

III Congreso Internacional de Educación Patrimonial



Complejo Cultural El Águila, Madrid
26-28 de octubre de 2016

Olaia Fontal Merillas, Álex Ibáñez-Etxeberria, María Domingo Fominaya y Sofía Marín Cepeda (Coords.)

Coordinación:

Olaia Fontal Merillas
Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)

Álex Ibáñez-Etxeberria
Universidad del País Vasco (UPV)

María Domingo Fominaya
Dirección General de Patrimonio Cultural. Comunidad de Madrid.

Sofía Marín Cepeda
Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)

Esta publicación se ha editado mediante la colaboración de la Comunidad de Madrid y el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Fotografía de cubierta: Observatorio de Educación Patrimonial en España.

© De los textos y fotografías: sus autores

I.S.B.N.: 978-84-451-3628-7

Depósito legal: M-16880-2017

Editorial: Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales Fortuny, 51, Madrid, 28010, Madrid



Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial

Madrid, del 26 al 28 de octubre de 2016

En este libro se presentan las actas del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, centrado en el análisis de la acción, innovación y reflexión en este campo, donde los vínculos transibéricos tienen una gran importancia, contando con Portugal como país invitado. Este tercer congreso forma parte de las actuaciones del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, coordinado por la Comunidad de Madrid, el Instituto del Patrimonio Cultural de España, el Observatorio de Educación Patrimonial en España, y las Universidades de Valladolid y País Vasco.

El congreso ha supuesto un espacio de encuentro de profesionales y expertos en la investigación y praxis de la Educación Patrimonial, difundiendo aquellas prácticas y propuestas de referencia, en la búsqueda de la reflexión teórica. Para ello, el formato habitual de comunicaciones se ha abierto a formatos novedosos, como son los talleres prácticos y las micro cápsulas digitales, una modalidad de participación a partir de micro-vídeos de corta duración en los que se presentan acciones artísticas o educativas.

Las comunicaciones, en formato póster, se han articulado en torno a cuatro líneas temáticas:

- Línea 1: Investigación en Educación Patrimonial.
- Línea 2: Educación Patrimonial e inclusión social.
- Línea 3: Educación Patrimonial desde la base: comunidades y redes sociales.
- Línea 4: Creación y Educación Patrimonial.

Esta edición ha sido posible gracias a la colaboración entre la Comunidad de Madrid y el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España).

ÍNDICE

Línea 1. Investigación en Educación Patrimonial 7

El uso de *kits* de objetos arqueológicos en actividades de educación patrimonial en el museo..... 8

Graffiti y paisaje. Recursos didácticos para la educación patrimonial en historia urbana a través del proyecto MAUS (“Soho-Málaga”): una propuesta para 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria 23

La ilusión de trabajar un monasterio benedictino. El proyecto de Sant Pere de Casserres en la escuela Mossèn Cinto de Folgueroles 35

La crítica de autenticidad en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural 42

La Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía (EPITEC). Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria 54

Trayectoria y prospectiva estratégica del Observatorio de Educación Patrimonial en España 62

Programas educativos... ¿Para quién?..... 72

Investigando las relaciones entre la educación patrimonial, las tecnologías emergentes y el aprendizaje significativo 79

EP_NE(T)GO Estrategias de educación para el reconocimiento del patrimonio cultural a través de la negociación social 88

Análisis y experimentación del uso de videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso 102

Patrimonio y escuela. Apuntes desde la práctica reflexiva..... 113

Línea 2. Educación Patrimonial e inclusión social 120

Minorías: su representación en el patrimonio artístico español como herramienta didáctica..... 121

Educación Patrimonial: la inclusión como línea de investigación clave 127

Diseño de un proyecto de educación artística desde el enfoque patrimonial para la inclusión social de personas con diversidad funcional en contextos de accesibilidad universal	138
---	-----

**Línea 3. Educación Patrimonial desde la base:
comunidades y redes sociales..... 154**

Educación patrimonial y redes sociales. Nuevos retos en la creación de comunidades de aprendizaje.....	155
--	-----

La educación, un factor clave en la Estrategia XXI de Patrimonio Cultural del Consejo de Europa	160
---	-----

Pinocho y el artesano de la madera. Una experiencia colaborativa en el Museu de Lleida	173
--	-----

Las vitrinas de las tradiciones. Re_descubriendo el hogar	183
---	-----

Línea 4. Creación y Educación Patrimonial 194

Educación Patrimonial en museos de educación. Creación y recreación de estampas histórico-educativas.....	194
---	-----

Identidad circulante. Talleres de verano para infancia y juventud en el museo ICO	205
---	-----

Performance y Educación Patrimonial	216
---	-----

Actividades de educación y sensibilización en patrimonio y arquitectura de tierra	222
---	-----

Proyecto de investigación docente: aula CPC. Conoce, piensa, crea.....	231
--	-----

La Educación Patrimonial en Espacios Naturales Protegidos a través de la Actividad Física y el Deporte	241
--	-----

Propuesta didáctica de taller etnobotánico en el Valle de Roncal (Pirineo navarro).....	259
---	-----

Claves emocionales para la educación patrimonial: despertar el asombro ante el patrimonio artístico.....	273
--	-----

O Museu de mão em mão. Recursos pedagógicos do Museu Municipal de Palmela. O Museu Municipal de Palmela.....	281
--	-----

Línea 1. Investigación en Educación Patrimonial

El uso de *kits* de objetos arqueológicos en actividades de educación patrimonial en el museo

O uso de kits de objetos arqueológicos em atividades de educação patrimonial no museu

The use of archaeological objects' kits in museum's heritage education activities

Liliana Aguiar
Câmara Municipal da Maia / Museu de História e
Etnologia da Terra da Maia

Helena Pinto
CITCEM, U. Porto

Palabras Clave: Educación Patrimonial, *Kits* de objetos manipulables, Ver, tocar y sentir a Maia, Arqueología.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, *Kits* de objetos manuseáveis, Ver, tocar e sentir a Maia, Arqueologia.

Keywords: Heritage Education, Objects handling kits, Watch, touch and feel Maia, Archaeology.

Objetivos

Son objetivos principales del estudio aquí presentado, demostrar que en el contexto del museo, pero también escolar, los *kits* de objetos manipulables pueden constituir excelentes recursos de mediación entre las fuentes patrimoniales y los públicos del

museo. Se aboga, además, que la manipulación y la exploración sensorial de los objetos, y concretamente los arqueológicos, son estrategias que permiten experiencias personales muy productivas y educativas, una vez que activan memorias y permiten un aprendizaje efectivo.

El estudio resulta de un proyecto transversal que ha nacido de la necesidad de una institución museológica – el Museo de Historia y Etnología de Terra da Maia (ciudad del distrito de Porto, Portugal) – en: (a) establecer una relación permanente con la comunidad escolar en el contexto de uno de sus temas, la historia; (b) mejorar un recurso y, además, potenciar el uso de las fuentes patrimoniales más significativas de los museos, los objetos; y (c) establecer un vínculo entre los contenidos curriculares y la historia local.

Aims of the paper

This paper presents two main purposes: to reveal that both in the context of the museum and of the school, hands on objects' kits can be excellent resources for mediation between heritage sources and the museum publics; it also argues that handling and sensorial exploration of objects, and specifically of archaeological objects, are approaches that enable very productive personal and educational experiences, since they activate memories and enable effective learning.

The study here reported is a transversal project that has arisen from the need of a cultural institution, the Museum of History and Ethnology of Terra da Maia (city of Oporto metropolitan area, Portugal), to (a) establish a permanent relationship with the community school in the context of one of its subjects areas, history; (b) to improve a resource and also to promote the use of objects, the most significant heritage sources in museums, and (c) to establish a linkage between curriculum topics and local history.

Introdução

O museu tem sido depositário e guardião de muitos dos testemunhos mais relevantes da criação humana através dos séculos, nomeadamente do património móvel. A sua função ultrapassa, assim, o mero contacto dos indivíduos com os objetos, recriando memória e preservando identidades (Pinto, 2011).

O museu público é um produto do século XVIII, tendo a sua expansão como instituição pública ocorrido no século XIX (Hein, 1998).

Desenvolveu-se por toda a Europa refletindo os interesses dos colecionadores e servindo intenções políticas. Também a educação como função essencial do museu tem sido reconhecida desde o início dos museus públicos. No final do século XVIII, o Louvre era o primeiro museu público a adequar-se ao sistema educativo estatal: produzia catálogos traduzidos em várias línguas, procurando modelar e instruir o cidadão da República. Os diversos testemunhos da natureza e da atividade humana encontraram, gradualmente, o seu lugar no Museu. Esta mudança, sobretudo a partir da II Guerra Mundial, é também resposta a uma procura social, consequência do alargado acesso à educação e da democratização cultural, que vê os museus como pertença da sociedade, recolhendo a cultura material da coletividade e proporcionando o seu conhecimento e valorização (Pinto, 2011, 2016). Intensificou-se, após II Guerra Mundial, o movimento de conservação e a tomada de consciência da perda da herança das nações, acompanhado de um maior interesse pelo ambiente natural.

Na década de 1960, os museus começam a entender a educação como um trabalho com as escolas e a afluência massiva do público escolar aos museus possibilitou o aparecimento de gabinetes pedagógicos – *Serviços Educativos* – que se encarregam de programar visitas, formar monitores e elaborar material didático. Na década de 1970, surgiram no Reino Unido, à semelhança dos EUA, os museus itinerantes (*mobile museums*) especialmente concebidos para trabalhar com as escolas, em zonas do interior ou na

periferia das cidades (Hooper-Greenhill, 1991). Procuravam articular a especialização pedagógica dos técnicos, as coleções e uma corrente educacional dominante na época, que entendia a educação como sendo ativa (Pinto, 2011, 2016).

Nos últimos anos, a natureza e a concepção do papel educativo dos museus evoluíram, tornando-se parte das políticas culturais. Se a educação nos museus estava limitada a proporcionar apoio a grupos restritos, como grupos escolares e de turistas, o papel educativo dos museus é agora entendido de forma mais ampla. O trabalho do educador do museu expandiu-se correlativamente podendo incluir o apoio a equipas de montagem, a realização de estudos de públicos, ou a organização de sessões educativas – presenciais (debates, oficinas, dramatizações...) e à distância (dossiês para professores, maletas pedagógicas...). Atualmente, o espaço do trabalho educativo já não é apenas o “gabinete do Serviço Educativo”, mas todo o museu, com uma maior responsabilidade social. Por isso, como refere Hooper-Greenhill (1992, 674), a educação passou a ser vista como “a pedra de toque na condução de todo o museu”.

No contexto museológico este conceito de educação, a *educação não formal*, prende-se com atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos para atingir objetivos educativos definidos. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua

atividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo, ou inserida no meio local (Pinto, 2011, 2016).

Nakou (2003) lembra que os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, porque se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado. Acrescenta, ainda, que os objetos e imagens, museus e sítios arqueológicos ou históricos, não colocam o tipo de dificuldades linguísticas que as fontes escritas colocam aos alunos quanto à sua interpretação como evidência histórica, pelo menos quando estão isolados do seu contexto histórico concreto.

A educação patrimonial nos museus assume, deste modo, maior relevância porque implica a construção de significado a partir dos objetos com base em recursos e estratégias de mediação, que permitam uma participação ativa – física, intelectual e emocional – dos sujeitos em interação com os objetos.

Sendo espaços educativos e em estreita relação com a comunidade, nomeadamente a escolar, os museus têm de criar mecanismos para que seja possível compreender, e não somente ver, o património. É necessário que a educação patrimonial seja compreendida como um processo partilhado de ensino e aprendizagem com o património e não como um momento isolado, pois educar com o património faz parte de processos de continuidade (Suárez, 2014, s/p). Mais do que

ensinar, os museus têm de ensinar a aprender. Este processo deverá ser construtivista, valorizando o envolvimento ativo, físico, intelectual e emocional pela exploração sensorial dos objetos. Neste contexto encontra-se o modelo de aprendizagem em museus *Inspiring Learning for all* desenvolvido pelo *Museum, Library and Archives* (MLA, 2008, s/p) que serviu de modelo para a investigação efetuada. Este modelo assume a aprendizagem como um processo de envolvimento ativo com a experiência e postula que participar em atividades promovidas por estas instituições não formais de aprendizagens traz benefícios para os indivíduos em cinco diferentes domínios, na forma como aprendem e no que aprendem, com resultados cientificamente comprovados e designados de Resultados Gerais de Aprendizagem (Tradução livre de *Generic Learning Outcomes*). Conhecimento e compreensão; competências; atitudes e valores; satisfação, inspiração e criatividade; ação, comportamento e desenvolvimento são, simultaneamente, objetivos a definir na planificação de programas e indicadores de que a aprendizagem ocorreu, quando efetuada a avaliação.

Neste contexto, Devallés (2013, 38) refere que educar implica implementar meios necessários para formar e desenvolver as pessoas e as suas capacidades na íntegra, tendo como componentes o saber, o saber-fazer, o ser e o saber-ser, conjeturando transformação. Significa propiciar o crescimento dos indivíduos pela utilização de estratégias pedagógicas e didáticas de

desenvolvimento e de aprendizagem pela interação e integração sensorial de um objeto, permitindo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências ou atitudes que possibilitem efetuar interpretações e correlações, ou seja uma aprendizagem efetiva. Em museus, este processo acontece em múltiplos espaços de mediação, nomeadamente nos espaços interpretativos proporcionados pela utilização de recursos e estratégias de mediação, como os *kits* de objetos manuseáveis e as sessões de exploração, que, como aqui se argumenta, promovem uma aprendizagem ativa e baseada na experiência.

Os *Kits* de objetos manuseáveis e as sessões de exploração sensorial nas escolas são características do projeto de mediação patrimonial “Ver, Tocar e Sentir a Maia”, desenvolvido no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia (MHETM), e que foi avaliado no âmbito do mestrado em Museologia.

O presente artigo baseia-se no respetivo projeto de investigação. Inicia com uma breve descrição do estudo de caso. É apresentado o plano de investigação, referindo a problemática de investigação, a metodologia adotada, destacando os objetivos, o método e as técnicas utilizadas. Termina com a apresentação dos resultados obtidos e as conclusões.

O estudo de caso: o projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”

“Ver, Tocar e Sentir a Maia” é um projeto de mediação patrimonial desenvolvido no MHETM, que tem como características oito *kits* de objetos arqueológicos (Fig.1 e 2) e sessões de manuseamento e exploração sensorial nas escolas. Surgiu como uma necessidade sentida pela instituição de estabelecer uma relação contínua com a comunidade escolar no âmbito da história; potenciar o recurso singular e mais poderoso dos museus, os objetos, e estabelecer a ligação entre os conteúdos curriculares, os recursos existentes na instituição e a história local.



Fig. 1. Kits de Objetos MHETM © Liliana Aguiar.



Fig. 2. Caçadores recolectores do Paleolítico © Liliana Aguiar.

O projeto encontra-se dividido em duas atividades interligadas:

a) “O Museu vai à escola com a Arqueologia”: sessões de história e arqueologia em contexto de sala de aula, nas quais se exploram conceitos e factos históricos remetendo para o contexto local, utilizando os objetos distribuídos pelos *kits*, de acordo com a época histórica e o tema a tratar dentro dos conteúdos curriculares (Fig. 3).

b) Visita guiada à exposição permanente no MHETM e à Torre Lidador: pretende-se dar a conhecer através das diferentes formas de património - arqueológico, arquitetónico e paisagístico - o povoamento da Terra da Maia no passado e no presente. Documenta-se, em contexto museológico e utilizando os objetos expostos, o tema explorado na escola, remetendo para o sítio arqueológico de proveniência, para a importância da arqueologia para a construção desse conhecimento e para a importância do museu como instituição privilegiada na construção e divulgação desse conhecimento. Na visita à Torre Lidador explora-se a paisagem documentando aspetos abordados na escola e na visita ao MHETM relacionados com distribuição de povoamento e sua relação com o passado (Fig. 4).

Foi um projeto pensado com objetivos relacionados com o património, como divulgar, sensibilizar e conhecer, apresentando-se como um projeto de educação patrimonial

levando o Museu às escolas com a arqueologia.



Fig. 3. “O Museu vai à Escola com a Arqueologia
MHETM © Liliana Aguiar y Ana Reis.



Fig. 4. Visita guiada ao Museu e à Torre Lidador
MHETM © Liliana Aguiar y Ana Reis.

Apresentação do plano de investigação. Definição da problemática de investigação

A necessidade de avaliar o projeto surgiu da conjugação de múltiplos fatores que definiram a problemática de investigação tais como:

- a) a responsabilidade inerente à missão do museu que refere ideais como construção de conhecimento e mediação, assim como aos objetivos do Plano Estratégico da CMM que advoga promoção do concelho, inclusão social, melhoria da qualidade de vida e gestão e dinamização do museu municipal;
- b) a necessidade de refletir sobre o Serviço Educativo e o que pretendemos que seja, e sobre o papel da ação educativa dos profissionais do Museu;
- c) os objetivos do projeto eram generalistas e subjetivos. Não foram traduzidos em comportamentos, nem se definiram no âmbito das aprendizagens, nem meios de serem monitorizados;
- d) a avaliação efetuada resumia-se apenas ao nível da satisfação dos docentes utilizando um questionário com critérios que não geram evidências quanto às implicações e impacto do projeto nos alunos aos níveis cognitivo, motivacional, afetivo, social e moral, não permitindo uma avaliação útil, válida, legítima e precisa, necessária a projetos que estabelecem a ligação às escolas trabalhando os conteúdos curriculares;

- e) o aumento significativo dos participantes no projeto quando da introdução dos *kits* pedagógicos cuja razão interessava investigar;
- f) as características do público escolar a que se destina o projeto, que na sua maioria não são naturais da Maia, mas escolheram o concelho para viver. É um público que procura identificação com o espaço geográfico onde se move e exerce influências, portanto enraizamento e a oportunidade de dar continuidade à construção da sua identidade.

Os objetivos

A avaliação do projeto teve como intuito auferir o valor, o mérito e a utilidade do projeto para a comunidade escolar, desenvolvendo simultaneamente conhecimentos e competências que contribuíssem para a adoção de melhores práticas no campo de ação profissional. Pretendia-se conhecer as perceções em relação à participação no projeto; compreender o crescente interesse pelo projeto identificando motivações e identificar as aprendizagens que promove tendo como base o modelo inglês de aprendizagem em museus, *Inspiring Learning for all*, desenvolvido pelo *Museums, Libraries and Archives*.

O método de investigação

Pretendendo recolher elementos que refletissem as experiências e sensações adotou-se por uma abordagem naturalista

onde se enquadra o estudo de caso, tipologia adotada na investigação efetuada.

Considerou-se ser adequado para obter informação pertinente que permitisse, mediante uma recolha, análise e descrição intensiva e profunda dos dados (Verna e Mallick, 2005, p.125), revelar evidências que justificassem o crescente interesse pelo projeto, as aprendizagens efetuadas e proporcionar a otimização do projeto e um espaço necessário de reflexão.

As técnicas de investigação

Atendendo ao método utilizado, a entrevista e a dinâmica de Grupo Focal foram as técnicas selecionadas.

A dinâmica de Grupo Focal, frequentemente utilizada em avaliação de museus, tem sido referenciada por vários autores como uma técnica de sucesso na investigação de carácter qualitativo (Morgan, 1997; Hooper-Greenhill, 2002; Verna e Mallick, 2005; Berg, 2008). É uma técnica de recolha de dados que tem como objetivo gerar ideias e conhecimento. Providencia oportunidades para explorar de forma profunda ideias, pensamentos e perceções sobre as experiências de aprendizagem e pode ser estruturada em redor dos GLO's, se o objetivo é recolher evidências de aprendizagem (MLA, 2008, s/p).

Com esta técnica pretendia-se a recolha de evidências, junto de 32 alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico, sobre perceções e aprendizagens testando os objetivos do projeto e identificando resultados e motivações de aprendizagem (Fig. 5).



Figura 1. Dinâmica de grupo focal MHETM © Liliana Aguiar.

A entrevista, comumente utilizada na investigação de âmbito qualitativo, permite uma interação entre o entrevistador, o entrevistado e o contexto da entrevista (Verna e Mallick, 2005, 123). Pretendia-se obter dados qualitativos junto dos 4 docentes das turmas participantes, sobre as motivações, os contributos e os resultados. Optou-se por uma entrevista semiestruturada de questões abertas recorrendo a um esquema de orientação desenhado para o efeito, para assegurar que os dados recolhidos fossem relevantes para os objetivos do estudo e para não se perderem oportunidades de recolher elementos essenciais (Verna e Mallick, 2005, 124-125).

Os resultados: perceções, motivações e contributos. Os recursos e as estratégias de mediação

Constatou-se que tanto os alunos como os docentes têm uma perceção muito positiva em relação à sua participação no projeto relacionada com as características do projeto e os contributos para os processos de ensino

aprendizagem e que funcionaram como fatores motivadores para a adesão ao projeto. Interessante, espetacular, fantástica foi a adjetivação utilizada pelos alunos que reflete o fascínio, que funciona como fator catalisador de entusiasmo e curiosidade, elementos fundamentais à aprendizagem. Aprender mais e melhor, de uma forma diferente, coisas novas, foram aspetos frequentemente referidos. Por sua vez, os docentes consideraram a participação no projeto enriquecedora e gratificante.

Os objetos manuseáveis dispostos em *kits* portáteis foram referidos como o recurso privilegiado, atestando o afirmado por diversos autores e em vários sites de museus e de organizações que envolvem a utilização dos objetos na aprendizagem e no bem-estar social (Talboy, 2005; Ambrose e Paine, 2006; Chatterjee e Nobel, 2008; Morgan, 2012; Dodd, 2014; Measures e Bland, 2014; Kennedy, 2015; Semedo, 2015; Pinto, 2016). Para além de documentarem a história, permitem, através do toque, materializar o passado, algo que fisicamente é inatingível. Promovem, igualmente, um envolvimento que transporta sentimentos e emoções que gera satisfação, conhecimento e compreensão.

Esta ligação entre os objetos, as emoções e os indivíduos é determinante na aprendizagem. Estimular os sentimentos permite a aceitação e o envolvimento na ação significa que a participação ocorreu e permite uma mente recetiva a novas aprendizagens, porque a motivação está subjacente. Também o facto de os objetos se encontrarem dispostos por temáticas, em *kits* portáteis, é

considerado pelos docentes uma excelente forma de proporcionar a interação dos alunos com as coleções, com os museus e experienciar os objetos de uma forma diferente. Contribuem para a aprendizagem e/ou consolidação de conteúdos curriculares e para o bem-estar de todos os envolvidos. Ter a possibilidade de aceder aos objetos e explorá-los em contexto de sala de aula foi uma mais-valia apresentada por todos os docentes, principalmente do segundo ciclo, uma vez que, atualmente, a logística necessária a uma saída impossibilita-os de efetuar as visitas que os docentes considerariam necessárias a uma aprendizagem ativa e de descoberta.

A deslocação do museu à escola, para além de inculcar o gosto pela história com o manuseamento das fontes, poderá criar condições propícias ao desenvolvimento de uma atitude diferente em relação à instituição, que sairá beneficiada se a reconhecerem como um espaço onde aprendem de forma diferente.

A utilização de estratégias que incluam o manuseamento de objetos como forma de aprendizagem ativa, de descoberta e experiencial é fundamental como referem diferentes estudos (Belova, 2012; Semedo, 2015; Kennedy, 2015). A utilização dos sentidos foi considerada crucial porque responsável pela forte envolvência dos alunos, permitindo que a sessão de manuseamento se transformasse numa experiência memorável, inesquecível. Não foi apenas o toque físico nos objetos, mas sim o toque emocional. A aprendizagem foi ativada pelas emoções

resultantes da envolvência verificada na relação dos alunos com a exploração sensorial, na qual a ligação entre a visão, o toque e o olfato foi fundamental. O objeto transmite sensações que convidam à aproximação. Segundo Belova (2012, 121), esta aproximação corporal, física, é uma característica essencial para o conhecimento. O autor argumenta que somos seres físicos, carnais, que cheiramos, que tocamos e ouvimos, e que por conseguinte todo o contato visual com o mundo se transforma numa experiência vivida e não numa experiência pensada, o que nos converte em indivíduos que têm a perceção do mundo agindo nele e sobre ele. A perceção das coisas é, assim, condicionada pela sua relação com objeto, pelas perceções táteis e outras perceções sensoriais.

Esta experiência conduz a um estado de deslumbre que transforma uma vivência num ato memorável, porque permite ao aluno estabelecer relações entre o que estava a aprender de novo e os conhecimentos que já havia adquirido noutros contextos, nomeadamente em contexto de aula. Foi algo frequentemente referido pelos alunos, ou seja, consolidar conhecimentos já adquiridos através da experiência dos objetos. Para os alunos, experienciar os objetos significa alcançar materialmente o passado. Os objetos são reais. Materializam o passado e a vida das pessoas comuns, levando os sujeitos a sentirem-se parte de um momento construtivo da sua própria história. É a materialização do que é fisicamente inatingível porque providenciam uma ligação direta ao passado

estimulando os indivíduos a interessarem-se por ele (UCL, 1999, s/p). Os objetos são, por isso, fascinantes e o fascínio funciona como fator catalisador de entusiasmo, curiosidade e emoções, elementos necessários à aprendizagem.

Para além dos recursos e das estratégias, os docentes destacaram também como fatores motivadores na adesão ao projeto o enquadramento curricular do projeto, assim como a presença de um mediador que não o docente, o dinamismo e a paixão impressos às sessões e que consideram determinantes nos processos de aprendizagem. Este contexto permite uma associação positiva entre a particularidade da sessão, o manuseamento dos objetos, o mediador e a experiência memorável que motiva os alunos a quererem aprender mais e a desenvolver as suas competências.

Múltiplas aprendizagens com alcances temporais distintos

Os docentes consideram também que os contributos do projeto nos processos de ensino e aprendizagem são fulcrais e funcionam como fatores de motivação quando da inscrição no projeto, nomeadamente as aprendizagens.

Registaram-se evidências que foram categorizadas de acordo com os cinco domínios identificados pelo modelo *Inspiring Learning for all* do MLA como Resultados Genéricos de Aprendizagem (Fig. 6), e associadas a três níveis de alcance temporal

diferentes: imediatas, de transição e perspectivadas (Fig. 7).

As aprendizagens imediatas fazem parte do domínio do conhecimento e da compreensão e do domínio das competências. Ao nível do conhecimento e da compreensão, registaram-se evidências maioritariamente ligadas ao domínio do conhecimento sobre um assunto específico explorado de acordo com o *kit* escolhido, sobre os objetos e sobre a história local. Nas competências, destacou-se a capacidade de observar e manusear os objetos refletindo sobre a sua importância para produzir conhecimento.

As aprendizagens de transição apresentam-se como ações que indicam a existência aprendizagens e que, trabalhadas de forma contínua por toda a comunidade educativa, poderão conduzir a aprendizagens concretas a médio ou longo prazo. Deste âmbito fazem parte as evidências no domínio dos comportamentos e no domínio dos valores, atitudes e sentimentos. No domínio dos comportamentos destacaram-se o fazer mais de algo como pesquisar para saberem mais e satisfazerem a curiosidade suscitada, envolver os outros com a partilha de conhecimentos adquiridos com o outro, principalmente a família nuclear, e partir à descoberta do património local incluindo a visita ao museu, também em família. São comportamentos que evidenciam aprendizagens efetuadas. No domínio dos valores, atitudes e sentimentos, destacou-se a perceção com que ficaram sobre o museu como uma instituição local de valor. Alguns

alunos visitaram o museu pela primeira vez após a ida do museu à escola.

As aprendizagens perspectivadas manifestaram-se mediante declarações de intenção futura provenientes da satisfação resultante de experiências positivas e inspiradoras e que trabalhadas produzirão efeitos positivos futuros. Verificaram-se resultados nos domínios do comportamento e da criatividade, inspiração e satisfação, seguindo-se o domínio dos valores, atitudes e sentimentos. Dentro destes domínios destacaram-se a inspiração e a alteração de comportamentos relacionados com os museus, perspectivando-se a visita.



Fig. 6. Inspiring Learning for all. © MLA, 2008.

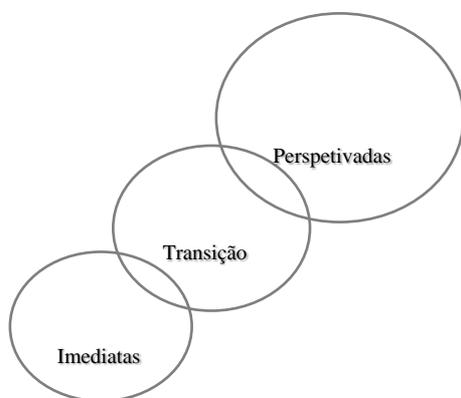


Fig. 7. Alcance temporal das aprendizagens (adaptação da autora). MHETM © Liliana Aguiar.

Nesta análise foi significativa a diferença entre as evidências por nível escolar. Os alunos do 4º ano referem evidências que se enquadram maioritariamente no domínio da criatividade, inspiração e sentimentos, enquanto os alunos do 5º ano referem evidências de carácter mais comportamental e de valores, atitudes e sentimentos. É uma diferença que reflete a relação entre as vivências e as características do estágio de desenvolvimento em que se encontram. Ativadas as emoções pelo carácter experiencial e inovador das atividades de manuseamento, os alunos dos 4º anos sentem-se com responsabilidade acrescida para com o património levando-os a declararem as suas intenções. Os alunos dos 5º anos, com um quadro conceptual mais elaborado proveniente do programa curricular, estabelecem parâmetros para adquirirem novos conhecimentos ou consolidar os conhecimentos obtidos, através da visita ao museu ainda que sob a forma de declaração de intenção, demonstrando uma clara atitude de mudança.

Conclusão

O conceito de museu tem conhecido alterações frequentes para se adaptar a uma sociedade cada vez mais exigente e moldada por uma crescente globalização. O desenvolvimento da sociedade, o fim último dos museus, alicerça-se num processo de transformação para o qual contribui o exercício de todas as funções museológicas nomeadamente a educação.

Educar pressupõe transformação e em museus refere-se ao conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como finalidade o desenvolvimento dos indivíduos mediante a utilização de estratégias pedagógicas e didáticas de desenvolvimento e de aprendizagem que permitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências ou atitudes que resultam da perceção, da interação e da integração de um objeto (Desvallées, 2013, 33) e que permita, numa perspetiva construtivista da aprendizagem, adquirir conhecimentos e efetuar interpretações e correlações posteriores.

Em museus este processo é concretizado pela mediação, entendida como qualquer intervenção realizada para estabelecer o contacto entre o que é exposto e o significado que os objetos encerram em si, o conhecimento, mediante estratégias que promovam uma aprendizagem ativa do público. Tem de possibilitar um envolvimento direto experiencial que desenvolva uma postura crítica que permita relacionar, aplicar e formular hipóteses com base numa correlação entre conhecimentos existentes para que

ocorra a mudança, o desenvolvimento e o desejo de aprender. O objeto é a chave para que a experiência seja a porta para a aprendizagem efetiva que provém de uma experiência baseada na relação que se estabelece com os objetos e suas histórias. É esta experiência, na qual está implícita uma vivência e coisas reais, a condição fundamental para uma aprendizagem significativa e relevante. Aprender em museus é um processo inspirador, motivador e entusiasmante porque permite a participação direta independentemente das capacidades de cada indivíduo, promovendo o desejo de aprender mais e de progredir, sendo imprescindível a utilização de estratégias que primam pela diversão e curiosidade utilizando os objetos que apelam a um envolvimento multissensorial e que proporcionam a vivência e a aprendizagem. Neste contexto inserem-se os *kits* de objetos manuseáveis e a exploração sensorial, características do projeto “Ver, Tocar e Sentir a Maia”.

A avaliação deste projeto veio lembrar e reforçar as potencialidades da mediação em museus, que utiliza o objeto como recurso privilegiado para produzir conhecimento, conferindo-lhe um poder único e insubstituível no processo educativo dos seus públicos, neste caso específico o escolar. Atendendo a esta particularidade, alertou igualmente para a necessidade de reflexão no sentido de uma participação mais estreita dos públicos no planeamento museológico, para que a oferta cultural vá de encontro às necessidades sentidas e não ao que as instituições consideram como ideal. Para agir e decidir é

imperativo interiorizar que os museus são para as pessoas. A avaliação tem de ser, portanto, uma forma de estar em toda a política e prática museológica.

Assumir esta postura não depende apenas desta constatação, depende, acima de tudo, da capacidade de reflexão, diálogo, partilha e espírito construtivo de todos os implicados. Só assim, os museus contribuirão para a mudança da postura de gerações na sua relação com o património, com elas próprias e com a sociedade. Só assim, os museus continuarão a exercer o seu papel de agentes transformadores.

Referências bibliográficas

- Alvarado, A. y Herr, P. (2003). *Inquiry-based learning using everyday objects: hands-on instructional strategies that promote active learning in grades 3-8*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ambrose, T. y Paine, C. (2006). *Museum Basics. Heritage: Care-Preservation-Management*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Belova, O. (2012). The event of seeing: a phenomenological perspective on visual sense-making. In Dudley S. H. (Ed.), *Museum Objects Experiencing the Property of things*, 116-133. London and New York: Routledge.
- Chatterjee, H. J y Noble, G. (2008). Enrichment Programmes in Hospitals: Using Museum Loan Boxes in University College London Hospital. In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling*, 215-223. Oxford: Berg.
- Desvallées, A. y Mairesse, F. (2013). *Conceitos-chave de museologia*. S. Paulo: Comité Brasileiro do Conselho Internacional de Museus. Pinacoteca do Estado de S. Paulo: Secretaria de Estado da Cultura [Acedido em dezembro 15, 2014 em <http://icom-portugal.org/multimedia/conceitos.chave%20de%20museologia.pdf>]
- Dodd, J. y Jones, C. (2014). *Mind, body, spirit: how museums impact health and wellbeing* [Em linha]. Leicester: Research Centre of Museums and Galleries [Acedido agosto 30, 2015 em

- www.2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/mind-body-spirit-report]
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- Kennedy, A. (2015). *The power of objects* [Em linha]. [Acedido agosto 22, 2015 em <http://www.open.edu/openlearn/education/enhancing-pupil-learning-on-museum-visits/content-section-1>]
- Measures, K. y Bland, A. (2014). Behind Closed Doors: a mini toolkit to unlock an amazing stores experience [Em linha]. England: Arts Council. [Acedido 30 janeiro, 2015 em <https://marchesnetwork.files.wordpress.com/2012/01/behind-closed-doors-toolkit.pdf>]
- MLA (2008). How we define Learning [Em linha] MLA - Inspiring Learning: an improvement framework or museums libraries and Archives Web site. [Acedido fevereiro 27, 2015 em <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/learning/>]
- MLA (2008). Focus Group Guide [Em linha] *MLA – Inspiring Learning for all: an improvement framework on museums, libraries and archives Web site*. [Acedido maio 02, 2015 em <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/research.html>]
- Morgan, D. (2012). The materiality of cultural construction. In S. H. Dudley (Ed.), *Museum Objects Experiencing the Property of things*, 100-102. New York & London: Routledge.
- Nakou, I. (2003). Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 59-82. Braga: CIEd, U. Minho.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de doutoramento.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Semedo, A. (2015). *Objetos performativos como ferramenta de aprendizagem de profissionais em museus* [Mensagem em linha]. [Acedido janeiro 14, 2015. Comunicação pessoal]
- Suaréz, M. Á.; Masachs, R. C. & San Fabian J. L. (2014). Aprender História a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. In *Revista de Educación*, 365. [Acedido agosto 28, 2015 em www.meed.gob.es/dctm//revista-de-educacion/doi/re365264.pdf?documentId=0901e72b81900714]

Talbot, G. K. (2005). *Museum Educator's Handbook*. (2nd Ed). England: Ashgate Publishing.

University College of London (1999). Introduction to object-based learning [Em linha]. *University College of London (UCL) Web site*. [Acedido agosto 22, 2015 em <https://www.ucl.ac.uk/museum/learningresources/object-based-learning>]

Verna, G. K. & Mallick, K. (2005). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. USA: Routledge.

Graffiti y paisaje. Recursos didácticos para la educación patrimonial en historia urbana a través del proyecto MAUS (“Soho-Málaga”): una propuesta para 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria

Belén Calderón Roca

Palabras clave: Paisajes urbanos, Didáctica del Patrimonio, Málaga, Soho, Graffiti, Arte urbano.

Objetivos

Los grafitis del Programa urbano MAUS de Málaga ostentan una función educativa holística. Son de gran utilidad como vehículo artístico de gran impacto plástico, que pueden enriquecer culturalmente el espacio público urbano, posibilitando el establecimiento de vínculos afectivos con la ciudad contemporánea por parte de los individuos que la habitan. Pero más allá del gusto y de apreciaciones positivas o negativas, debemos aceptar la función del graffiti como acción cultural democrática. Nuestra propuesta contribuirá a ampliar los niveles culturales mediante una actividad educativa y lúdica que ofrezca alternativas al ocio y tiempo libre, además de su posibilidad de conexión con la educación formal. A través de la comprensión de los diferentes acontecimientos que han modificado la fisionomía y los usos del paisaje urbano, podremos propiciar acciones para su valoración y respeto.

La aprehensión del patrimonio como experiencia educativa: el paisaje urbano como escenario propedéutico

La Historia es una de las materias curriculares más arraigadas en la tradición escolar, sin embargo, desde las Ciencias Sociales solemos encontrar, bastantes vacíos de contenidos relacionados con la Historia local. Cuando observamos el currículo de los niveles iniciales de enseñanza, hallamos bastantes lagunas en el conocimiento del entorno más próximo, de cara a la construcción de la propia identidad, y ello puede conducir a una desmotivación en la adquisición del aprendizaje cuando los estudiantes no encuentran utilidad en los contenidos que les enseñan, ni se ven reconocidos en su contexto académico. En este sentido, la educación histórica para Joaquim Prats: “Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora” (Prats, 2001, 14). El marco local se conforma así, como un espacio básico de

convivencia, participación y tolerancia; de comunicación, aprendizaje e intervención; de compromiso social, en definitiva. Y en dicho espacio, la cultura constituye un elemento referencial esencial que sirve a los individuos para identificarse con su territorio (Casas, 2001, 495-496). Sin embargo, desarrollar el sentido de pertenencia y reflexionar sobre la propia identidad no es tarea fácil, pues requiere, lógicamente, de un proceso de atribución previo: “La ‘identidad’ aparece como continuidad-discontinuidad en la forma de participación y de compromiso con los diferentes dominios de práctica” (García, 2005, 30).

En lo que respecta al patrimonio urbano y su paisaje, hablamos de estructuras sometidas a permanente mutabilidad; la ciudad es un sistema que se nutre de relaciones sociales y culturales imbricadas en su contexto físico, por lo que la percepción de sus valores es estimulada a través de la experiencia colectiva. Ésta permite que se comuniquen y se transmitan porque permanecen ligados a la propia existencia de los individuos, contemplando la opción de disfrute futuro mediante el legado de los bienes patrimoniales que atesoran valores. Y efectivamente, la experiencia resulta imprescindible para rescatar el mensaje auténtico imprescindible para el legítimo conocimiento y valoración de nuestro legado cultural, porque en el paisaje (urbano): “se materializa la experiencia y la aspiraciones de un grupo social, convirtiéndose determinados lugares en centros de significado, en símbolos que de alguna forma expresan pensamientos y

emociones [...]” (Morón, 2013, 240). Sin embargo, en ocasiones el patrimonio se nos muestra desconocido e infravalorado, y sólo permite percibir piezas concretas o fragmentadas. Para que ello no ocurra, resulta indispensable que se produzca previamente la adhesión del ciudadano a su patrimonio urbano. Se requiere una actitud específica de exploración, de reflexión y de reconocimiento de lo propio, talante indispensable para desarrollar el sentido de pertenencia y despertar el sentimiento afectivo hacia el patrimonio. Desde el punto de vista pedagógico, la historia local y los estudios sobre el entorno pueden constituir un importante impulso para incrementar la adhesión al patrimonio mediante el aprendizaje de la Historia. Cuando el individuo toma contacto directo con su entorno más próximo, se sitúa en una situación idónea para el descubrimiento por observación, pues ello le permite apreciar la ligazón existente entre cosas concretas, comprobables y cercanas, que se podrán transformar más fácilmente en conceptos generales (Prats, 1996).

Así pues, el conocimiento del patrimonio urbano podría efectuarse a partir de tres vías esenciales (Augustowsky, Edelstein y Tabakman, 2000): las fuentes documentales; la historiografía generada “a partir de” construcciones mentales”, y el medio físico.

Esta tercera vía resulta particularmente importante, porque tal y como afirma Jorge Morales: “cualquier forma de interpretación que no relacione los objetos que presenta y describe con algo que se encuentre en la experiencia y la personalidad de los visitantes,

será totalmente estéril” (Morales, 1998, 46). En efecto, la visita al medio físico y el contacto con lo cotidiano, constituye una vía prioritaria, así como una herramienta “experiencial” de primer orden para aprehender la ciudad y su patrimonio. La cotidianidad puede favorecer que los contenidos históricos sean percibidos de un modo más preciso y se efectúe un óptimo reconocimiento de manifestaciones culturales humanas, asociando lugares, hechos, historias y recuerdos. Aunque debemos atender a cómo se entiende la cotidianidad, porque puede transformarse en indiferencia si sus contenidos no son comunicados de forma correcta, y por ende, conduciría a una desvinculación del pasado.

Es entonces cuando corremos el riesgo de que el impacto experimentado con la contemplación por primera vez, se convierta con la familiaridad en indiferencia. Básicamente, se trata de ir penetrando paulatinamente en el estudio del patrimonio local y profundizar sobre el sentido del pasado que abarca, meditando sobre su existencia y sobre lo que significa en la actualidad para nosotros. Hemos de reclamarle la expresión del pasado que representa, la historia de la mentalidad que lo concibió, del ambiente espiritual de su época o de la sociedad que lo gestó, es decir, su esencia. Siendo reflexivos con su acontecer histórico e interactuando con los diversos componentes del paisaje urbano, es como únicamente se descubrirá y comprenderá el alcance de su valor patrimonial, siendo entonces cuando el individuo se re-encontrará con su pasado. Así pues, el valor que atribuyamos a determinados

bienes dependerá de nuestra capacidad de reconstruir el pasado, o dicho de otro modo, construirlo de nuevo sobre una específica y fundamental base histórica: averiguar en qué modo resulta funcional para nuestro presente.

La presencia del graffiti en el paisaje urbano de Málaga: un gran potencial educativo

Málaga es una ciudad sincrética a nivel estilístico, cronológico y espacial, que ha acumulado múltiples estratos, frágiles ambientes y diferentes jerarquías patrimoniales. Su parque inmobiliario histórico ha sido profundamente menoscabado y sustituido por nuevas estructuras. Un paisaje urbano donde predominan arquitecturas históricas frágiles vinculadas a otros componentes patrimoniales inmateriales, que no suelen traspasar el ámbito de lo íntimo, resultando bastante difícil transmitir su significado y su valor a la sociedad, bastante desconocedora de su herencia patrimonial más próxima. El espacio público juega un papel fundamental en la comunicación de los mensajes que integra el paisaje urbano, pues en él se desarrollan la mayor parte de las relaciones sociales. Entre sus principales características encontramos la accesibilidad, la inmediatez de la información mediante imágenes y la heterogeneidad de los discursos, artísticos o de otra índole: “el consumo contemporáneo se caracteriza por la fuerte presencia de imágenes y, consecuentemente, por una sofisticada organización de los mecanismos de

producción [...]” (Silvano, 2009, 424). Y en la ciudad contemporánea en concreto, se forja un “mosaico de subentidades urbanas que responden a distintos orígenes y funciones, que se imbrican y yuxtaponen entre sí formando un entramado orgánico” (Figueroa-Saavedra, 2007, 112). A la hora de caracterizar cualitativamente determinados espacios urbanos, suelen primar criterios estéticos basados en momentos históricos notables –normalmente pretéritos-, presentados al ciudadano como hitos simbólicos idealizados. Sin embargo, gran parte las manifestaciones culturales y creaciones artísticas contemporáneas “son resultados de miradas del pasado, revolucionadas hacia el presente y el futuro” (Pena, 2010, 505).

En las postrimerías del pasado siglo se produjo un cambio trascendental en la evolución de la estética urbana, marcada por aparición de nuevos agentes sociales: como el arte urbano o el graffiti, que se unieron a grandes proyectos de reforma urbanística (Figueroa-Saavedra, 2007, 113). Ello condujo a la aparición de nuevas formas de interrelación entre ciudadanos y estrategias de comunicación que confirieron nuevos tintes al paisaje urbano. Un buen ejemplo de ello es el mencionado graffiti, que a pesar de haber estado teñido de marginalidad cultural, ha desempeñado en los últimos años un rol simbólico determinante en el paisaje urbano como escenario eminentemente expresivo, y lugar para la reflexión a niveles social y político.

Desde hace poco más de tres años se denomina Soho o “Barrio de las Artes”, a una zona urbana de Málaga, estratégicamente situada por su proximidad al puerto y al Centro Pompidou, así como a la zona histórica intramuros. La política municipal impulsó la reivindicación de un espacio público para la vida artística y cultural mediante la construcción de una imagen por encargo: la marca *MAUS: Málaga, Arte Urbano en el Soho* (Camacho, 2016). Éste, ocupa un sector triangular limitado por el río Guadalmedina, la Alameda Principal, la Alameda de Colón y la Avenida M. Agustín Heredia, que surgió tras el ensanche que ocupaban las antiguas pescaderías y playas. En la margen derecha del río la ciudad creció, respondiendo a una urbanización ortogonal realizada a finales de los siglos XVIII y XIX, originando un espacio propicio para instalaciones comerciales y fabriles de uso pesquero e industrial. Sin embargo, en la actualidad se trata de un sector claramente residencial, remodelado mediante la peatonalización de vías anteriormente abiertas al tráfico rodado. El edificio que ocupa el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga (CACMA) -antiguo Mercado de Mayoristas-, jalona la entrada marítimo-fluvial de la ciudad y constituye un hito del entorno [Fig. 1]. Esta zona fue degradándose paulatinamente a nivel urbanístico y comercial, e incluso acusaba aumento de la prostitución, que se intentó erradicar dotándola de identidad mediante la rehabilitación física y simbólica de su imagen urbana. Calles, edificios y comercios comparten ahora un mismo concepto y se

dinamizan bajo dicha apuesta municipal que trata de ofrecer, tanto al ciudadano, como al visitante, cultura, ocio y negocio, de un modo moderno y diferenciado; un estilo alternativo y de vanguardia con referentes en Nueva York o Londres.

Así pues, este espacio urbano presenta una epidermis eminentemente colorista, donde el arte es protagonista de los muros que conforman sus calles, gracias a las campañas de *street art* del proyecto MAUS. Aunque no sólo se trata de arte gráfico, también la música, el teatro o la fotografía se dan cita de forma periódica en la vía pública. Empero, más allá del decoro o la emoción estética, el graffiti como fenómeno mediático atiende a las peculiaridades de cada ciudad; se ciñe a la tipología del trazado urbanístico y a las características del espacio físico disponible para “escribir”. Y por otra parte, no cabe la menor duda de que se trata de un soporte artístico muy vistoso, que puede ser de gran utilidad para revestir de color y animación algunos espacios degradados. Podemos contemplar dos tipos de productores de graffiti, por un lado, aquellos que lo usan como recurso puntual, propio de activistas sociales; y por otro, los artistas urbanos, que crean su marca e incluso pueden trabajar en equipo, por campañas de encargo (López, 2015) (Paloma López recalifica las obras de este grupo como *street art* o *postgraffiti*. Establece la diferencia entre el *postgraffiti* y el *graffiti*, afirmando que el segundo busca la comunicación con un público más amplio, mientras que el primero persigue un público más iniciado). Algunas de las interesantes

obras “de encargo” del graffiti malagueño ostentan un mensaje social y político netamente subversivo y crítico. Reflexiones irónicas como las del gran mural con rostro de mujer: *Paz y Libertad* (2013) [Fig. 2a y 2b], del artista Obey (pseudónimo de Frank Shepard Fairey), ha sido realizado mediante la técnica del “stencil”. Con ella Obey obtuvo un resultado mixto entre cartel de reminiscencia pop, graffiti y cómic, utilizando carteles adhesivos utilizados para diseñar previamente la pared y sobre ellos fijar el spray. Otro ejemplo de interés es el artista neo-pop D*Face, quien realizó la otra gran obra mural en la segunda torre detrás del edificio del CACMA. Su obra, muy próxima al cómic caricaturesco de líneas planas, narra un episodio de guerra y violencia protagonizado por un piloto de combate (2013) [Fig. 2a y 2c], todo lo opuesto a su compañero Obey en la torre gemela. Y tampoco podemos olvidarnos de los muros del Colegio Público García Lorca, también tras el CACMA. En ellos se reproduce una amalgama de texto e imagen que contiene la cita: “El poder de la imaginación nos hace infinitos” (2013) [Fig. 3], realizado por miembros del colectivo madrileño de artistas urbanos Boa Mistura, de evidente bagaje formativo en diseño gráfico e interiorismo arquitectónico.

Así pues, tanto *graffiti* como *street art* se configuran como agentes que procuran a la ciudad un paisaje peculiar, si bien efímero y característico de un período, a caballo entre el siglo XX y el XXI. Pero más allá del gusto y de otras apreciaciones positivas o negativas, debemos aceptar su función como actividad

cultural democrática, “contrapunto mediático, que permite desde la esfera marginal el desarrollo de un cauce extraoficial de opinión e información” (Figuroa-Saavedra, 2007, 119). Por otra parte, la adecuación de ciertos tipos de graffiti a unos espacios específicos, si bien de menor entidad en la jerarquía arquitectónica y urbanística, los convierte en un vehículo artístico de gran impacto plástico, que puede enriquecer culturalmente el espacio público urbano, posibilitando el establecimiento de vínculos afectivos con los ciudadanos. De hecho, no sólo participaron en el llamamiento para la decoración mural de la primera fase del Soho artistas famosos o foráneos, sino que a muchos artistas locales se les asignó un espacio y se les proporcionaron los materiales necesarios para la ejecución plástica. Entre ellos cabe citar a Dourane, que cubrió algunos cierros metálicos de comercios con grandes pegatinas que han ido desapareciendo en las calles Tomás Heredia y Simonet; EFREN (Enmanuel Laffon), quien realizó varias composiciones denominadas “Problemas de Comunicación”; Santiago Idáñez pintó la cabeza de San Juan de Dios en grisalla en la calle Casas de Campos, y GROM, que plasmó expresivas cabezas de -algunas desaparecidas- en calle Pinzón [Fig. 4a y 4b] (Camacho, 2016).

El graffiti urbano como conector de la historia local con la historia global: Propuesta didáctica para 4º curso de E.S.O a través del Proyecto MAUS en el Barrio Soho (Málaga)

Al hilo de lo anteriormente expuesto, encontramos en la zona urbana objeto de nuestro estudio un paisaje complejo, salpicado de ejemplos de *Street Art* y graffitis, como forma artística empleada para la rehabilitación visual y física de las calles del barrio: “En un momento en que cada vez más los museos intentan acercarse a un público real, aquí se ha usado la idea de arte como elemento elevador, llevando al barrio de las artes a un escalón más en el escalafón social” (López, 2015). Aunque también conviven en este paisaje elementos identitarios asimilados de carácter monumental, como el CACMA, se trata de un paisaje efímero en su mayor parte, pues los soportes utilizados para realizar los graffitis son muros de edificios en ruina o cierros metálicos de locales. No podemos determinar *a priori* su permanencia, ni tampoco su capacidad para ser aprehendidos de forma espontánea por la sociedad, por lo que debemos dejar testimonio de esa intrahistoria de la ciudad mediante su difusión.

Nuestra propuesta didáctica parte de una serie de estrategias de comunicación, que permitirán descifrar el mensaje del paisaje urbano local y transmitirlo a quien no está obligado a saber, confiriendo significado a lo que ve y siente. Se trata de que a partir de dichos significados, el espectador experimente una conexión real con el espacio y la imagen

que éste genera; conociendo, comprendiendo y reconociendo algo inédito, a partir de reacciones y emociones provocadas por nuestros estímulos instrumentales.

La consecución de nuestros objetivos intentaremos llevarla a cabo mediante un recurso de suma utilidad: la Señalética: “disciplina que se encarga del diseño, la creación y la planificación de los sistemas informativos estructurados mediante señales (López, 2001, 146). En espacios particularmente complejos, como entornos urbanos con pluriestratificaciones históricas y paisajes poliédricos, permite orientar eficazmente al usuario en su movilidad, transmitiendo información icónica, lingüística y cromática, con un lenguaje eminentemente visual y fácil de percibir. Se trata pues, de una zona de incertidumbre sintáctica, por lo que jerarquizaremos la información relativa a su paisaje de un modo que el usuario pueda acceder a ella fácilmente, posibilitándole la recepción del mensaje deseado. Incluiremos un programa señalético, que será distribuido a través de un recorrido de libre elección, correctamente indicado sobre plano para orientar al usuario. Mediante rutas, subdivididas a su vez en itinerarios se le indicará dónde está y hacia dónde puede ir. Nuestra señalización incluirá: códigos de acceso y de identificación el lugar (núcleo y calles adyacentes), y en todo caso será una propuesta con integración ambiental que no competirá en protagonismo con el entorno natural (nos referimos al entorno vernáculo edificado, así como a las actividades que se desarrollan en la zona, no únicamente al de

carácter naturalístico). No obstante, dependiendo del soporte que utilicemos (en nuestro caso serán paneles) [Fig. 5a y b], deberemos atender al tiempo que cada persona dedica a leer la información, normalmente muy reducido, por lo que sería interesante situarla en diferentes niveles de complejidad. En cualquier caso, habrá que tener en cuenta una serie de cuestiones para facilitar la lectura, como jerarquizar la información en base al tamaño, color y lugar de colocación del texto; no emplear frases demasiado largas, ni demasiado condensadas; no utilizar más de dos tipografías diferentes en un mismo texto y no usar tamaños demasiado reducidos, evitando cursivas, negritas y mayúsculas, así como *serif* u ornamentos; emplear un buen contraste entre fondo y caracteres, y en caso de superponer texto sobre imágenes, asegurar un contraste adecuado entre ambos recursos.

Resulta indispensable fundirse con el *locus*, por ello nuestro modelo didáctico de educación patrimonial se trata más bien una invitación a aprender de, desde y por la ciudad; a leer mediante imágenes. Si bien, no sólo pretendemos la mera introducción de un panel de información con tintes turísticos. En el caso del ciudadano y del turista adulto, es obvio que podrían sentirse inspirados a aprender y, *a priori*, aproximarse a leer el panel. Pero ¿qué sucedería si tratásemos de integrar esta propuesta como parte de una actividad en el ámbito de la educación formal? Trataremos de responder a este interrogante y pensaremos, por ejemplo, en la programación y el currículo de la asignatura de Ciencias

Sociales, Geografía e Historia de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Como docentes debemos procurar que la adquisición de conocimientos posibilite la transformación de los alumnos en ciudadanos autónomos, reflexivos y con capacidad crítica. Y para ello es esencial que encuentren su lugar y función en el mundo, estimulándoles a que se busquen a sí mismos e interrelacionen su momento presente y local, con los componentes de la historia nacional y general, apoyándonos en las bases de nuestra propia disciplina y en pilares constructivistas. Es por tanto necesario, que se genere un proceso de enseñanza-aprendizaje más pertinente con la praxis real. Por otra parte, la experiencia artística ha discurrido de forma paralela a la propia historia del pensamiento humano, y de hecho, podemos reconocer en las manifestaciones artísticas funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas y cognitivas de gran trascendencia, que atesoran un sólido pilar conectivo de relaciones simbólicas: “Identificamos de esta manera una función contemporánea de las artes básicamente integradora y relacional [...] (Abad, 2011). Por tanto, es importante partir del encuadre local para comprender procesos históricos más globales, porque desde el momento en que conocemos un colectivo específico, un territorio concreto y unos hechos determinados, será más fácil interrelacionar una parcela de la Historia con el Todo (Lacomba, 2012, 455-456). Así, el apego a lo propio y la existencia cotidiana se transforman en un juego de espejos que sirve al

pensamiento para alimentarse de diferentes imágenes y transformarse así en saber (Calderón, 2015).

De este modo y, a grandes rasgos, podemos conectar nuestra propuesta didáctica con el currículo educativo de Educación Secundaria Obligatoria, mediante un itinerario guiado por el Barrio de las Artes como un tipo de salida cultural, auxiliado por nuestros paneles. El alumnado ha de desarrollar una serie de competencias (Según el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (tras la modificación de 3 de enero de 2015). En las diferentes áreas y materias del currículo para alcanzar los objetivos educativos y competencias básicas que se le plantean en la asignatura troncal de 4º curso: Geografía e Historia (Según el artículo 25.2 de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE*). En tal caso, y con respecto a la *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*, encontraríamos que esta actividad contribuiría a valorar críticamente hábitos sociales relacionados, entre otros, con el cuidado del medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (como objetivo general de etapa), conectándose con los siguientes objetivos generales de la materia:

- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico (interaccionando con el colectivo grafitero como grupo humano que utiliza el espacio

con recursos muy específicos de expresión).

- Comprender el territorio (resultado de la interacción de diferentes clases sociales que coexisten en el medio: residentes de clase media-alta, artistas, comerciantes, turistas...).
- Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica (a nivel mundial, nacional y en menor escala, partiendo del propio Barrio Soho).

Por otra parte, esta propuesta posibilitaría adquirir la *Competencia social y ciudadana*, mediante el conocimiento responsable y la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitando el diálogo como valor común de una sociedad plural, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática (objetivo general de etapa), conectándose con los objetivos generales de la materia como son:

- Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones (comprendiendo la comunión entre iniciativas políticas, medidas económicas y actividades culturales en relación a la construcción de la idea-proyecto: Barrio Soho).
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes (interpretando y comprendiendo diversas comunidades sociales vinculadas a acontecimientos de importancia en un mundo globalizado,

reconocibles en TV o internet, pero conectándolas con el entorno más próximo).

- Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas (respetando los derechos y libertades fundamentales, en este caso de expresión, mediante la manifestación artística del graffiti).

Y por último, esta propuesta contribuiría enormemente a la adquisición de la Competencia cultural y artística. En primer lugar, mediante el conocimiento, la valoración y el respeto de los aspectos básicos de la cultura y la historia locales, así como el patrimonio artístico y cultural. En segundo lugar, mediante la apreciación de la creación artística y comprensión de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (objetivos generales de etapa). Esta competencia favorecería alcanzar los siguientes objetivos generales de la materia:

- Valorar la diversidad cultural (respetando culturas y opiniones diferentes, reconociendo en el graffiti “otro” tipo de expresión artística igualmente valorable).
- Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural, valorando y respetando el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico (asimilando por qué es necesaria la conservación de los graffitis como recurso para el enriquecimiento individual

y colectivo, testimonio de la expresión artística de una época determinada).

En lo que respecta a los contenidos, destacaremos aquellos de especial relevancia en la asignatura Geografía e Historia de 4º curso de la E.S.O. (según el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*), directamente vinculados con nuestra actividad. Particularmente relacionado con el Barrio Soho y sus orígenes industriales encontraríamos el tema: *La Revolución Industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa. La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?* (Bloque 3. La Revolución Industrial). Por otra parte, el CACMA es un magnífico ejemplo de edificio racionalista de la posguerra española, por lo que el tema: *La dictadura de Franco en España* (Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético), conectaría de un modo excepcional con los cánones arquitectónicos y la cultura de la época. Asimismo, el tema: *La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos* (Bloque 9. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI), adentraría al alumno en un campo de cultivo excepcional para la génesis del graffiti y su esencia de crítica social. Por último, el tema: *La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía*, perteneciente al Bloque 10 con idéntico título,

permitiría conocer la evolución de un paisaje urbano local bastante representativo de la ciudad de Málaga y conectarlo con sucesos históricos de carácter global.

Conclusiones

El graffiti se nos presenta como tatuaje urbano y herencia cultural efímera, plena sin embargo de mensajes que informan sobre la sociedad actual, por lo que reclama su lugar en el imaginario colectivo. No podríamos pensar en una ciudad contemporánea sin graffiti, porque además de que supondría la represión expresiva de sus autores, su eliminación conllevaría borrar una parte de la imagen histórica de la ciudad, testimonio de un tiempo y, en definitiva, de una parte de su paisaje urbano.

Desde el ámbito docente debemos favorecer que los estudiantes sean actores del conocimiento, no sólo espectadores, proporcionándoles pautas necesarias para que logren sumergirse en procesos de investigación cultural, tomando como referencia la plaza, la calle o el portal, pues constituyen espacios de contacto humano que se convierten en un anfiteatro donde se desarrolla la representación social del individuo en sus múltiples facetas. Ello les permitirá formular cuestiones, efectuar reflexiones y emitir juicios críticos en su papel como ciudadanos que piensan desde, por y para su propio contexto sociocultural, haciéndose más participes de su comunidad, de este modo podrán experimentar el sentimiento de identidad cultural más fácilmente.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Lucina Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 17-24. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Álvarez Ríos, M. N. (2002). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 149-164.
- Augustowsky, G., Edelstein, O. y Tabakman, S. (2000). *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Calderón Roca, B. (2015). La importancia de la Historia en la educación patrimonial: Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clio: History and History Teaching*, 41.
- Camacho Martínez, R. (2016). La pintura mural como elemento configurador del paisaje cultural de Málaga. En Calderón Roca, B. (dir. y coord.), *Valores e identidad de los paisajes culturales: instrumentos para el conocimiento y difusión de una nueva categoría patrimonial*. Granada: Universidad de Granada (en prensa).
- Casas Vilalta, M. Identidad local/conciencia territorial. Vivir y convivir en el marco local. En Estepa Giménez, J., Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, M. R. (coord.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Actas del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, 495-506. Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cuenca Bonilla, M^a J. Arte y espacio público, en *Red Visual*, 7. (Recuperado de: www.redvisual.net, fecha de consulta: enero 2016)
- Figueroa-Saavedra, F. (2007). Estética popular y espacio urbano: El papel del graffiti, la gráfica y las intervenciones de calle en la configuración de la personalidad de barrio. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, enero-junio, LXII (1), 111-144.
- Fontal Merillas, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso. Revista de Educación*, 29, 9-31.
- García Carrasco, J. (2005). Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales. *Revista de educación*, 338, 23-44.
- Hernández Carretero, A. M^a (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Lacomba, J. A. (2012). La historia local y su importancia. Leis Sánchez, V.; Martínez Aguilar, L. y Rabaneda Sánchez, L. (coords.), *I Congreso de Historia de Linares*, 455-470. Linares: Centro de Estudios Linarenses, Diputación Provincial de Jaén.
- López Sánchez, P. (2015). *El MAUS como ampliación del CAC: Postgraffiti en el Soho malagueño* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Málaga. (Recuperado de:

<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10652> fecha de consulta: 04/06/16).

López Vílchez, I. (2001). Turismo en ciudades históricas. Orientación y señalización turística. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 36, 144-149.

Monroy Hernandez, C. L. (2013). La Historia local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Memorias del Congreso Investigación y Pedagogía (Tunja)*, 02 de Octubre de 2013) (Recuperado de: repository.unad.edu.co/bitstream/10596/1263/1/1122128695.pdf. Fecha de consulta: 15/08/15).

Morales Miranda, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: EPG, Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.

Morón Monge, M. C. (2013). Paisaje y geografía: Una oportunidad para educar en patrimonio. Estepa Giménez, J. (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencia*, 237-247. Huelva: Universidad de Huelva.

Pena López, C. (2010). Paisajismo e identidad. Arte español. *Estudios Geográficos*, LXXI (269), 505-543.

Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia?, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 8 abril, 93-104.

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de

Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Silvano, F. (2009). Cuando las ciudades se transforman en paisajes: representación, fragmentación e idealización del espacio urbano. *Zainak*, 31, 419-429.

La ilusión de trabajar un monasterio benedictino. El proyecto de Sant Pere de Casserres en la escuela Mossèn Cinto de Folgueroles

Joan Callarisa Mas

Palabras clave: Patrimonio, Escuela, Proyecto, Interdisciplinariedad.

Objetivos

Explicar cómo trabajar el temario del curso de sexto de primaria a partir de un elemento patrimonial. Este elemento es el monasterio de Sant Pere de Casserres en la comarca de Osona (Barcelona) y sirve para trabajar de forma interdisciplinar todas las áreas del currículum de sexto curso.

Introducción

Esta comunicación gira entorno a la utilidad del trabajo del patrimonio desde la óptica educativa. La experiencia que contaré es la que se llevó a cabo el curso pasado en la escuela Mossèn Cinto de Folgueroles que se ubica en la comarca de Osona (norte de Barcelona). Esta escuela trabajó en el curso de sexto de primaria con un proyecto interdisciplinar relacionado con un monasterio benedictino llamado Sant Pere de Casserres, también de la misma comarca. Durante todo el

curso se trabajaron todas las áreas del currículum de ciclo superior.

Al final de la comunicación se verá la importancia que adquiere este trabajo por proyectos dentro de la escuela y la valoración hecha por los niños, las familias y los docentes.

Primero de todo ubicaré el monasterio, después la escuela y su método de trabajo, para continuar con la explicación del proyecto realizado, y terminar viendo los resultados obtenidos con este trabajo hecho en el aula.

Sant Pere de Casserres, un monasterio benedictino

En la comarca de Osona (Barcelona) dentro del término de Les Masies de Roda hay un monasterio benedictino llamado Sant Pere de Casserres (Pladevall, Antoni (2004). *Sant Pere de Casserres o la presència de Cluny a Catalunya*. Manlleu: Fundació Caixa de Manlleu, DL.), ubicado en un desfiladero con el pantano de Sau a los pies del recinto. Es un monasterio del que ya se encuentran referencias de una iglesia existente en el siglo

IX. Hay una leyenda que liga su origen a los vizcondes de Cardona. Se habla que un hijo que tuvieron nació y a los tres días hablaba. Les dijo que moriría pronto y que le pusieran en un carro con una burra ciega y dónde ésta se parara debían construir un monasterio; enclave dónde se ubica dicha construcción. Esta leyenda va ligada al infante Sant Nin. Se sabe que se iniciaron las obras de su construcción en el año 1006 y la comunidad benedictina se instaló allí en 1015. A partir del siglo XIV entró en decadencia y en el 1572 por orden de Felipe II de Castilla se secularizó.

Los bienes pasaron a los jesuitas de Barcelona hasta 1767. Unos años más tarde de esta fecha fue vendido a unos particulares. Éstos ya no se preocuparon de los edificios, ni del culto religioso, aunque se hizo hasta medianos del siglo XIX. El abandono ocasionó graves desperfectos que hicieron que en el siglo XX la nave principal de la iglesia se derrumbara. En 1991 fue adquirido por el Consell Comarcal d'Osona, quien se encargó de su restauración a cargo del arquitecto Joan Albert Adell. La inauguración de la restauración fue el año 1998 y se abrió al público a partir de 2002. Actualmente es visitable y se hacen diferentes visitas guiadas o actividades.



Fig. 1. Imagen del monasterio de Sant Pere de Casserres.

La escuela Mossèn Cinto de Folgueroles

Dentro de la misma comarca en el término de Folgueroles hay la escuela Mossèn Cinto. En esta localidad se sabe que desde el siglo XVIII tenían espacios similares a una escuela para que los niños pudieran aprender. La escuela se denomina como el poeta romántico del siglo XIX nacido en la localidad.

Desde el año 2010 es una escuela de dos líneas, desde parvulario de tres años hasta sexto de primaria.

Es una escuela que potencia trabajar por proyectos, trabajos de investigación o materiales creados por los propios maestros. En la etapa de ciclo superior desde los años 80 (1986) siempre en cada curso se ha hecho un pequeño proyecto de investigación de recuperación histórica relacionado con el entorno próximo del pueblo. Siempre se ha potenciado entender el pueblo y su proximidad como una manera de integración y de respeto al patrimonio. Durante estos cursos se han hecho proyectos relacionados con el origen y la actividad de la escuela desde la etapa franquista, las masías y casas del pueblo, el

oficio de picapedrero, los dinteles de las casas, los relojes de sol del pueblo, los esgrafiados de las fachadas, la iglesia de Sant Jordi o el padrón (escultura) de Mossèn Cinto.



Fig 2. y Fig. 3. Imagen la escuela y del claustro de maestros.

El trabajo por proyectos

Desde hace dos cursos (2014-2015) las maestras de ciclo superior decidieron trabajar todo el temario a partir de proyectos interdisciplinares. Querían poder trabajar todas las áreas del currículum a partir de un eje principal que se trabajará durante todo el curso. El primer proyecto que hicieron fue a partir del agua y del torrente del pueblo. Y lo trabajaron con los alumnos de quinto de primaria. Lo llamaron *El curs de l'aigua (el*

curso del agua). Dentro de él pudieron trabajar las diferentes disciplinas que contiene el currículum como lenguas, matemáticas, medio social y natural, arte, educación física y competencias digitales.



Fig. 4. y Fig. 5. Alumnos de quinto de primaria calculando la profundidad y la anchura del torrente.

El curso pasado (2015-2016) el proyecto que decidieron trabajar fue a partir del monasterio de Sant Pere de Casserres. Lo llamaron *Sant Pere de Casserres. Un viaje en el tiempo (Sant Pere de Casserres un viaje en el tiempo)*. Lo hicieron los alumnos de sexto de primaria. Aunque en este curso haya las pruebas de competencias, las maestras decidieron trabajar todos los contenidos curriculares en este proyecto incluidos muchas de los específicos para estas pruebas. Y el

resultado de las pruebas fue muy satisfactorio.

En la mayoría de proyectos los materiales que se utilizan son los que los propios maestros diseñan para trabajarlo. En este caso fue un poco diferente ya que se partió de un material creado el año anterior cuyo nombre es *Sant Pere de Casserres, un viatge en el temps* (*Sant Pere de Casserres un viaje en el tiempo*) (Consell Comarcal d'Osona (2015) Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps. Consultado el 1 de octubre 2016, en <http://descobreixcasserres.cat/>). Se pueden encontrar materiales diseñados (cuadernos) para trabajar diferentes elementos de forma interdisciplinar relacionados con el patrimonio y la edad media. Estos cuadernos incluyen las áreas de medio social y natural, matemáticas, arte, lenguaje, competencias digitales, música y educación física.



Fig. 6. Imagen de la página web del material creado de Sant Pere de Casserres.

Esta página web fue un encargo del Consell Comarcal d'Osona, entidad propietaria que gestiona el monasterio, que quería potenciar la visitas desde el punto de vista didáctico. Un apéndice a realizar es que dicho material fue

creado por una de las maestras que estaba en el curso de sexto de primaria. El material de la página es abierto para que cada maestro lo pueda adaptar y modificar a las necesidades de la clase. Y esto fue lo que sucedió en la escuela. Inicialmente se partió del cuaderno creado, pero se decidió introducir todas las áreas del curso y extenderlo a todo el curso, desde setiembre de 2015 hasta junio de 2016. Las maestras una vez por semana se reunían e introducían, modificaban y retocaban el material inicial para adaptarlo a sus necesidades escolares.

Desde la escuela, como ya he dicho anteriormente, se decidió incluir todo el temario del curso de sexto de primaria, y, así, poder trabajar todas las áreas del currículum. A continuación, haré una breve referencia de cada área y el contenido que se trabajó. Desde el área de conocimiento del medio social se trabajó la ubicación de la comarca y del monasterio, el pantano de Sau, se hicieron lecturas de mapas topográficos y curvas de nivel, como era la edad media y la sociedad feudal, la estructura y actividad de como funcionaba la orden benedictina.

La parte del área de medio natural se hizo en inglés y se aprovechó para recoger materiales y analizarlos en el aula, como por ejemplo diseccionar egagrópilas, mirar la tipología de los árboles y las rocas del entorno del monasterio o los colores del paisaje.

Desde el área de música se hizo una comparativa entre la música actual y el canto gregoriano.

El área de matemáticas permitió hacer cálculos del desnivel entre el inicio del sendero

hasta el monasterio, de las altitudes en una gráfica, la recogida de datos climáticos, la observación de figuras planas, con volumen, buscar el perímetro del monasterio, o hacer un eje cronológico para ubicar la época de la Edad Media.

Dentro del área de educación física se hizo el desplazamiento caminando desde el sendero hasta la entrada del monasterio. Y se ligó con el área de matemáticas para hacer los cálculos explicados anteriormente.

Desde el área digital se hicieron fotografías por parte de los alumnos, se trabajó con páginas web como Eduwiki (Departament de la Generalitat de Catalunya (2014) Eduwiki. Consultado el 1 de octubre 2016, en <http://www.eduwiki.cat>), se hicieron presentaciones en Power Point y Prezi, y para la salida final con las familias se prepararon unos materiales relacionados con la realidad aumentada.

En el área artística y cultural se recogieron hojas que más tarde en el aula se prepararon puntos de libros hechos por los alumnos, se hicieron letras capitulares para ver como escribían los monjes sus libros y se trabajó con pergaminos.

En el área de lenguaje se trabajaron todos los conceptos nuevos que aparecieron ya fuera en catalán, castellano o inglés. También se leyeron diferentes textos relacionados con el monasterio sobre cómo era la vivienda de los monjes, las leyendas de la zona o el trabajo realizado en la vida monástica entre otros para potenciar su comprensión lectora.

Cómo motivar a los alumnos

La metodología de trabajo durante todo el curso fue la de potenciar la motivación y las ganas de descubrir por parte del alumnado. El material del cuaderno de la página web era la base de inicio. Pero las maestras lo fueron adaptando a las necesidades del grupo y del currículum. Nunca fue un material cerrado y utilizado como guía única, sino que fue un soporte más para potenciar la motivación. Se daba a los alumnos consignas para que ellos fueran descubriendo mediante la investigación desde el aula los diferentes contenidos.

También se hicieron tres salidas (una por cada trimestre) en el monasterio para poder complementar toda la investigación hecha en el aula. Allí se hicieron jornadas de un día dónde los niños investigaban, recogían todo lo hecho anteriormente en clase. Siempre se potenció el aprendizaje a partir de la investigación por parte del alumnado ya sea en el aula como en dicho monasterio.



Fig. 7. Alumnos de sexto de primaria trabajando de forma autónoma en el aula.



Fig. 8 y Fig. 9. Alumnos de sexto de primaria trabajando de forma autónoma dentro del monasterio.

Todo el trabajo realizado por los alumnos finalizó con una matinal realizada el 22 de junio para que pudieran explicar y enseñar a sus padres y familiares todo el proyecto realizado durante el curso académico. Para esta jornada final los alumnos prepararon un material relacionado con la Realidad Aumentada (RA) para complementar sus conocimientos del monasterio. Este material constaba de seis sitios del monasterio (el claustro, la iglesia por dentro y por fuera, las habitaciones de los monjes, el comedor y el cementerio) dónde los alumnos crearon un material adicional para ese día que a partir de tablets la gente podía observar, ampliar y complementar dicha información.



Fig. 10. Alumnos durante la matinal hecha el 22 de junio en el monasterio de Sant Pere de Casserres.

Conclusiones

El resultado final de ver cómo los alumnos de sexto de primaria trabajan un elemento patrimonial a partir de un proyecto fue muy satisfactorio. A partir de una entrevista en pequeños grupos que se hizo a los alumnos, por voz de los propios niños les supo mal terminar el curso ya que querían continuar trabajando y aprendiendo. Comentaban las ganas que tenían de continuar el proyecto y en ningún caso lo veían como una manera aburrida de memorizar contenidos. Al contrario, decían que les hubiera gustado trabajar más así en algún curso anterior que no lo habían realizado.

La valoración por parte de los padres también fue muy positiva ya que destacaban el entusiasmo y las ganas de trabajar que tuvieron sus hijos durante todo el curso. Algunos incluso comentaban que sus hijos les habían pedido ir al propio monasterio o en otros similares por entusiasmo que tenían de tratar este tema.

Respecto a la valoración de las maestras era muy satisfactoria. Expresaban lo mucho que habían aprendido ellas de este trabajo interdisciplinar con los alumnos.

En conclusión, un elemento patrimonial trabajado desde la perspectiva de un proyecto puede ser muy interesante y educativo. Y no tienen que ser un trabajo tosco, aburrido y memorístico.

Referencias bibliográficas

- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *El Trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico en 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, 83-97. Barcelona: Graó.
- Pladevall, A (2004). *Sant Pere de Casserres o la presencia de Cluny a Catalunya*. Vic: Eumogràfic.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Vicent, N. y Ibáñez, Á. (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula. Innovación Educativa*, 208, 22-27.
- Consell Comarcal d'Osona (2015). Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps. (Consultado el 1 de octubre 2016, en <http://descobreixcasserres.cat/>.)

La crítica de autenticidad en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural

Belén M^a Castro Fernández
Ramón V. López Facal
Universidad de Santiago de Compostela

Palabras Clave: Patrimonio, Educación no formal, Ciudad histórica, Autenticidad, Franquismo.

Objetivos

Nuestro trabajo se orienta a averiguar en qué medida la imagen de las ciudades históricas responde a un programa de construcción de identidades historicistas promovidas en el pasado, y de manera muy destacada durante el franquismo. Y si es posible promover una alternativa racional desde la educación patrimonial, que permita un nuevo uso social basado en el conocimiento y la crítica de la autenticidad.

Entendiendo la autenticidad en el sentido de la percepción que se suele tener de una determinada construcción como elemento que no ha sido modificado. Se reivindica una mirada disciplinar que atienda a la dimensión cultural más global de los centros históricos desde la didáctica patrimonial y fomente la reflexión en torno a su valor de autenticidad.

Otros objetivos son: Contribuir a la sensibilización ciudadana, para reforzar vínculos de identidad local entre los residentes, al tiempo que aportar más

ingredientes en el proceso de conocimiento que realizan los visitantes; Fomentar la innovación en la educación patrimonial, atendiendo tanto a los destinatarios y sus nuevas necesidades, como al acierto o la caducidad de las metodologías actuales; Construir una conciencia crítica de respeto hacia el patrimonio desde el presente; Trasladar a la sociedad el debate sobre el uso contemporáneo de arquitecturas históricas para contribuir a pensar la ciudad en clave educativa y social.

Introducción

La interpretación de las ciudades históricas y del patrimonio arquitectónico se realiza sin tener en cuenta que buena parte de su imagen actual es fruto de una manipulación consciente, impulsada por motivaciones ideológicas o por intereses turísticos. A determinadas ideologías les ha interesado vincular sus discursos con el patrimonio para legitimar su posicionamiento y adoctrinar visualmente a la ciudadanía. Al turismo, por su parte, le viene interesando, cada vez más, establecer reclamos atractivos que impulsen la visita haciendo uso de los elementos

patrimoniales. Bajo ambos propósitos, las arquitecturas y ciudades históricas se han sometido a modificaciones pensadas para crear paisajes típicos y singulares, de las que no se informa ni se da cuenta tanto a los visitantes como a los residentes.

Y es que el valor del patrimonio como una herramienta educativa se encuentra desaprovechado entre la ciudadanía. Por eso es pertinente pensar un modelo de educación patrimonial integral extrapolable a distintos escenarios, que puede contribuir a la sensibilización ciudadana, para reforzar vínculos de identidad, al tiempo que aportar más ingredientes en el proceso de conocimiento que realizan los turistas.

Enseñar en la autenticidad como ejercicio crítico pasa por superar los estereotipos sociales de los bienes patrimoniales. El monumento es el memento, el recuerdo, la materialización de la memoria, y como tal puede ser transformado y alterado. Se pretende incentivar la mirada personal para entender el patrimonio como un legado dinámico. Quien visite una ciudad histórica deberá disponer de información suficiente y rigurosa sobre su evolución, para descifrar su significado histórico y contemporáneo. No se trata de entender sus elementos como construcciones alegóricas, sino como objetos sobre los que proyectar percepción, sentimiento y recuerdo. Alimentar lo memorial desde la experiencia del conocimiento.

Nuestro punto de partida es la constatación de que no se presta suficiente atención a la historia interna de los monumentos y bienes de interés cultural cuando se explican en las

aulas y, menos aún, en la educación no formal. Buena parte de esa arquitectura ha padecido desgarros, mutilaciones, adiciones, cambios de uso, reconstrucciones, restauraciones y una larga serie de circunstancias que han alterado su morfología o, cuando menos, la autenticidad de la misma. Actuaciones puntuales y de conjunto en las que han prevalecido intereses y criterios que han sido olvidados por la historiografía del arte y su enseñanza. Analizar, comprender y valorar la imagen y la presencia de un monumento exige ser honestos con el pasado para desenmascarar su valor de autenticidad.

Es evidente que la arquitectura evoluciona con arreglo a las necesidades de cada época histórica y contexto cultural. Ya decía Antón Capitel (1988) que las metamorfosis en favor de los nuevos estilos y gustos justifican las construcciones que han ido ocultando la forma prístina de edificios tan destacados como la Mezquita de Córdoba, el Palacio de Carlos I en la Alhambra de Granada, la Catedral de Santiago de Compostela o la Catedral de El Burgo de Osma. Si aceptamos este hecho, asumimos también la idea de que las intervenciones practicadas sobre una arquitectura histórica constituyen una fase más de su historia. En consecuencia, hay que tenerlas en cuenta y darlas a conocer.

La didáctica, en tanto que se ocupa de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, es un instrumento importante para tratar este asunto. Si la materia arquitectónica se colma de historicidad y las distintas fases de un monumento son igualmente válidas para darlas a conocer,

pasamos a la necesidad de identificar los falsos históricos e historiográficos.

Muchos son los monumentos y conjuntos históricos que se enseñan sin entrar a valorar cuanto hay de verdad originaria o de recreación en su fisonomía. Si a un grupo de alumnos se les explica la Muralla romana de Lugo sin posibilidad de visitar su centro de interpretación, resulta necesario contarles que su aspecto actual responde a una campaña de liberación realizada hace apenas cuarenta años. Este criterio de enseñanza es el que reivindicamos: redescubrir el patrimonio construido y urbano empleando como herramienta de enseñanza la crítica de autenticidad.

Fundamentación: el valor de la autenticidad en el patrimonio construido

Desde la perspectiva de la autenticidad histórica, se apuesta por una educación que se apoye en la conservación como criterio para ayudar al público a culminar su ejercicio de aprendizaje. No se trata de diseñar un acto académico que exija un duro esfuerzo, sino de articular una estrategia adaptada al momento de ocio y recreación que supone la visita al patrimonio. Educar desde la autenticidad no pasa por una comunicación elitista, sino por facilitar que el público disfrute conociendo lo que ve directamente sobre el lugar. Se trata de un proceso que asocia a su discurso un mensaje sobre la importancia de conservar el patrimonio. En el ámbito urbano, por ejemplo, la memoria construida permite analizar el

paisaje y comprender el impacto de los nuevos edificios en relación con los más antiguos. Bajo la mirada de lo antiguo y lo moderno, subyace en muchas ocasiones el falso mito de lo auténtico y lo falso.

El valor cultural e histórico del patrimonio depende en buena parte de la conservación. Por eso, uno de los retos a la hora de explicar el impacto de ésta en la percepción de la autenticidad, estriba en hallar el equilibrio entre el deseo de conservar la herencia cultural y el inevitable proceso de desarrollo que podría provocar su pérdida (Li, 2003). Esto conduce a considerar la conservación como una forma de manipulación contemporánea que trata de preservar la autenticidad (Ashworth y Tunbridge, 2000).

Por ello, es necesario impulsar la conservación integral de la memoria cultural, en detrimento de la tradicional protección de monumentos históricos (Hassler et al. 2002).

No se trata, por tanto, de la hipérbole nostálgica de conservar reliquias, como una fuente más de conocimiento del pasado, en sintonía con la memoria o la historia (Lowenthal, 1998, 273-375). Sino de comprender que lo que se salva y salvamos del pasado son más los objetos que las ideas o la cultura. Objetos seleccionados para sobrevivir porque ya no resultan ofensivos en el presente (Lowenthal, 1998: 555-565).

Desde nuestra actitud docente reivindicamos redescubrir el patrimonio construido, empleando la crítica de autenticidad aplicada a la conservación del patrimonio cultural. Cualquier restauración o restitución practicada en un objeto cultural

resulta un falseamiento de su lógica interna, de sus leyes constitutivas. Actualmente, parece existir el consenso de respetar las superposiciones por su dimensión de historicidad. Décadas atrás, la falsificación y el pastiche generaron el olvido de etapas claves en la comprensión del patrimonio arquitectónico. No procede, por tanto, diseñar una didáctica ajena al valor de lo memorable, ni tampoco que disocie entre figura (significado) y materia (sentido). Se trata de enseñar que la autenticidad no está amenazada por la búsqueda de la semejanza, del simulacro o de la copia, mediante actuaciones deconstructivas o reconstructivas, sino por la rígida interpretación o recepción social de la obra que impone la colectividad (Hernández León, 2013, 11-12). Frente a la banalización de la figura, donde la cultura de masas hace residir el significado, se propone incorporar lo afectivo en el acto de conocer, comprender y valorar el patrimonio. Reconocer que el pasado ha sido alterado despierta cierta ansiedad que puede superarse desmitificándolo y construyendo nuestro pasado personal. (Lowenthal, 1998, 570-573).

Bajo este prisma, se entiende la memoria desde una triple carga semántica: como la posibilidad de evocar y de construir un conocimiento nuevo (cognitiva), como la comprensión del mundo como un texto susceptible de ser interpretado (hermenéutica) y como el deber de hacer justicia con el pasado desde el presente (ético-política) (Cuesta, 2015, 84).

Si bien existe un acuerdo universal respecto a salvaguardar la autenticidad de la herencia

arquitectónica para legar a generaciones futuras un parte fundamental de nuestra memoria, no se constata en cuanto al concepto de autenticidad (García Cuetos 2009, 17-21). La autenticidad es un valor cultural que no puede concebirse como unívoco y universal. A lo largo de los siglos se ha ido tejiendo una lectura distinta de lo que implica salvaguardar lo auténtico de nuestro patrimonio cultural. El debate surge al cuestionarse la teoría eurocentrista aceptada por la Unesco, codificada en documentos y recomendaciones internacionales, según la cual todo objeto es auténtico desde su creación y con toda su historia y que preservar la autenticidad supone custodiar la materia y los efectos del tiempo histórico representados en ella. Esta creencia se enfrenta a finales del siglo XX con la visión muy diferente del ámbito cultural latinoamericano, africano y asiático, que parten de una realidad distinta a la europea, ya que buena parte de sus bienes arquitectónicos, fabricados con materiales perecederos y sometidos a continuas reparaciones y reposiciones, dificultan identificar la autenticidad y la preservación de la materia.

Aceptado este debate, el futuro del patrimonio cultural no puede desembocar ni en el desarraigo cultural, por no seguir en vigencia políticas históricas, ni en la musealización que, en manos de intereses turísticos, profanen el sentido de las ciudades históricas. Buscar de forma desesperada recuperar la autenticidad, como ocurre en Occidente, puede derivar en la recreación de escenarios faltos de vida, decorados sin

sentido y arquitecturas sometidas a procesos de fachadismo. La educación patrimonial, en cuanto instrumento de formación y sensibilización del público, tiene mucho que hacer en este sentido.

Al valorar las intervenciones de restauración realizadas en épocas anteriores, las más damnificadas resultan ser las practicadas durante buena parte del siglo XX. De manera general, los criterios de entonces se han superado por otros más reversibles. De una restauración institucionalizada franquista, caracterizada por la uniformidad de pautas con claro sentido reprimador y muy alejadas de los supuestos más innovadores desarrollados en la España republicana, a partir de los años ochenta se deriva a otra praxis más personal y crítica. No obstante, la valoración de las intervenciones franquistas ha de atender a la carga conceptual que las rodea y a la estimación que proyectan del patrimonio construido.

La pregunta que de todo este planteamiento resulta es la siguiente: ¿para qué sirve la crítica de autenticidad en la enseñanza y el aprendizaje de los centros históricos? Para darle respuesta se parte de la reconceptualización contemporánea del patrimonio, que lo entiende no como una selección política de bienes en los que se reconocen valores específicos que representan etapas históricas, sino como una construcción social que no puede estar ajena a la participación ciudadana. Se reivindica, por tanto, la capacidad del individuo de seleccionar la cultura que tiene algún rasgo concreto que la convierte en patrimonial. El

patrimonio no hace referencia a bienes concretos, sino “a las relaciones de pertenencia, propiedad e identidad que se generan entre determinados bienes y personas” (Fontal, 2008, 79). Esta es la visión que puede aportarse desde la mirada educativa. Una mirada crítica que para ser construida necesita conocer el valor de autenticidad del patrimonio.

Hoy en día, el patrimonio cultural actúa alegóricamente como imagen de marca de un destino turístico o como símbolo de una etapa histórica. Pero esto no es un fenómeno exclusivamente contemporáneo. A finales del siglo XV los humanistas interesados en la recuperación de los textos y las ruinas de la Antigüedad pusieron sus ojos en Roma. Atraídos por el conocimiento de los monumentos antiguos, comenzaron a valorar su importancia propagandística como ornamento y orgullo de la ciudad (Cámara y Gómez, 2011, 74-75). Y, así, numerosas vistas urbanas realizadas por artistas llegados de toda Europa constatan la grandeza de su pasado imperial en los vestigios arqueológicos que representan, como fondo o asunto de sus composiciones. Nuevas formas de entretenimiento cuasi-educacional dirigidas a una élite muy reducida.

Lo que permite sensibilizar e interpelar al público en nuestra época pasa por estrategias retóricas, visuales y pedagógicas para comunicar el pasado o distorsionar la memoria. Técnicas de re-apropiación de elementos claves, que constituyen iconos ineludibles en el imaginario colectivo. El poder de la imagen como reclamo y su capacidad de

instrumentalización política en el siglo XXI ya fue anticipado por Walter Benjamin en su reflexión sobre la reproductibilidad técnica de las obras de arte, como vehículo manipulador de las masas. La post-modernidad denota el triunfo de la anestesia de la colectividad, que asume como propias identidades (re)creadas bajo el paraguas del engaño.

Que la memoria ha sido manipulada a lo largo de la historia por intereses ideológicos tampoco es nuevo. Política y poética han ido de la mano. No nos estamos refiriendo al papel liberador del arte a partir de mayo del 68, donde la anonimidad y la muerte del autor postuladas por Roland Barthes y, sobre todo, Michel Foucault favorecen la importancia del arte de acción como un catalizador de la protesta. El asunto que nos preocupa es el de la memoria en manos de discursos que intentan paralizar la mirada crítica de la ciudadanía. Esto se aprecia de manera clara durante el franquismo, cuando se identifica el concepto de pintoresco o de típico con la conservación de legados no monumentales y con la lectura de legislaciones específicas -de 1933 a 1985- impregnadas de la imagen de la cultura popular, que había sido defendida por los movimientos folcloristas de finales del siglo XIX.

La presencia constante de estos calificativos en los textos oficiales condujo a la aceptación colectiva de lo que “es propio” y al uso excesivo de estos vocablos por las autoridades franquistas en los “discursos desentnazadores, que reducían los rasgos de cada pueblo-territorio a meros tipismos regionalistas, como en la venta de la imagen

de una España como producto turístico de los años sesenta” (Fernández-Baca, 2000, 108). La cultura oficial franquista fomenta la recuperación y el fortalecimiento de tradiciones nacionales basándose en tópicos locales. Desde entonces, el empleo masivo de lo pintoresco o lo típico provoca que actualmente se sigan utilizando estas adjetivaciones en folletos turísticos.

En este contexto se puede entender que el deseo por estampar imágenes de postal de los cascos antiguos de España durante el franquismo conduce a la justificación de muchas intervenciones como garantía para preservar la imagen autóctona. En los núcleos sin hitos arquitectónicos ni recursos artísticos, los valores ambientales y estructurales -tramas tortuosas, construcciones populares...- se convierten en reclamos identitarios. La exaltación turística de la mayoría de esas actuaciones y la prioridad otorgada a perspectivas escenográficas y teatralizaciones de arquitecturas- con excesiva atención a las fachadas-, derivan en ambientaciones de plazas y calles singulares, donde se filtran reformas historicistas y modificaciones depurativas que sacrifican la historicidad de esos elementos. Esto explica, que se hayan recreado y eliminado etapas claves en la historia de monumentos y construcciones históricas.

Llegados a este punto interesa subrayar la importancia de descubrir falsos históricos para desentrañar la verdad oculta de ciudades históricas. Es evidente que la patrimonialización del pasado se realiza desde el presente, con sus necesidades y

condicionantes. No queremos echar por tierra lo que actualmente la sociedad ha asumido y asume como su patrimonio, sino explicar el proceso de apropiación ocurrido por ejemplo durante el franquismo en los escenarios más singulares para su discurso nacional.

Construcción franquista del patrimonio histórico

Una de las épocas más damnificadas en la historiografía de la conservación patrimonial es la del franquismo (1939-1975). Criterios obsoletos, actuaciones irreversibles y la instrumentalización ideológica en la toma de decisiones, devienen en un contexto que ha pasado inadvertido para la didáctica del patrimonio. Con todo, la atención prestada a la memoria construida durante esa etapa cuenta con decisiones interesantes, que anticipan algunas de las políticas culturales de nuestros días (Castro, 2007).

A nivel patrimonial, el franquismo proyecta sobre Galicia, como en otros lugares de España, la legitimación de su idiosincrasia. Sin ser un escenario bélico, en ella realiza conquistas de poder simbólico, detonantes para la creación de su puesta en escena. El Apóstol Santiago y los Años Santos, el Camino de Santiago y los lugares jacobeos, le permiten afianzar su identidad grandilocuente. En efecto, la ciudad de Santiago de Compostela sirve de baluarte para ese fin propagandístico. Sus monumentos, la catedral por excelencia, y el recinto histórico asisten a una intensa campaña de embellecimiento, consolidación y reestructuración, de la que se

desprenden actuaciones de especial impacto para el patrimonio arquitectónico y urbano.

La llegada al poder del régimen franquista se traduce, al igual que los totalitarismos europeos, en el deseo de imprimir a sus actos un sello particular que fundamente sus ansias de renovación administrativa y sus principios ideológico-espirituales. La realidad social se somete a la búsqueda de rentabilidad política y al afán propagandístico del Nuevo Orden. Desde esta óptica ideográfica, la arquitectura y en mayor escala la ciudad adquieren un papel destacado como expresión del sistema dominante, poniéndose en marcha una política edilicia y urbanística fuertemente estatalizada.

La arquitectura, tanto la intervención sobre edificaciones antiguas como las nuevas proyectaciones, se vuelve intencional. Su significado, contenido y mensaje se manipulan para obtener influencia. Los monumentos se valoran ideológicamente, apreciándose mucho más su carácter representativo y su interés artístico que su capacidad funcional y su papel histórico. El programa político rodea, además, el levantamiento de nuevos equipamientos, sobre todo de carácter oficial, como ministerios, ciudades universitarias, sedes bancarias, etc.

El ceremonial cobra gran importancia aunque no llega al extremo de otros regímenes totalitarios. Los «nacionales» necesitan un escenario para la representación de su autoridad (Yeste, 2001). Fomentan la creación de un marco monumental, no sólo para reflejar su ambición de superioridad, sino para proyectar la idea de dominio sobre las masas. Idea que, ya desde 1937 en los

primeros números de la Revista Nacional de la Falange, *Vértice*, viene defendiéndose con verdadero entusiasmo.

La escasa formación artística de Franco, mucho más anclada en convencionalismos que en inquietudes personales, explica su poca incidencia en el encargo de creaciones notables (Bonet, 1981). La impotencia del franquismo para proyectarse en términos arquitectónicos es evidente. Aunque en 1939 se crea la Dirección General de Arquitectura para controlar la arquitectura oficial del país, no se consigue fijar pautas precisas sobre cuál debe ser su orientación (Diéguez, 1981). Se producen numerosos ejemplos de adaptación a lo que se creía que era lo propio de cada región o ciudad, convertidos en simples copias de estilos históricos.

La configuración del marco escenográfico para el Nuevo Régimen implica el resurgimiento de lo típico y lo monumental y la creación de un nuevo estilo arquitectónico español. La confluencia de esta triple perspectiva provoca, por un lado, la alteración consciente de edificios y lugares históricos que por sus características no se adecúan a esa faceta imperial (Muñoz, 1989) y, por otro lado, la formalización de una nueva cultura arquitectónica inspirada en el método de composición imperial de Juan de Herrera y en el neoclasicismo de Juan de Villanueva.

La preferencia por lo típico se apoya en una vuelta hacia lo tradicional en detrimento de la modernidad. A ello se añade la recuperación de un estilo pretendidamente regionalista cuya exaltación, para evitar cualquier brote de separatismo, se combina con el sentimiento de

un solo espíritu nacional. La estimación de valores locales conduce, además, a la creación de museos etnográficos, para fomentar la sensibilización social hacia la cuestión identitaria.

El rechazo de la modernidad se radicaliza todavía más en la restauración monumental, donde las intervenciones sobre edificios históricos abandonan los postulados científicos para decantarse por una perspectiva purista basada, fundamentalmente, en pristinación y unidad de estilo. Los lugares sometidos a planes de ordenación y revitalización turística también se manipulan para adecuarse a la imagen singular que de ellos quiere proyectarse.

Los efectos inmediatos de primar diversidades y localismos son la reducción y la simplificación de esquemas estilísticos. Sin quererlo, la ambientación forzada de muchos parajes pintorescos a partir de elementos identitarios produce paisajes artificialmente uniformes que, paradójicamente, reproducen el tan criticado principio homogeneizador de la voluntad moderna. El caso aragonés resulta paradigmático con la unánime adopción del ladrillo, como material asociado a la arquitectura tradicional de esa región, y con la seriación de componentes implantados en fachadas que inducen a la producción de falsos históricos (Hernández Martínez, 2001).

Así pues, resulta conveniente dar a conocer en el ámbito de la educación no formal la activación patrimonial realizada durante el franquismo, porque buena parte de sus acciones perviven en nuestro presente. Una etapa en la que se acometen intervenciones

que condicionan la mirada, la interpretación, incluso el uso actual de muchos conjuntos históricos. El reto estriba en diseñar propuestas transversales, actividades educativas o artefactos de intermediación didáctica, que puedan dirigirse a visitantes y población local.

Educación patrimonial para una sociedad democrática

El proceso de seleccionar una información del pasado, de historicidad intencionada y valores específicos, para construir el patrimonio del presente, implica la conexión del individuo con el territorio donde habita: “el patrimonio es en realidad un vínculo atribuido por los sujetos que lo significan” (Gómez, 2014, 15). Esa selección se basa en el modo en que los bienes patrimoniales son aprehendidos y rememorados en su contexto de referencia, a partir de unos condicionantes actitudinales y aptitudinales (Calderón, 2015).

La correspondencia entre persona y ambiente constituye una operación interpretativa y subjetiva de dimensión interna, en la que tienen mucho que ver las emociones. El acto libre y personal de decidir lo que para uno es patrimonio concilia circunstancias contextuales y las propias sugerencias del individuo. No en vano el patrimonio está compuesto de valores individuales y plurales que confluyen en la condición de pertenencia. Por eso, la educación patrimonial tiene a su alcance la posibilidad de ir más allá del simple acto de dar a conocer objetos atemporales,

convirtiendo al propio patrimonio en un canal de comunicación que empleen las personas para entenderse y relacionarse con el entorno (Gómez, 2014, 21): “cualquier forma de interpretación que no relacione los objetos que presenta y describe con algo que se encuentre en la experiencia y la personalidad de los visitantes, será totalmente estéril” (Morales, 1998, 46).

Esto deja al descubierto la necesidad de desarrollar procesos de identificación que, desde la didáctica, afiancen ideas de libertad y participación democrática en la sociedad (Domínguez y López, 2015). Así, se puede entender que el patrimonio ocupe un lugar clave como mediador en la codificación de identidades individuales y colectivas (Fontal, 2003). Porque cuando hablamos de patrimonio no nos referimos a algo estático e invariable, sino a una construcción social que tiene lugar en un espacio y tiempo histórico, donde las personas son quienes deciden los elementos que quieren patrimonializar. Un proceso de construcción de significado que debe dar cabida y expresión a la diversidad y la diferencia, para contribuir a una verdadera sociedad democrática. Se trata, como recoge Jordi Borja, de entender que el deber individual de Memoria no existe pero sí el derecho a recordar y ser recordado; corresponde a las instituciones que nos representan la responsabilidad social y política de hacer posible su ejercicio: “olvidar no es solamente la no-memoria, es sobretodo la no-verdad (Claudio Magris)” (Borja, 2012).

Conclusiones

Cada vez con mayor incidencia, encontramos proyectos educativos que buscan incorporar el patrimonio y sus contenidos a las aulas, como el primer paso para la sensibilización hacia su protección y conservación. A esto se añade que existen pocas actividades de educación patrimonial no formal. La mayoría lo hacen hacia la enseñanza reglada. Esta didáctica no puede limitarse a la etapa escolar, sino extrapolarse a la ciudadanía y al consumo turístico del patrimonio. Trabajar la educación patrimonial en la dimensión no formal supone ser conscientes de la inmediata transferencia de sus resultados a la sociedad.

La continuidad de esta concienciación social demanda programas y actividades coordinadas entre agentes educativos y gestores del patrimonio. Es importante que las iniciativas se puedan implementar en la puesta en valor de los bienes y elementos singulares, lo que requiere tanto esfuerzos humanos y materiales como planificación y reflexión. De este modo, se conseguirá pasar del plano teórico al de la ejecución. No es suficiente con señalar recomendaciones para que la población sea sensible hacia su patrimonio, sino que es importante educar también a quienes tienen entre sus manos la capacidad de tomar decisiones sobre el presente y el futuro del patrimonio. Evitar la musealización de arquitecturas y ciudades históricas y la correspondiente narrativa formalista depende, en buena parte, de la mirada de sus gestores para enseñar el patrimonio a la ciudadanía.

Agradecimientos

Proyecto de investigación *La educación formal en los procesos de construcción de identidades y su relación con las competencias sociales (EDU2015-65621-C3-1-R)*, Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias bibliográficas

- Ashworth, G.J. y Tunbridge, J.E. (2000). *The Tourist-Historic City: Retrospect and Prospect of Managing the Heritage City*. Oxford: Pergamon.
- Bonet Correa, A. (1981). Espacios arquitectónicos para un nuevo orden. En Bonet Correa, A. (coord.), *Arte del franquismo*, 11-46. Madrid: Cátedra.
- Borja, J. (2012). Espacio público, patrimonio histórico y memoria democrática (Congreso Docomomo Ibérico VI. Asturias, Abril 2010). (Recuperado de <http://jordiborja.cat/>.)
- Calderón Roca, B. (2011). Notas acerca de lo monumental y lo cotidiano. Interpretación de los paisajes urbanos desde el punto de vista turístico. *Norba. Revista de Arte*, XXXI, 219-234.
- Calderón Roca, B. (2015). La importancia de la educación patrimonial: herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clio. History and History teaching*, 41.
- Cámara Muñoz, A., Gómez López, C. (2011). *La imagen de la ciudad en la Edad Moderna*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Capitel, A. (1988). *Metamorfosis de monumentos y teorías de la restauración*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro Fernández, B. M^a. (2007). *Francisco Pons-Sorolla y Arnau, arquitecto-restaurador: sus intervenciones en Galicia (1945-1985)*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Lulu.com.
- Diéguez Patao, S. (1981). Arquitectura y urbanismo durante la autarquía. En Bonet Correa, A. (coord.), *Arte del franquismo*, 47-76. Madrid: Cátedra.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación. *Clio. History and History teaching*, 41.
- Fernández-Baca Casares, R. (2000). Patrimonio Histórico e Identidad Cultural, en Castillo Oreja (ed.) *Ciudades históricas: conservación y desarrollo*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, 53-109. Gijón: Trea.
- García Cuetos, M^a P. (2009). *Humilde condición. El patrimonio cultural y la conservación de su autenticidad*. Gijón: Trea.
- Gómez Redondo, C. (2014). Patrimonio e identidad. La educación patrimonial como vincula entre individuo y entorno. En *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, 15-22. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hassler, U., Algreen-Ussing, G. y Kohler, N. (2002). Cultural heritage and sustainable development in SUIT. *SUIT Position Paper*, 3.
- Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A., Moreno Benito, P. (coord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales y Universidad de Castilla-La Mancha, 455-466.
- Hernández León, J. M. (2013). *Autenticidad y monumento. Del mito de Lázaro al de Pigmalión*. Madrid: Abada Editores.
- Hernández Martínez, A. (2001). Arquitectura, patrimonio e identidad cultural en Aragón en el periodo franquista. En *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*, Universidad de Granada, 459-484.
- Li, Y. (2003). Heritage tourism: the contradictions between conservation and change. *Tourism and Hospitality Research*, 4 (3), 247-261.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.

- Medina Molina, C., Rey Moreno, M., López Fernández, A. (2011). Paisajes urbanos y autenticidad percibida. En José Luis Jiménez Caballero y Pilar de Fuentes Ruiz (coord.), *Turismo y Desarrollo Económico: IV Jornadas de Investigación en Turismo*, 407-431. Sevilla: Edición Digital@tres.
- Morales Miranda, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público y visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Muñoz Cosme, A. (1989). *La conservación del patrimonio arquitectónico español*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- 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.
- Romero Moragas, C. (2001). Ciudad, cultura y turismo: calidad y autenticidad, *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 3, 100-109.
- Yeste Navarro, I. (2001). Escenografías urbanas en Aragón. En *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*, 737-752. Universidad de Granada.

La Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía (EPITEC). Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria

Jesús Estepa Giménez
Universidad de Huelva

José María Cuenca López
Universidad de Huelva

Mario Ferreras Listán
Universidad de Sevilla

Myriam Martín Cáceres
Universidad de Huelva

Palabras Clave: Educación Patrimonial, Formación ciudadana, Identidad, Inteligencia territorial, Inteligencia emocional, Enseñanza obligatoria.

Objetivos

Esta Comunicación pretende aportar conocimientos sobre la investigación que se está llevando a cabo respecto a las propuestas didácticas que conectan los centros educativos y las instituciones patrimoniales para abordar los aspectos relacionados con el paisaje, la ciudadanía, las identidades, los problemas socioambientales y el desarrollo sostenible en la enseñanza obligatoria. En esta línea, se establecen vínculos entre estos tópicos y otros conceptos clave que en la actualidad se están poniendo

en valor desde una perspectiva social de la investigación: la inteligencia territorial y emocional. En esta comunicación se presentan, entre otras cosas, los objetivos fundamentales de la investigación, algunas cuestiones referidas al marco teórico; las fases del proyecto (fase de diseño, desarrollo, ejecución, análisis de resultados y conclusiones de la investigación), algunas de las relaciones que se establecen entre los conceptos básicos y se anticipa algunos de los resultados esperados.

Introducción

Esta investigación se enmarca dentro de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, así como con el apoyo de

la "Red 14 de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales" (EDU2014-51720-REDT), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea. El equipo de investigación y trabajo de este proyecto está integrado por profesionales de diversas especialidades académicas relacionadas con la educación y gestión patrimonial, pertenecientes a universidades y centros de investigación de España, Italia, Portugal, Estados Unidos y Chile.

Los objetivos del estudio se centran en determinar las características básicas de las propuestas didácticas que conectan desde el ámbito formal las instituciones escolares y las patrimoniales; conocer los aportes que la educación patrimonial puede hacer para trabajar las inteligencias territorial y emocional en la enseñanza obligatoria; detectar los obstáculos existentes para que se desarrollen propuestas educativas tendentes a estas conexiones; Diseñar, experimentar y evaluar propuestas curriculares desde el paradigma didáctico actual en el campo de la educación patrimonial; y Contrastar los resultados obtenidos entre las instituciones de los diferentes países participantes.

Es pertinente señalar que esta investigación surge en el seno del grupo de investigación DESYM (didáctica de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas) de la Universidad de Huelva, concretamente en el trabajo realizado desde el taller EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio), compuesto por investigadores de diversas áreas de conocimiento y dando continuidad a proyectos de I+D+i

desarrollados en convocatorias posteriores (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); El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial (Código de referencia EDU 2008-01968).

Marco teórico

Desde el taller EDIPATRI el patrimonio se entiende a partir una concepción amplia e integral, fundamentada en una perspectiva holística, que como patrimonio la conjunción de elementos artísticos, históricos, etnológicos, naturales y científico-tecnológicos, que se desarrolla en los diferentes paisajes asociados y contextualizados en un ámbito espacio-temporal y cultural determinado que dan sentido e identifican a una determinada sociedad (Estepa, 2013). En este sentido, abordaremos el estudio del patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades, pasadas y presentes, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales (Estepa y Cuenca, 2006; Martín, 2012). Patrimonio como elemento social,

reflejo de las peculiaridades y señas de identidad de una comunidad implicada en su valoración y difusión (López Cruz, 2014).

En este sentido, la didáctica del patrimonio y la educación patrimonial como campo de investigación, tienen una trayectoria de algo más de dos décadas en España, comenzando a adquirir importancia a finales de la década de los noventa del siglo pasado, en la cual se produce un cambio importante en la inclusión del patrimonio en el ámbito escolar de una manera más explícita. A este respecto, cabe destacar trabajos como los de Prats Cuevas (1997), Cuenca (2002), Fontal (2003), Estepa (2009), Prats Cuevas y Valls (2011) o Fontal (2013), en el cual el patrimonio es definido y pensado desde la óptica educativa. La didáctica del patrimonio debe integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, superando barreras disciplinares, metodológicas y curriculares, debe potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio social y natural. De esta manera, mediante el estudio del patrimonio, se potencia la capacidad reflexiva del individuo (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Cuenca, Estepa y Martín (2011), establecen como finalidad básica de la didáctica del patrimonio la capacidad de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definen como testigos y fuentes para su análisis. Por otro lado, con el estudio del patrimonio también se desarrollan las capacidades cognitivas del individuo como el pensamiento crítico, autonomía intelectual, empatía, solidaridad, etc., fomentando actitudes

afectivas hacia el propio patrimonio, de forma que surja el compromiso del individuo hacia su defensa, su protección y su difusión al resto de las personas.

Por otra parte este proyecto pretende integrar estos planteamientos patrimoniales con los postulados de la inteligencia territorial, y de la inteligencia emocional. En este sentido la inteligencia territorial se articula como una perspectiva desde la cual abordar los problemas complejos de las sociedades actuales, ya que ambiciona ser la ciencia pluridisciplinar cuyo objeto es el desarrollo sostenible de los territorios en la sociedad del conocimiento, y cuyo sujeto es la comunidad territorial. Su objetivo es impulsar, a escala de un territorio, una dinámica de desarrollo sostenible basada en una combinación de los objetivos económicos, sociales, medioambientales y culturales; en la interacción entre el conocimiento y la acción; en la mutualización de la información; en la concertación en la elaboración de los proyectos y en la cooperación en el seguimiento y la evaluación de las acciones. Reúne y produce conocimientos pluridisciplinares útiles para la comprensión de las dinámicas y de los sistemas territoriales, por una parte; desea ser un instrumento para los actores del desarrollo sostenible de los territorios, por otra. (Girardot et al. 2009).

Este enfoque promovería la inteligencia ciudadana para la toma de decisiones en un contexto de gobernanza horizontal multiescalar, para tratar las tensiones socioecológicas en comunidades específicas,

por parte de la ciudadanía activa (Miedes, Sánchez y Moreno, 2014).

Por su parte, la inteligencia emocional se vincula a la capacidad del individuo para tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, fomentar la capacidad de trabajar en equipo, desarrollar una actitud empática y social y convivir en armonía, fomentando el desarrollo personal de carácter comunitario (Goleman, 2008).

Así pues, el patrimonio se configura como un elemento clave para el desarrollo de estas propuestas, en las que el territorio, la ciudadanía y las comunidades sociales sean abordadas dentro del campo educativo, asociadas al ámbito de las emociones, entendidas como el tratamiento de los sentimientos y capacidades emocionales que vinculan la sociedad (y en nuestro caso al alumnado) con sus identidades, sus tradiciones, sus paisajes, etc.

La conexión entre estas inteligencias, territorial y emocional, y el patrimonio es lo que configura la esencia para el tratamiento y configuración de identidades territoriales y culturales a través de la educación patrimonial, desde su perspectiva simbólico-identitaria, holística, innovadora y sociocrítica, atendiendo a los problemas socialmente relevantes de la ciudadanía.

Podemos decir que la educación patrimonial puede usar las directrices de la inteligencia emocional y de la inteligencia territorial para conocer y ahondar en las diversas emociones que genera el patrimonio, convirtiendo a éste en un recurso que ayuda a conformar las identidades personales y

colectivas de los ciudadanos. Estos ciudadanos, a su vez son capaces de establecer sistemas de conocimiento que se traducen en acciones respecto al territorio, dando lugar a una puesta en valor del mismo estableciendo a su vez relaciones simbólico-identitarias tanto con todo tipo de elementos patrimoniales (ver figura 1.)

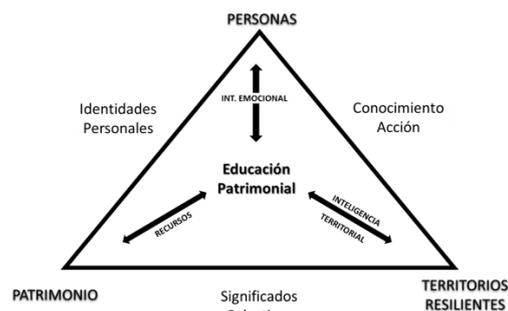


Fig. 1. Relaciones entre la educación patrimonial, la inteligencia emocional y la inte. Territorial.

Marco metodológico

En el plano de la metodología de investigación, uno de los aspectos fundamentales de los estudios desarrollados en el marco de EDIPATRI es la coherencia metodológica, en la que se combinan diferentes métodos y técnicas: estudios empíricos y documentales, a través de análisis cuantitativos y cualitativos, siempre teniendo como referencia un paradigma interpretativo con tendencia de carácter sociocrítico. De esta manera, la diversidad y eclecticismo metodológico en los diferentes trabajos realizados permite obtener una riqueza en la obtención e interpretación de los datos que caracterizan los resultados de nuestras investigaciones. Así pues, para la obtención y el análisis de la información se utiliza un

sistema de categorías, subcategorías o variables, indicadores y descriptores, que se matiza en función de la fuente de información –profesorado, libros de texto, materiales didácticos de museos, etc.-, pero que se caracteriza siempre porque cada uno de los indicadores cuenta con tres niveles de definición que actúan como hipótesis de progresión desde niveles de formulación que van de lo simple a lo complejo, teniendo como referente el modelo de profesor investigador de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional establecida por Porlán y Rivero(1998).

Esta hipótesis de progresión sobre la educación patrimonial constituye el marco teórico-metodológico de nuestras investigaciones.

Fases del proyecto

Esta investigación se va a realizar en cinco fases claramente diferenciadas:

1. Búsqueda de información y documentación.

Esta búsqueda se realizará partir de los estudios previos desarrollados por miembros de este equipo de investigación y por otros grupos nacionales e internacionales.

2. Detección de buenas prácticas.

Para ello se diseñará y validarán los instrumentos de análisis y toma de datos. A continuación se realizará el trabajo de campo (entrevistas para selección de casos y recogida de información de buenas prácticas en los diversos centros seleccionados de los diferentes países incluidos en el proyecto). Posteriormente se

analizarán los datos y se establecerán grupos de discusión presencial y virtual entre investigadores/as y profesionales expertos de la educación para la triangulación de datos. Finalmente se establecerán las conclusiones parciales de esta fase de la investigación

3. Diseño de propuestas didácticas.

Se establecerán los criterios básicos para el diseño de propuestas didácticas entre investigadores/as y profesionales de la educación expertos/as en el campo de la didáctica del patrimonio, a partir de la detección de buenas prácticas realizada en la fase anterior. Además se conformarán grupos de discusión presencial y virtual entre investigadores/as y participantes en la experimentación posterior, para el diseño definitivo de la propuesta didáctica.

4. Experimentación e intervención en el centro educativo y patrimonial.

Se realizará una selección de los centros educativos en los que se desarrolle la experimentación a partir de las instituciones patrimoniales participantes en el estudio y negociación de las propuestas didácticas. Se realizará la toma de datos, mediante observación, del proceso de intervención en el aula y el museo, en los diversos centros seleccionados de los diferentes países incluidos en el proyecto. Se tomarán datos de los recursos y producción de materiales en el aula y el centro patrimonial, fruto del desarrollo de la experimentación. Se analizarán los datos obtenidos y se generarán grupos de discusión presencial y virtual entre investigadores/as y

profesionales expertos de la educación para la triangulación de los datos. Por último se establecerán las conclusiones parciales de esta fase de la investigación.

5. Evaluación de las propuestas y establecimiento de conclusiones finales del estudio.

Se conformarán grupos de discusión presencial y virtual entre investigadores/as y profesionales de la educación para contrastar los resultados del estudio. Se detectarán los obstáculos y propuestas de mejora para las conexiones entre los centros educativos y patrimoniales. Se elaborarán diversos informes para la comunicación de resultados y transferencia finales del proyecto. Finalmente se organizará un Congreso Internacional de Educación Patrimonial y se publicará una monografía.

Muestra

Inicialmente se ha realizado una selección previa de museos donde se realizarán entrevistas y observaciones directas sobre las actividades que realizan conjuntamente con los centros escolares. Esta selección previa se recoge en el cuadro 1.

Resultados esperados

Aunque actualmente nos encontramos en la segunda fase del proyecto, podemos anticipar una serie de resultados esperados que giran en torno a diversas cuestiones:

a) Centros educativos.

Desarrollar propuestas de innovación en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio que aborden temas claves del currículum

educativo de Ciencias Sociales. Estas propuestas se basarían en un catálogo de buenas prácticas y actividades didácticas experimentadas y contrastadas a nivel internacional a lo largo de la investigación.

b) Centros patrimoniales.

Generar aportaciones para el diseño de proyectos educativos de museos que conecten con el ámbito educativo formal, atendiendo a los requisitos y necesidades del currículum escolar.

c) Enriquecimiento del corpus teórico y práctico de la educación patrimonial,

Este enriquecimiento se llevaría a cabo mediante la comparación y contraste de las experimentaciones y observaciones en las diferentes instituciones de los diversos países que participan en este estudio.

d) Implicaciones sociales de la educación patrimonial.

La educación patrimonial establecerá una serie contenidos sociales que repercutirá en los ámbitos socioeconómicos, derivados de la activación de la inteligencia territorial en los proyectos didácticos.

e) Desarrollo de la inteligencia emocional.

Este desarrollo se pondrá en marcha mediante el establecimiento de vínculos identitarios con los elementos patrimoniales con el fin de su disfrute, defensa, conservación, promoción y socialización.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 07-43.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.
- 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, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69,19-30.
- Estepa, J. (Ed.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- 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 R. Calaf. y O. Fontal (eds.), *Miradas al patrimonio*, 51-71. Gijón: Trea.
- Estepa, J., Wamba, A.M. 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*, 56,19-26.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- López-Cruz, (2014). *La Educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Martín Cáceres, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Martín Cáceres, M. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

III Congreso Internacional de Educación Patrimonial

Institución Tipología patrimonial País	Tipología patrimonial	País
ASU Museum of Art (Tempe, Arizona)	Patrimonio Artístico	Estados Unidos
Tempe History Museum (Arizona)	Patrimonio Histórico	Estados Unidos
Arizona Natural History Museum (Mesa, Arizona)	Patrimonio Histórico, Científico-Tecnológico y Natural	Estados Unidos
Museo de Huelva	Patrimonio Histórico-Artístico	España
Conjunto Arqueológico de Carmona	Patrimonio Histórico	España
Museo Histórico Municipal de Écija	Patrimonio Histórico	España
Museo de artes y costumbres populares de Castilla de Campos Priego de Córdoba	Patrimonio Artístico	España
Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid)	Patrimonio Artístico	España
Parque Nacional de Doñana (Huelva, Sevilla, Cádiz)	Patrimonio Natural	España
Museo del Ferrocarril de Asturias (Gijón)	Patrimonio Científico-Tecnológico e Histórico	España
Parque de las Ciencias de Granada	Patrimonio Científico-Tecnológico	España
Museu de Côa (Vilanova de Foz Côa)	Patrimonio Histórico-Artístico y Natural	Portugal
Museu de Penafiel	Patrimonio etnológico	Portugal
Centro de Interpretação do Design Português (Aveiro)	Patrimonio artístico	Portugal
Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" (Macerata)	Patrimonio Histórico	Italia
Museo della scuola edell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise (Campobasso)	Patrimonio Histórico	Italia
l'Ateneo di Campobasso	Patrimonio Científico-Tecnológico y Natural	Italia
Villa romana di Faragola (Ascoli Satriano)	Patrimonio Histórico	Italia
Museo Civico di Bovino	Patrimonio Histórico y Etnológico	Italia
Galería de la Historia de Concepción	Patrimonio Histórico	Chile
Museo de Historia Natural (Concepción)	Patrimonio Histórico, Científico-Tecnológico y Natural	Chile
Parque-Museo Pedro del Río Zañartu (Concepción)	Patrimonio Histórico, Artístico, Etnológico y Natural	Chile

Cuadro 1. Propuesta provisional de centros patrimoniales participantes en el estudio.

Trayectoria y prospectiva estratégica del Observatorio de Educación Patrimonial en España

Olaia Fontal Merillas
Marta Martínez Rodríguez
Inmaculada Sánchez Macías
Universidad de Valladolid

Palabras clave: Educación Patrimonial, Proyecto Educativo, Evaluación de programas, Evaluación de aprendizajes.

Objetivos

El Observatorio de Educación Patrimonial en España tiene como objetivo principal en general, el conocer, analizar y diagnosticar el estado de la cuestión en el territorio tanto nacional como internacional.

En sus primeros dos proyectos los objetivos se concretaron en: conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional y realizar una evaluación basada en estándares de una selección de programas, atendiendo al enfoque teórico, las metas, la calidad del diseño y planificación de las actuaciones, el grado de cumplimiento y adecuación de la planificación (implementación) y, por último, la calidad y la utilidad de los resultados e impactos generados.

El conocimiento de la naturaleza, procesos de adquisición y alcance de los aprendizajes generados en los programas referentes en educación patrimonial permitirá identificar y analizar los procesos efectivos para la

consecución de los procesos de patrimonialización, que se concretan en la sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural. Este conocimiento permitirá, a su vez, definir nuevos criterios para el diseño e implementación de los programas de educación patrimonial cuyo objetivo prioritario sea el conocimiento, comprensión, respeto, valoración, cuidado, disfrute y transmisión de nuestra herencia cultural. Por ello, los objetivos a alcanzar en el tercer proyecto son:

OG1: Sistematizar, detectar y analizar los aprendizajes generados por los programas de educación patrimonial centrados en los procesos de patrimonialización.

OG2: Y por otro lado, incorporar el conocimiento sobre los aprendizajes, a los criterios de inventario, análisis y evaluación de programas de educación patrimonial nacionales e internacionales.

Resumen

La trayectoria seguida por el Observatorio de Educación Patrimonial en España desde el año 2010 hasta la actualidad y en el futuro, se recorre en etapas definidas por la concesión

de tres subvenciones de *Investigación, Desarrollo e Innovación*. Esto ha permitido desarrollar en distintas fases una base de datos de los programas de educación patrimonial, un análisis evaluativo de muchos de estos programas, un método para el análisis y en fechas próximas un mapa de aprendizajes para poder diseñar un instrumento de evaluación de aprendizajes en educación patrimonial.

Introducción

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) es una sucesión de tres proyectos de I+D+i, subvencionados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y años posteriores por el Ministerio de Economía y Competitividad. Estos proyectos nos permiten conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial, evaluar los programas educativos y seleccionar los de mejor calidad mediante el “método OEPE”, y posteriormente, y como futuro reto, realizar la evaluación de los aprendizajes centrandolo la atención en lo que han aprendido, cómo han sido los procesos de adquisición, qué proyección presentan esos aprendizajes y qué conciencia, respecto de sus aprendizajes, tienen los diferentes agentes implicados.

Así, las actividades se centrarán en el estudio del patrimonio, la memoria, la identidad, la integración y la interacción y traducción culturales de Europa (colecciones, archivos y museos culturales y científicos). En este sentido, la proyección y continuidad del proyecto que presentamos es la generación de un Observatorio Europeo de Educación

Patrimonial y un Plan Europeo de Educación y Patrimonio en el marco de la convocatoria Reflective 6 (H2020).

Fases

Entre el año 2010 y 2015 se han desarrollado dos proyectos consecutivos de I+D+i centrados en el inventario, análisis y evaluación de programas de Educación Patrimonial generados en el ámbito nacional e internacional.

Atendiendo a los informes de seguimiento que los calificaron de “excelentes” se entiende la necesidad de afrontar un nuevo reto de la evaluación de los aprendizajes. Aquellos aprendizajes que son capaces de generar aquellos programas más próximos a los estándares internacionales.

Se trata de completar el ciclo evaluativo incorporando la evaluación de los aprendizajes, cómo se aprende, cuáles, qué proyección y conciencia se tiene de esos aprendizajes, etc., en esos programas y así influir en las decisiones de mejora en el diseño e implementación de programas educativos.

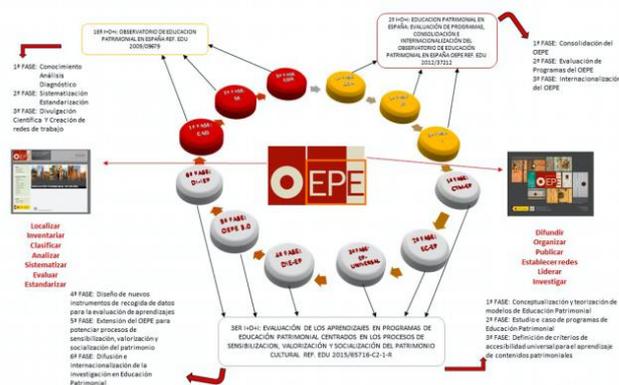


Fig. 1. Fases de los tres proyectos I+D+i del OEPE.

Fuente: Fontal, 2016.

Como se aprecia en la Figura 1, en los anteriores proyectos, donde cada uno se dividió en fases:

- **Primer I+D+i:** llamado Observatorio de Educación Patrimonial en España. REF. EDU 2009/09679 ha pasado por la trayectoria siguiente:

Fase 1: Conocimiento, análisis y diagnóstico

Fase 2: Sistematización y estandarización

Fase 3: Divulgación científica y Creación de redes de trabajo.

- **Segundo I+D+i:** denominado Observatorio de Educación Patrimonial en España: Evaluación de Programas, consolidación e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). REF. EDU 2012/37212, contenía las siguientes fases:

Fase 1: Consolidación del OEPE

Fase 2: Evaluación de programas del OEPE

Fase 3: Internacionalización del OEPE

- **El tercer I+D+i:** Evaluación de los aprendizajes en programas de Educación Patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio cultural. Ref. EDU 2015/65716-C2-1-R, seguirá una

trayectoria futura en las siguientes fases:

Fase 1: Conceptualización y teorización de modelos de Educación Patrimonial. Los objetivos inmediatos de esta fase son:

- Definir enfoques y modelos en programas de educación patrimonial en función de los tres tipos de procesos de patrimonialización esenciales: sensibilización, valorización y socialización (Fontal, 2003).
- Transformación de los estándares, definidos en el primer proyecto y desarrollados en el segundo, como criterios metodológicos para seleccionar programas.
- Además se ve la necesidad de profundización en las bases teóricas del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, sobre todo en los criterios metodológicos.

Fase 2: Estudio de caso de programas de Educación Patrimonial seleccionados y evaluados a partir del Método OEPE. En esta fase se pretende:

- Justificar y describir la selección de la muestra en cada una de las dieciocho tipologías de programa educativo empleadas en la base de OEPE.
- Instrumentación de los casos: uso de instrumentos de recogida de datos para comprender la naturaleza y alcance de los aprendizajes adquiridos por los agentes implicados.
- Análisis e interpretación de esos datos

- Relación de los datos obtenidos con la normativa (leyes educativas, patrimoniales, planes nacionales, internacionales, etc.).

Fase 3: Definición de criterios de accesibilidad para el aprendizaje de contenidos patrimoniales:

- El Diseño Universal, o diseño para todas las personas incluye: género, cultura, edad, nivel socioeconómico, diversidad funcional, características físicas y sensoriales, estilos de aprendizaje, etc. (Burgstahler, 2007; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014).
- Identificar las características diferenciales que pueden presentar los destinatarios de los aprendizajes.
- Definir criterios de accesibilidad universal
- Concretar propuestas de apoyo para grupos particulares de personas con otras capacidades y ajustes razonables.

Fase 4: Diseño de nuevos instrumentos de recogida de datos para la evaluación de aprendizajes:

- Diseño, adecuación y validación de instrumentos específicos para la evaluación de aprendizajes informales en educación patrimonial, capaces de recoger datos significativos en el ámbito de las TIC aplicadas a la educación patrimonial (Ibáñez, Vicent y Asensio, 2012)

Fase 5: Extensión del OEPE para potenciar procesos de sensibilización, valorización y socialización del patrimonio. La Red Internacional de Educación Patrimonial, también contendrá un instrumento específico de recogida de datos, convergiendo con los criterios europeos de la convocatoria Reflective 6 (H2020), de manera que se emplee la cultura digital para promover la creatividad, generar innovación en investigación, facilitar interpretaciones más ricas del patrimonio cultural y aportar nuevas perspectivas sobre la identidad y la cultura, derivando en beneficios económicos y sociales.

Fase 6: Difusión e internacionalización de la investigación en Educación Patrimonial: En esta fase se incluyen la organización del CIEP III en 2016 y del CIEP IV en 2018. Búsqueda de la difusión europea accediendo a las convocatorias estatales.

Existiría una 7ª Fase de carácter permanente e intensiva que pretende continuar la labor de Inventario, Análisis y Evaluación de programas en Educación Patrimonial, iniciada en los dos proyectos I+D+i anteriores.

El Método OEPE y sus instrumentos

Para alcanzar los objetivos que el observatorio se plantea en el primer y segundo I+D+i se elabora un método que se configura como un procedimiento secuencial para la evaluación de programas educativos sobre educación patrimonial. El método está compuesto por siete fases y se sirve de

diferentes instrumentos para la selección de la muestra, el inventario de datos y la evaluación.



Fig. 2. Proceso secuencial de evaluación de programas.

Fuente: Fontal, 2010.

Este proceso de filtros secuenciados parte de la búsqueda y localización de programas en base a una serie de indicadores de búsqueda definidos por el equipo de investigación y expertos internacionales. Una vez localizados los programas gracias a los indicadores de búsqueda, se aplica sobre ellos una relación de 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión que discriminan aquellos programas que son inventariados en la base de datos del OEPE y, que configuran el total de programas recogidos sobre todas las tipologías patrimoniales. Este inventario se sirve de las fichas como instrumento para sistematizar y catalogar la información extraída de los programas. Estas fichas de inventario clasifican los programas en base a 19 tipologías diferentes en función de su naturaleza educativa y 18 categorías en base a su naturaleza patrimonial, y se organiza en cinco grandes apartados y hasta 42 subapartados: 1) Identificación y localización;

2) Descripción; (3) Datos del diseño educativo; (4) Relación con otras fichas; y (5) Anexo documental. Estas fichas son recogidas digitalmente y configuran una base de datos interna que permite realizar búsquedas por descriptores específicos, para posteriormente efectuar análisis estadístico-descriptivos en función de diferentes intereses. Estos análisis nos permitirán conocer el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional e internacional y aspectos clave relativos a la localización geográfica, categoría patrimonial, tipología educativa y metodología e instrumentos de evaluación entre muchos aspectos.

En las fases 5 y 6 se realiza una evaluación basada en estándares que nos permite conocer la calidad de los diseños educativos que presentan los programas (Stake, 2006; 2010b). Utilizamos para ello una tabla de estándares básicos y otra tabla de estándares extendidos, que podemos observar en mayor profundidad en el artículo publicado sobre el método en la revista *Cultura y Educación* (Fontal, 2016). Así, podemos decir que los diferentes instrumentos configuran un proceso de filtros secuenciados. Es decir, los programas mejor valorados o con un mayor nivel de adecuación a los estándares en la fase de evaluación 5 (tabla de estándares básicos, relativa a la calidad de la información sobre el programa y al grado de concreción del diseño educativo), son sometidos a una segunda evaluación. Esta segunda evaluación se corresponde con la fase 6 (tabla de estándares extendidos, relativa a la calidad del diseño del programa, calidad de la

implementación, calidad de los resultados y grado de difusión de los programas y sus resultados). Los programas que obtienen mejores resultados son sometidos a estudio de casos para realizar un análisis en mayor profundidad (Stake, 2010a).

Durante estos años tanto la base de datos como el método nos han permitido desgranar una gran cantidad de programas y detectar en ellos presencias, ausencias o limitaciones que han ayudado a establecer estándares de calidad para futuros diseños. En base al método se han realizado informes a nivel nacional para el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Fontal, Pérez y Marín, 2013a; Fontal, Marín y Pérez, 2013b; Fontal y Martínez, 2015; Fontal y Martínez, 2016), así como diferentes tesis doctorales (Sánchez, 2015; Maldonado, 2015) e investigaciones más concretas relacionadas con el patrimonio inclusivo (Fontal y Marín, 2014; Fontal y Marín, 2015), patrimonio inmaterial (Martínez y Fontal, 2016) o las tecnologías de la información y la comunicación (Ibáñez, Vicent, Asensio, Cuenca y Fontal, 2015).

A partir de este punto, comenzamos una nueva etapa de trabajo, que se plantea conceptualizar el mapa de aprendizaje relacionados con el patrimonio cultural, es decir se busca generar una taxonomía de estos aprendizajes para su posterior evaluación, con la intención de definir modelos de aprendizaje en educación patrimonial y ofrecer una retroalimentación formativa para el diseño de futuros programas. Lewis Thomas (1974), conocido ensayista, compara la construcción de un campo científico con la

construcción de un hormiguero. Argumenta que cada hormiga, como la mayoría de los investigadores, no tiene idea de la forma del hormiguero que se está construyendo. La combinación de un gran número de hormigas y de investigadores consiguen resultado espectaculares, aun cuando cada hormiga o investigador no puede imaginar hacia dónde se dirige su trabajo. Modelizar es un intento de imaginar la forma, aunque sea sólo aproximada, del metafórico hormiguero que estamos construyendo.

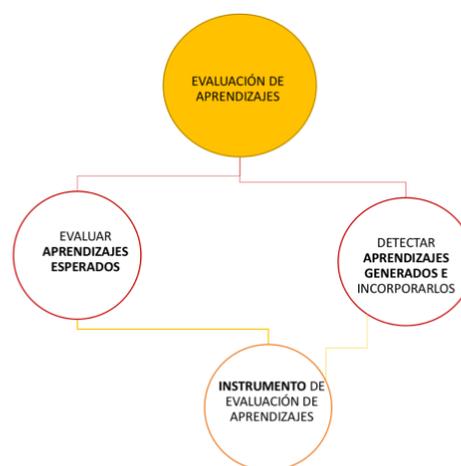


Fig. 3. Evaluación de los aprendizajes diseñada para el OEPE. Fuente: Fontal 2016.

El reto del tercer I+D+i es la Evaluación de los aprendizajes, tanto de los esperados, como los generados e incorporarlos a un esquema incipiente que se está realizando de los aprendizajes en la Educación Patrimonial. Los aprendizajes generados han sido extraídos de las diferentes tesis doctorales realizadas en los últimos años relacionadas con el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

Los aprendizajes esperados se concretarán en un mapa de aprendizajes en educación patrimonial y nos explicará cómo serán los

procesos de aprendizaje, qué proyección o transferencia a otro tipo de aprendizajes y qué consciencia de estos aprendizajes se tienen.

Una vez que los aprendizajes, tanto esperados como generados, han sido incorporados a la cartografía definitiva se podrá diseñar un instrumento de evaluación de aprendizajes que sea validado y que pueda utilizarse en cualquier programa educativo que supere los criterios de excelencia.

Impacto y transferencia

En cuanto al impacto y la transferencia que se han conseguido durante estos años, debemos comenzar destacando en un primer lugar los instrumentos que se generan dentro del OEPE, como la base de datos que registra, categoriza y evalúa los programas educativos, y la web de difusión (www.oepe.es). Unido todo ello a la labor en torno a la investigación e innovación en educación patrimonial (Fontal 2008; Fontal, 2010; Fontal, 2013; Fontal, 2016; Fontal y Marín, 2011; Fontal y Marín, 2014; Fontal y Marín, 2016; Fontal y Juanola, 2016; Martínez y Fontal, 2016), que lleva al observatorio a convertirse en uno de los instrumentos referentes que ayuda a cumplir los objetivos de protección, preservación y difusión planteados en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013).

A nivel internacional el observatorio ha desarrollado trabajos en colaboración con el CEAQ (Centro de Investigación sobre la actual y cotidiano) fue fundada en 1982 por Michel Maffesoli y Balandier. Este laboratorio de investigación internacional se centra en las

nuevas formas de sociabilidad y la imaginación en sus múltiples formas y es sede de un equipo de profesores e investigadores multidisciplinar. Por otro lado, y en un contexto iberoamericano el observatorio colabora con la REPEP (Rede Paulista de Educação Patrimonial) que podemos definir como una especie de observatorio establecido en la provincia de São Paulo, que trabaja junto con el IPHAN en el proyecto “Plataforma paranapiacaba. Memoria y experimentación” que se configura como un Observatorio Experimental del Patrimonio Cultural.

Desde los inicios del OEPE en 2009 y durante estos años 6 el observatorio ha organizado eventos científicos, como las jornadas PREP I (Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial) en el marco de las acciones financiadas por la Fundación para la Ciencia y la tecnología y tres congresos CIEP I - II - III (Congreso Internacionales sobre Educación Patrimonial), siendo este último organizado con la colaboración del Instituto del Patrimonio Cultural de España y la Comunidad de Madrid. En las conclusiones del CIEP II celebrado en el 2014, se empieza a gestar La Red Internacional de Educación Patrimonial (RIEP), que se materializa como una acción por parte del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), en el marco del Plan Nacional. Durante 2015 el observatorio pone en marcha numerosas actuaciones financiadas por FECYT (la fundación española para la ciencia y la tecnología), cuyo objetivo era sensibilizar y acercar la necesidad de la educación patrimonial a los diferentes sectores sociales. Algunas de las acciones que se

llevaron a cabo fue el desarrollo de la Red Internacional de Educación Patrimonial, la realización del blog personas y patrimonios (<https://personasypatrimonios.com/>), diversos proyectos audiovisuales, como cortometrajes y entrevistas a personal experto y no experto, que dieron lugar a un largometraje. También se llevaron a cabo concursos artísticos, concursos sobre innovación docente y concursos dirigidos a personas con diversidad funcional. Dentro de estas acciones o como recopilación de las mismas y de otras muchas se desarrolló un libro titulado “Educación y Patrimonio. Visiones caleidoscópicas” y publicado en la editorial Trea (Fontal, García e Ibáñez, 2015).



Fig. 4. Trayectoria de acciones del OEPE. Fuente: Fontal, 2015.

Otro aspecto a destacar es la pertenencia de diferentes miembros del observatorio a la red de investigación en la enseñanza de las ciencias sociales. Red 14. Que sin duda ayuda a impulsar la tarea de investigación que se realiza dentro del OEPE y fortalece los lazos de unión y colaboración con los diferentes

grupos de investigación que configuran Red 14.

En la actualidad, el observatorio ha comenzado a colaborar con el proyecto Duero Douro (<http://www.duero-douro.com/>), que tiene como principal objetivo desarrollar y fomentar la cooperación interterritorial del territorio Duero Douro, con el fin de reforzar la cohesión tanto económica como social. El proyecto en el que están inmersas diversas asociaciones y empresas, otorgan gran importancia al patrimonio como un recurso para el desarrollo del territorio. Desde el OEPE hemos comenzado a colaborar en el diseño de actividades educativas y de sensibilización que implementamos en la Bienal de Restauración y Gestión del Patrimonio celebrada en Valladolid. También se ha desarrollado un Plan de Educación y Patrimonio del Proyecto Duero Douro, que pretende ayudar al cumplimiento de los objetivos del proyecto desde la acción educativa y social.

Conclusiones

La trayectoria que ha seguido a lo largo de todos estos años el Observatorio de Educación Patrimonial en España ha sido ampliamente validada a través de publicaciones científicas en revistas de impacto y comunicaciones en foros internacionales. Es un proyecto con gran repercusión y transferencia científica, como ha podido comprobarse en la comunicación, finalidad que ha de seguir cualquier proyecto de investigación que se precie. Además sus acciones siguen evidenciando la capacidad

que posee un proyecto del calado de tres I+D+i continuados en la investigación de la educación patrimonial y esperamos que guiarán el curso de las próximas en el futuro.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro de los proyectos EDU2009-09679 y EDU2012-37212, subvencionados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias bibliográficas

Bars, I. S., Fuentes, S. S., Giné, C. G., y Villoria, E. D. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 143-152.

Ibáñez Etxebarria, A., Vicent Otaño, N., y Asensio Brouard, M. (2012). *Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria*.

Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: MECD, Secretaría de Estado de Cultura.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, 79-109. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones de la Didáctica de la Expresión Plástica. *Actas II Congreso Internacional de Didácticas*, Girona, 1-7.

Fontal, O. (Coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Revista Cultura y Educación*, 28 (1), 254-266.

Fontal, O., García, S., e Ibáñez, A. (Coords.). (2015). *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.

Fontal, O. y Gómez-Redondo C. (2015). A Quarterly Review of Education. Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 46 (1), 1-26.

Fontal, O. y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *Revista Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, 23 (1), 7-25.

Fontal, O., y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística, Revista de investigación*, 2, 91-96.

Fontal, O., y Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista PH, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 85, 12-14.

- Fontal, O y Marín, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-focused Model. *The international Journal of the Inclusive Museum*, 9-4, 47-64.
- Fontal, O., Marín, S., y Pérez, S. (2013b). *Informe sobre el grado de cumplimiento de lo establecido por la legislación mediante la revisión de los programas y acciones llevadas a cabo en los centros formativos, además de los materiales y recursos didácticos utilizados*. Madrid: IPCE.
- Fontal, O., y Martínez, M. (2015). *Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Fontal, O., y Martínez, M. (2016). *Localización, inventario, análisis y evaluación sistemática de una selección de programas educativos sobre patrimonio cultural inmaterial*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Fontal, O., Pérez, S., y Marín, S. (2013a). *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*. Madrid: IPCE.
- Maldonado, M. S. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* (Tesis doctoral). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879>.
- Marín, S; García, S. Vicent, N, Gillate, Gómez-Redondo, C. (2016). Research on Heritage Education. Evolution and Current State Through analysis of High Impact Indicators. *Revista de Educación, (en prensa)*.
- Martínez, M., y Fontal, O. (2016). El binomio educación y patrimonio cultural inmaterial: Evaluación de programas educativos. En R. López (Coord), *7 Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 624-635. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.
- Stake, R. E. (2010a). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010b). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.
- Sánchez, A. (2015). *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>.
- Thomas, L. (1974). *Lives of a Cell*. New York: Viking Press.

Programas educativos... ¿Para quién?

Ester de Frutos
Museo Nacional del Prado

Palabras Clave: Patrimonio, Educación, Colección, Público, Investigación, Programas educativos.

Objetivos

Dar a conocer la labor que desde los Museos se realiza a través de la Educación Patrimonial. Si alguna institución puede llevar a cabo este fin es el Museo, que alberga la gran mayoría del patrimonio mueble y, en algún caso inmueble, del Patrimonio.

Introducción. Definición de Educación, Patrimonio y Educación Patrimonial

Educación

Del lat. *educatio*, *-ōnis*.

1. f. Acción y efecto de educar.
2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. f. Instrucción por medio de la acción docente.
4. f. Cortesía, urbanidad.

Educar

Del lat. *educāre*.

1. tr. Dirigir, encaminar, doctrinar.
 2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven, por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.
- Educar la inteligencia, la voluntad.*

Patrimonio

El concepto de Patrimonio abarca todo lo referente al ser humano y a la naturaleza, al tiempo y al espacio... (Martín y Pérez (2015): 263)

Educación patrimonial

Acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismo (Colom, 1998:129).

Intentar, a estas alturas del siglo XXI, unificar lo que cada uno entendemos por estos tres términos nos llevaría mucho tiempo, así que optamos por aceptar que desde los Museos hacemos Educación, trabajamos con el Patrimonio e intentamos transmitir no sólo unos conceptos objetivos formales sino también conceptos estéticos, sentimentales e informales, es decir, contribuimos a la Educación Patrimonial.

El Museo parte de sus colecciones patrimoniales de diferentes naturalezas (arquitectura, pintura, escultura, artes decorativas, música, teatro, etc.) y según queda recogido en el Artículo 3 de la Ley 46/2003, de 25 de noviembre, reguladora del

Museo Nacional del Prado, tiene como objetivo la consecución de los siguientes fines:

- a) Garantizar la protección y conservación, así como promover el enriquecimiento y mejora de los bienes del Patrimonio Histórico Español adscritos al mismo.
- b) Exhibir ordenadamente las colecciones en condiciones adecuadas para su contemplación y estudio.
- c) Fomentar y garantizar el acceso a las mismas del público y facilitar sus estudios a los investigadores.
- d) Impulsar el conocimiento y difusión de las obras y de la identidad del patrimonio histórico adscrito al Museo, favoreciendo el desarrollo de programas de educación y actividades de divulgación cultural.
- e) Desarrollar programas de investigación y formación de personal especializado y establecer relaciones de colaboración con otros museos, universidades o instituciones culturales, organizando exposiciones temporales y desarrollando acciones conjuntas para el cumplimiento de sus fines. Dichas relaciones de colaboración se desarrollarán preferentemente con las instituciones dependientes o vinculadas a las Administraciones Públicas, prestando especial atención a aquellas con mayor relevancia y proyección en el ámbito museístico.
- f) Prestar los servicios de asesoramiento, estudio, información o dictamen de carácter científico o técnico que le sean requeridos por los órganos competentes de la Administración General del Estado o que se deriven de los convenios o contratos

otorgados con entidades públicas o privadas, con personas físicas, en las condiciones y con los requisitos que reglamentariamente se determinen.

Estos fines nos proporcionan el marco legal ideal para poder llevar a cabo nuestra labor en los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los Museos y, específicamente, en el del Museo del Prado.

La ley recoge los términos “obras”, como objetos materiales, y también “identidad”, concepto abstracto que nos permite pensar en todos los aspectos inmateriales que estén relacionados con el Patrimonio.

Y por último utiliza la palabra Patrimonio, en este caso con el adjetivo “histórico” pero que puede leerse como cultural, artístico, arqueológico, industrial, etc.

No vamos a profundizar en teorías que ya todos conocemos, simplemente queremos recordar que trabajamos “con y para” personas, que son únicas y que entienden el Patrimonio desde perspectivas muy diversas, casi cada uno con la suya. Que trabajamos con el Patrimonio, dándolo a conocer, pero también para el Patrimonio, conservándolo y dándole la importancia que tiene o debería tener en nuestra vida. Y esta labor la realizamos a través de la Educación, que nos permite llegar a las personas y transmitir ese Patrimonio con herramientas diversas, múltiples, versátiles y adaptables a todo tipo de personas.

Vamos pues a centrarnos en contar cómo intentamos en el Museo del Prado hacer Educación Patrimonial, partiendo de la base

de que en el Museo existen tres factores que lo hacen posible:

- Conserva los bienes del Patrimonio Histórico Español, materiales, pero también alberga mucha información, tradición e historias inmateriales que nos llegan a través de estos bienes materiales
- Posee unos agentes preparados para transmitir estos conocimientos materiales e inmateriales a través de la Educación
- Cuenta con un destinatario real y virtual que accede o puede acceder a ese Patrimonio

¿Cómo intentamos realizar este trasvase de conocimientos y experiencias? Pues a través de la elaboración de programas educativos.

Los programas educativos diseñados por el Área de Educación del Museo del Prado tienen en cuenta:

En primer lugar, a la colección, ya que sin ella no tendríamos nada que transmitir.

En segundo lugar, al público al que nos queremos dirigir, teniendo en cuenta todas las características que cada tipo requiere.

Somos conscientes de que cada persona es única, y su experiencia y aprendizaje será diferente, pero debemos sistematizar para poder llegar a todos los públicos, organizados como todos ya conocemos:

- Público General
- Público con Necesidades Especiales
- Escolares y profesores
- Universitarios y Especialistas
- Familias y niños

– Jóvenes

Aunque hay que ser prácticos, y comentar que también influyen otros factores menos “ideales”, como el presupuesto, el personal, las características del edificio y de las salas (itinerarios, aforos, etc.).

Las personas que observan nuestras programaciones desde fuera casi siempre obvian todas estas circunstancias que muchas veces para nosotros son determinantes.

El presupuesto hace que los programas educativos puedan estar más o menos desarrollados. Contar con técnicos especializados en programar entre el personal, educadores que desarrollen las actividades o especialistas que asesoren, es fundamental, y no intentar abarcar todo el trabajo entre unos pocos.

Y qué decir de los recorridos, espacios, escaleras, servicios, aforos que a veces hacen imposible el desarrollo de las actividades. Sin contar con la necesidad en algunos casos de tener un espacio destinado a realizar actividades o propuestas que no sean la visita propiamente dicha.

Pero no debemos frustrarnos, aunque sí ser conscientes de que la práctica educativa patrimonial depende de muchas circunstancias que no siempre podemos superar, pero sí adaptar en lo posible.

Por lo tanto, la programación educativa se organiza por tipos de público. Se realiza un estudio de las necesidades de cada segmento de público y se elabora un proyecto que intenta responder a la demanda de cada uno de ellos. En dicho proyecto podrían distinguirse tres partes bien diferenciadas:

Preparación

Para cada actividad se plantean unos objetivos y se propone el título, el contenido, los destinatarios, la metodología, las actividades, el calendario, el precio (si lo tiene), los horarios, así como las necesidades de personal, espacios, materiales y presupuesto. Se hace una propuesta de difusión y comunicación, tanto interna en el propio Museo como externa.

El proyecto inicial es aprobado por la Dirección y la teoría empieza a tomar forma.

Hay que desarrollar la propuesta con un programa detallado y unos contenidos científicos que se irán adaptando al tipo de público. Se establece la metodología marco a seguir: visita, visita-taller, itinerario, teatro...

Se realiza una selección de lo/as educadores/as y se hace una formación específica para cada proyecto. Se gestiona la petición de materiales en base al presupuesto asignado. Se establece el calendario de inscripción, con tiempo suficiente en el caso de que la actividad sea de pago, por el trabajo de gestión que representa y que a veces olvidamos. Se elaboran los contenidos de difusión: textos para la web, folletos, redes sociales, etc.

Todo este trabajo es prácticamente simultáneo siendo difícil sistematizarlo y dividirlo en varias personas; siempre hay una persona responsable que centraliza todas las acciones.

Es necesario también tramitar las inscripciones a la actividad. Por último, hay

que informar a todos los departamentos implicados de la realización de la misma.

Desarrollo

En el transcurso de la actividad el responsable supervisará su desarrollo, si tiene varias sesiones asistirá al menos a las primeras.

No solo tiene que estar atento a los contenidos y la labor del educador, también debe de estar pendiente de que la infraestructura sea perfecta (vigilantes de salas, accesos, consignas, recorrido.....) sin olvidar el control de tiempos.

El educador y el responsable también deben de estar atentos a cualquier comentario o propuesta que realicen los participantes con el objetivo de mejorar la actividad. Algunas de estas mejoras pueden implementarse rápidamente y otras se tendrán en cuenta en desarrollos siguientes.

Es muy importante documentar la actividad. Es un aspecto que los Departamentos educativos hemos tenido muy abandonado. Esta documentación requiere un personal especializado (técnico de video, audio, fotógrafo) y un desembolso económico. Sin olvidar solicitar y custodiar los permisos de reproducción de las imágenes de las personas que participan en la actividad (menores).

Memoria documental y evaluación

Terminada la actividad se realiza una memoria. A veces este documento es muy simple, descripción de la actividad y número de asistentes; pero una buena memoria

incluye además el proyecto inicial, imágenes del desarrollo, y una valoración por parte de los educadores y el técnico responsable.

En algunos casos también se elaboran encuestas a los participantes. Quizá se puede pensar que en este momento es cuando el técnico responsable debería iniciar su estudio, teniendo a su alcance la documentación teórica, el proceso, el desarrollo, los diferentes agentes involucrados, los datos cuantificables, la documentación gráfica, las evaluaciones, etc. Pero la investigación realmente empieza en el momento en el que se plantea el proyecto y se establecen los objetivos y el público al que nos dirigimos. La investigación es un proceso continuo, es una actitud ante lo que se está realizando, una actitud consciente y crítica con el objetivo de responder a los planteamientos establecidos *a priori* y mejorar lo que sea necesario.

Y en la realidad lo que suele ocurrir es que seguramente el técnico ya tiene en marcha uno o dos proyectos más. Es muy difícil llevar una investigación a cabo en el día a día, en el que la gestión y los problemas diarios se llevan el tiempo y las energías.

No obstante, con esto no intentamos justificarnos porque sabemos que es nuestra obligación y responsabilidad realizar esta labor de investigación y documentación. Los que generamos los procesos educativos debemos de ser los que también los valoremos, pero en estos momentos aún es complicado. Somos conscientes de que hay que guardar la información, escribir y documentar gráficamente las diferentes propuestas; ahora tenemos que conseguir sentarnos a investigar

y poder valorar las distintas experiencias, ya sea de manera individual o en su conjunto, y publicar para que la comunidad científica sepa de nuestro trabajo.

En este momento nuestro papel principal es generar actividad. La sociedad nos demanda conocimiento, disfrutar del Patrimonio y, muchas veces, la acción sustituye a la reflexión.

Llevamos varios años percibiendo una tendencia por parte de la Universidad en la que nos sentimos observados, como insectos, sin dejarnos participar de las investigaciones y las conclusiones; no obstante, en las últimas publicaciones ya vemos que esto va cambiando y prueba de ello es que hoy tenemos voz aquí los Museos.

Aunque aún no tengamos el tiempo necesario para investigar, eso no significa que nuestros proyectos tengan menor calidad científica y educativa. Cada proyecto es trabajado como único, diseñado e implementado con todo el rigor del personal especializado de cada institución museística.

No queremos justificar la falta de investigación, que sabemos que es una asignatura pendiente en muchos de nuestros museos, pero no por ello nuestra labor está menos reflexionada, valorada, criticada y evaluada con el objetivo de mejorar día a día y de intentar saber si realmente respondemos a lo que la sociedad espera de nosotros.

Quizá una posible solución sea trabajar en equipo, que los Museos y las Universidades no estén en galaxias diferentes. Compartimos muchas más cosas de las que nos separan.

El Museo también debe valorar y aceptar las visiones y comentarios externos realizados por especialistas de otros ámbitos de la Educación que enriquecen nuestra perspectivas. Nuestra preocupación surge cuando algunos investigadores desconocen por completo la realidad de nuestras instituciones a la hora de llevar a cabo sus investigaciones.

Este camino de colaboración ya está iniciado y esperamos que sea muy fructífero para ambas partes, pero sobre todo para el Patrimonio y para las personas. Y estas personas son el objetivo de nuestros programas educativos.

Como dijimos al principio, el Museo del Prado, organiza sus actividades basándose en el tipo de público al que van destinadas y sus propuestas siempre están elaboradas partiendo de la colección permanente del Museo o en las exposiciones temporales que estén en cada momento. De este modo tenemos:

- Público General
 - Conferencias
 - Cursos
 - Itinerarios didácticos
 - Una Obra, un artista
 - Visitas didácticas
 - Teatro
 - Cine
 - Conciertos
- Público con Necesidades Especiales
 - El Prado para Todos
- Escolares y profesores
 - El Arte de Educar

- Formación del Profesorado

- Visitas
- Cursos
- Concurso literario
- Cafés
- Ciclo de cine
- Universitarios y Especialistas
 - Cursos Monográficos
 - Jornadas de Arte
 - Jornadas de Restauración
- Familias y niños
 - El Prado en Familia
 - Teatro Infantil
 - El Prado en verano
 - El Prado en Navidad
- Jóvenes
 - ¿Quedamos en el Prado?
 - El Prado Joven

Conclusiones

Queremos terminar subrayando la importancia de la “mirada de la persona que interviene en los procesos de educación patrimonial”. Hasta este momento sólo hemos escuchado a las personas que nos observan, pero es necesario dar voz a la parte que intenta transmitir el Patrimonio, en este caso a través de la Educación entendida en un sentido amplio; el paso siguiente será escuchar al destinatario.

Referencias bibliográficas

Colom, A.J. Sarramona, J. y Vazquez, G. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel

Estepa Gimenez, J. (Ed.) (2013). *La educación Patrimonial en la escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial*. Gijón: Trea

Fontal Merillas, O., García Ceballos, S., Ibáñez Etxeberria, A. (Coords.) (2015). *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.

Investigando las relaciones entre la educación patrimonial, las tecnologías emergentes y el aprendizaje significativo

Myriam González-Sanz
Maria Feliu Torruella
Alex Ibáñez-Etxeberria
Francesc-Xavier Hernández Cardona

Palabras clave: Educación Patrimonial, Evaluación educativa, Aprendizaje significativo, Tecnologías digitales, Estrategias de aprendizaje, *Ubiquitous learning*.

Introducción

En esta comunicación se presenta a la comunidad académica un proyecto de tesis doctoral en curso cuya finalidad última es dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Qué aplicaciones didácticas de las tecnologías emergentes en relación al patrimonio pueden generar un mayor aprendizaje significativo en el público escolar?* El estudio empírico resultante se concibe como una oportunidad para establecer diálogos y posibles sinergias entre investigadores, diseñadores pedagógicos, creadores de aplicaciones digitales y docentes que trabajen en la misma línea dentro y fuera del país.

Marco teórico y problemática de partida

Desde hace más de una década numerosos grupos de investigación dedican su tiempo y esfuerzo a mejorar la enseñanza de

las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial, planteando desde una amplia producción científica la necesidad de una mayor conexión entre los entornos pedagógicos formales y no formales (Fontal, 2012) y de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (de ahora en adelante, TIC) a la didáctica de la historia y el patrimonio. Muchos de estos autores señalan la falta de interés, conocimiento y aprecio de los alumnos hacia estos ámbitos, apuntando que se debe en gran parte al uso mayoritario de metodologías discursivas, alejadas de los ejes del aprendizaje del siglo XXI (Forés y Gros, 2013), así como a su descontextualización y a la desvinculación entre los restos del pasado y las vidas de los discentes (Cuenca, Estepa y Martín, 2011; Chapin, 2006; Hernández Cardona, 2010).

El uso de las tecnologías emergentes por parte de museos y centros patrimoniales puede ser de gran ayuda a la hora de generar colaboración entre el sector formal y el no formal de la educación (González-Sanz, 2014a; Vicent, 2013) y de fomentar un

aprendizaje ubicuo, permanente, contextualizado, y significativo (Arrigo *et al*, 2007; Gómez Redondo, Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2016; Sanchez y Pierroux, 2015; Siemens, 2011) en la población escolar. Su incuestionable atractivo, su capacidad para difundir los contenidos sin importar la ubicación física del usuario, más su potencial interactivo y colaborativo las convierten en recursos educativos de primer orden, que consiguen acercar, motivar y hacer partícipe al alumnado (Admiraal, Huizenga, Akkerman y Ten Dam, 2011; González-Sanz, 2014a y b; Islas Sedano, Leendertz, Vinni, Sutinen y Ellis, 2013). Tampoco se debe olvidar la capacidad que otorgan para ofrecer diferentes niveles de lectura según los intereses y las diversidades de los visitantes (Marín, 2014) ni el hecho de que, como defienden Prensky (2011) y Grané y Bartolomé (2013), su empleo puede subsanar en parte la falta de correspondencia entre las estrategias y recursos de aprendizaje utilizados dentro y fuera del aula a la que se enfrentan los nativos digitales.

Sin embargo, aunque en los últimos años se asiste a una auténtica revolución en el ámbito del patrimonio (Hernández Cardona y Santacana, 2009; López, 2014) provocada por la proliferación de estrategias de difusión e interpretación basadas en tecnologías digitales (dispositivos móviles, realidad aumentada, *apps*), el panorama actual no es del todo halagüeño y se hace evidente la necesidad de programas de evaluación y perfeccionamiento. Los primeros estudios del ámbito nacional de Fontal (2004) y Carreras (2010) se han visto refrendados posteriormente por el proyecto

Lazos de Luz Azul coordinado por Asensio y Asenjo (2011), la tesis doctoral de Vicent (2013) y los artículos de Vicent, Ribero y Feliu (2015) y Vicent, Ibáñez-Etxeberria, Asensio (2015), aseverándose que en los museos nacionales las TIC se emplean sobre todo como distribuidoras del conocimiento, como informadoras e intérpretes o como simple reclamo de modernidad (Fontal, 2004), pero en pocas ocasiones como herramientas didácticas, siendo los principales obstáculos la ausencia de intenciones educativas, la carencia de un enfoque teórico coherente y serio, y la inexistencia de la más mínima evaluación. Del mismo modo coinciden en subrayar la necesidad de crear una línea de actuación común desde las administraciones que permita integrar los objetivos y competencias del currículo académico con las prácticas pedagógicas efectuadas en los centros museográficos y patrimoniales. De aquí surge el problema de investigación que da origen al presente estudio: si la mayoría de las aplicaciones de las tecnologías al ámbito patrimonial no se conciben desde una intencionalidad pedagógica y muy pocas se someten a evaluación, ¿cómo pueden saber los docentes por cuáles deben apostar?, ¿qué metodologías y recursos deben potenciar los diseñadores y desarrolladores de estas aplicaciones?

Simultáneamente, la revisión del estado de la cuestión permite intuir la relevancia de un posible conflicto asociado al uso de las TIC en los espacios museográficos; un desafío especialmente importante en nuestro contexto de recesión económica, sobre el que las

instituciones patrimoniales deberían reflexionar y ante los cuales esta investigación puede ser de gran utilidad. Éste es el caso del alto coste de estas tecnologías emergentes y de su rápida obsolescencia (Hernández Cardona y Rubio, 2009). Puesto que el factor novedad desaparece rápidamente en este ámbito, es muy importante pensar con qué propósito se ofrecen las TIC de cada centro y qué características se desea que presenten, más allá de dejarse tentar por su posible función reclamo (Vicent, Ibáñez-Etxeberria y Asensio, 2015). Las aplicaciones pedagógicas de las tecnologías bien diseñadas, como las que se irán señalando en el proyecto, nunca se volverán obsoletas con tanta celeridad como aquellas creadas sin objetivos ni metodología específicos.

En relación a este punto, el análisis de la literatura científica ha permitido detectar la recurrencia de una serie de tecnologías y metodologías que se analizarán con especial atención. Entre ellas se encuentran el uso de dispositivos móviles, realidad aumentada y geolocalización así como de estrategias metodológicas como el *mobile-learning*, el aprendizaje colaborativo o la *gamification*, tendencias que perseveran en los principales informes pedagógicos de los últimos años (Horizon 2014; 2016) y que son señaladas reiteradamente por una parte importante de las investigaciones sobre el tema (Arrigo *et al*, 2007; Ibáñez-Etxeberria, Asensio, Vicent, y Cuenca, 2012; Islas Sedano *et al*, 2013; Sanchez y Pierroux, 2015; Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad y Valvoula, 2009; Vicent, 2013; Vicent, Ribero y Feliu, 2015).

Objetivos e hipótesis de la investigación

En respuesta a la problemática expuesta se ha diseñado una investigación doctoral cuya objetivo general es identificar, analizar y evaluar las aplicaciones pedagógicas de las tecnologías digitales que se están dirigiendo a la comunidad educativa desde una selección de museos y centros patrimoniales de Barcelona, con el propósito de detectar aquellos recursos y estrategias que mejor pueden contribuir a generar un aprendizaje significativo en el alumnado.

A partir de aquí se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones de los agentes implicados en el proceso de creación y aplicación educativa de las tecnologías emergentes al patrimonio sobre cómo generar un aprendizaje significativo en el alumnado
2. Identificar, analizar y seleccionar aquellas aplicaciones didácticas de las tecnologías emergentes al patrimonio que se dirigen al público escolar desde una muestra de centros museográficos y patrimoniales de Barcelona que pueden generar un mayor aprendizaje significativo en el alumnado
3. Evaluar la aplicación práctica de una selección de las aplicaciones didácticas más proclives a generar aprendizaje significativo en el alumnado:

- a. Evaluar la metodología de cada una de estas propuestas didácticas
 - b. Evaluar los recursos tecnológicos que emplean cada una de las propuestas didácticas
 - c. Evaluar si realmente generan un aprendizaje significativo y cuál es la percepción de este aprendizaje por parte de los agentes implicados
4. Detectar las aportaciones y dificultades que supone la aplicación de determinadas metodologías para los agentes implicados y recoger sus sugerencias de mejora
 5. Detectar las ventajas e inconvenientes que supone la aplicación de diferentes tecnologías emergentes para los agentes implicados y recoger sus sugerencias de mejora
 6. Detectar estrategias y recursos de éxito y proponer mejoras que puedan ser recogidas en un futuro próximo tanto por los docentes como por los diseñadores y desarrolladores de este tipo de recursos
 7. Crear sinergias entre los agentes implicados (comunidad escolar, educadores patrimoniales, diseñadores y desarrolladores tecnológicos) para generar un conocimiento compartido que parta de sus intereses y necesidades

Finalmente y puesto que, como señala Prats en el prólogo al libro de Trepal y Rivero (2010), el ritmo de aparición de nuevas

tecnologías y aplicaciones es tan vertiginoso que puede provocar que los resultados de las investigaciones sobre el tema queden rápidamente obsoletos, una última finalidad de esta tesis es comprobar si, pasados unos años, las conclusiones ofrecidas por los estudios de referencia arriba citados se siguen confirmando en los museos y espacios patrimoniales de la ciudad de Barcelona.

En cuanto a las hipótesis de partida del estudio destacan las siguientes:

A. El uso de aplicaciones didácticas de las tecnologías emergentes aplicadas al patrimonio pueden generar un mayor aprendizaje significativo en el alumnado

B. El éxito de una aplicación didáctica de las tecnologías emergentes al patrimonio dirigida a la comunidad escolar dependerá en mayor parte de las estrategias metodológicas utilizadas y, más tangencialmente, de los recursos tecnológicos empleados.

Ambas hipótesis parten de la creencia en que las tecnologías emergentes no garantizan de por sí el éxito educativo, ya que lo que hace didáctica a una TIC no es la herramienta en sí, sino las prácticas que de ella se hacen desde una metodología que potencie el aprendizaje significativo y la consecución de unos objetivos didácticos definidos. Se coincide con Gros (2008) en que resulta fundamental identificar aquellas estrategias didácticas que desde una óptica constructivista y/o conectivista desarrollan al

máximo los potenciales de estos recursos, permitiendo al alumno adoptar un papel activo, creativo y colaborativo. En consecuencia, el presente estudio se orientará a evaluar tanto los recursos como las estrategias pedagógicas que pueden generar un mayor aprendizaje significativo (Ausubel, 1963; Caballero, Rodríguez y Moreira, 2011) en el alumnado.

Metodología prevista y fases del proyecto

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en el ámbito de las Ciencias Sociales, y más concretamente de la Educación, muestran una tendencia a alejarse de paradigmas científicos excluyentes, optando por la complementariedad de enfoques metodológicos. Encontramos esta misma inclinación en la tipología de estudio que nos ocupa: la investigación evaluativa (Pérez Juste, 2006), y en particular en la evaluación de proyectos de educación patrimonial, tal y como atestiguan muchos de los trabajos de referencia sobre la materia (Ardito, Buono, Costabile, De Angeli, y Lanzilotti, 2008; López, 2014; Vicent, 2013; Vicent, Ibáñez-Etxeberria y Asensio, 2015).

Siguiendo este modelo integral, a lo largo de este proyecto se procederá a la triangulación de métodos, técnicas, fases e informantes, adaptándose el modelo de evaluación de programas de educación patrimonial propuesto por Vicent (2013) a las particularidades del problema planteado. Para ello, se llevará a cabo un estudio de los usos didácticos de las TIC en una selección de centros patrimoniales y, desde una óptica

construccionista, se recogerán las percepciones de todos los participantes de la experiencia pedagógica bajo la perspectiva de sus acciones y valoraciones. Y es que, si como afirma Gros, para generar conocimiento sobre el uso de las TIC en el aprendizaje es necesario promover un diálogo constante entre diseñadores pedagógicos y tecnológicos (2012), será esencial tener presentes en ese diálogo a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio.

Debido a la complejidad del constructo a analizar (Pérez Juste, 2006) y siguiendo la estela de los trabajos ya citados, se procederá a una recogida de información con cuatro técnicas diferentes que permitirán una triangulación de los resultados, así como de las fuentes y de las fases de recogida de éstos:

FASE 1: Grupos de discusión que establecerán las dimensiones, indicadores y variables para el diseño de los instrumentos de las fases de identificación, análisis y evaluación

FASE 2: Identificación y análisis de las propuestas didácticas más relevantes

FASE 3: Evaluación de una muestra de aplicaciones que atienda a todos los agentes implicados mediante entrevistas, cuestionarios y observación no participante

De esta forma, siguiendo a Vicent (2013), los datos cuantitativos aportarán objetividad,

fiabilidad y validez estadística, permitiendo compensar la subjetividad propia de los datos cualitativos, mientras que éstos últimos harán posible acercarse a la complejidad y particularidades propias de los procesos educativos. El contraste de ambos favorecerá su entendimiento e interpretación.

Prospectiva

Se considera que la investigación puede ser de gran utilidad para todos los agentes implicados en el proceso: la comunidad escolar, los centros museográficos y las administraciones públicas y los diseñadores y desarrolladores tecnológicos, al potenciar la creación de sinergias entre ellos y la elaboración de un conocimiento colectivo que pueda ayudarles posteriormente.

Más concretamente, los museos y las administraciones públicas podrán recoger ideas sobre cómo utilizar al máximo el potencial didáctico de las nuevas tecnologías que ya tienen, y orientarse respecto a la adquisición y aplicación de otras nuevas, bajo unos parámetros de sostenibilidad tecnológica y de recursos. Es éste un factor de especial relevancia para el sector de la administración pública, en el cual, debido a la situación económica, es esencial establecer prioridades a la hora de invertir en nuevos medios. Simultáneamente, puesto que permitirá que los responsables de estos centros adapten y mejoren el uso de las TIC como estrategias de acercamiento a la comunidad docente, el estudio contribuirá a continuar reduciendo la brecha existente entre el museo y la educación formal y resultará de gran interés

para todo tipo de entidades pedagógicas, tanto como manual de buenas prácticas como a la hora de escoger las actividades más adecuadas para sus alumnos. Del mismo modo, será de sumo interés para los encargados de diseñar y crear futuras aplicaciones didácticas de la tecnología al patrimonio, al detectar las metodologías y los recursos que ayudan a producir un mayor aprendizaje significativo en sus destinatarios.

De este modo, el conocimiento colectivo creado a partir de la implicación de todos los agentes y de los resultados del estudio empírico abriría las puertas a numerosos proyectos futuros íntimamente relacionados, gracias a los cuales se podría extender la investigación a otros sectores de población y áreas geográficas más amplias y se analizaría la viabilidad de recursos y técnicas empleadas en el extranjero.

Por último, este trabajo contribuirá a ayudar a completar la escasa presencia en la literatura científica de estudios nacionales e internacionales que evalúen las aplicaciones concretas de las tecnologías emergentes como herramientas pedagógicas en museos y entornos patrimoniales, una marcada carestía apuntada por Asensio y Asenjo (2011), Ibáñez-Etxeberria *et al*, 2012, Vicent (2013) y Vicent, Ribero y Feliu (2015). La presente tesis recoge las líneas de trabajo desarrolladas por los autores anteriormente citados y busca contribuir a la literatura existente a través de la descripción y evaluación de un tema de absoluta actualidad.

Referencias bibliográficas

- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S. y Ten Dam, G. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27 (3), 1185-1194.
- Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M., y Yuhnke, B. (2016). NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Ardito, C., Buono, P., Costabile, M. F., De Angeli, A., y Lanzilotti, R. (2008). Combining Quantitative and Qualitative Data for Measuring User Experience of an Educational Game. En *Proceedings of the International Workshop on Meaningful Measures: Valid Useful User Experience Measurement (VUUM)*, 27-31. Reykjavik, Iceland.
- Arrigo, M., Gentile, M., Taibi, D., Fulantelli, G., Di Giuseppe, O., Seta, L., & Novara, G. (2007, August). Experiencing mobile learning: the MouLe project. En *Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Applied Informatic and Communications (AIC'07)*. Athens, Greece.
- Asensio, M., y Asenjo, E. (eds.) (2011). *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Caballero, C., Rodríguez, M. L. i Moreira, M. A. (2011). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1 (2), 27-42.
- Carreras, C. (coord.) (2010). *Evaluación TIC en el patrimonio cultural*. Barcelona: UOC.
- Chapin, J. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, 97(5), 187-188.
- Cuenca, J.M.; Estepa, J. y Martín, M. J. (2011) El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.
- Fontal, O. (2004). Museos de arte y TICs: Usos, Tipologías, Ejemplos y Derivaciones. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.), *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. XV Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante: Universidad de Alicante y AUPDCS.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y Educación: una relación por Consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13.
- Forés, A., y Gros, B. (2013). Dues tendències TAP en educació. Apoderament i participació mitjançant les tecnologies. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1), 83-88.
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identidad patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes, revista de arte*,

- ciencia y tecnología*, 17.
- González-Sanz, M. (2014). *M-learning y realidad aumentada como recursos didácticos en la educación patrimonial. Descubriendo el patrimonio histórico de la ciudad mediante dispositivos móviles y geolocalización*. Trabajo final de máster. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50457/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=González+Sanz%2C+Myriam>
- González-Sanz, M. (2014). Arqueólogos del siglo XXI: apropiarse de la ciudad y del patrimonio mediante mobile learning, realidad aumentada y geolocalización. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, OEPE, Madrid. ISBN 978-84-697-1504-8.
- Grané, M. y Bartolomé, A. (2013). Nuevas concepciones del aprendizaje y de la educación: *trending topics*. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.): *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 32-49. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-13. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/>
- Hernández Cardona, F. X. & Santacana, J. (2009). Democratizar el acceso a la cultura. En Hernández-Cardona, F. X., & Coma, L. (coords.), *La revolución didáctica de los museos*. Cuadernos de Pedagogía, 394, 48-51.
- Hernández Cardona, F.X y Rubio, X. (2009). Interactividad Didáctica y Museos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 95-100. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184397/237470>
- Hernández Cardona, F. X. (2010). ¿Problemas de historia? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 17(63), 18-24.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Asensio, M., Vicent, N., y Cuenca, J. M. (2012). Mobile devices: a tool for tourism and learning at archaeological sites. *International Journal of Web Based Communities*, 8(1), 57-72.
- Islas Sedano, C., Leendertz, V., Vinni, M., Sutinen, E., y Ellis, S. (2013). Hypercontextualized Learning Games: Fantasy, Motivation, and Engagement in Reality. *Simulation & Gaming*, 44(6), 821-845. Retrieved from <http://sag.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1046878113514807>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- López, M.V. (2014). Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54240>

- Marín, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=52841>
- Prensky, M. (2011). Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital. In *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*, pp.15-29. New York: Taylor & Francis.
- Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.
- Sanchez, E., y Pierroux, P. (October, 2015). Gamifying the museum: a case for teaching for games based learning. En *Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning, (ECGBL 2015)*. Steinkjer: Norway.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M. & Valvoula, G. (2009). Mobile Learning: Small Devices, Big Issues. En Balacheff, N., Ludvigsen, S., De Jong, T., Lazonder, A. & Barnes, S. (eds.) *Technology-enhanced learning: Principles and products*, 233-249. Springer.
- Siemens, G. (2011). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparici (coord.), *Conectados en el ciberespacio*, 77-90. Madrid: UNED.
- Trepat, C. & Rivero, P. (2010). Didáctica de la historia y multimedia expositiva. Barcelona: Graó.
- Vicent, N. (2013). Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del País Vasco. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10486/14321>
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberria, A., Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27. Recuperado de <http://ojs.cc.upv.es/index.php/var/article/view/4367>
- Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015) Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/222511>

EP_NE(T)GO Estrategias de educación para el reconocimiento del patrimonio cultural a través de la negociación social

Joaquín Ibáñez Montoya
Ainhoa Díez de Pablo
María Estévez de Gamón

Palabras clave: Educación, Patrimonio, Negociación, CEPA, Coslada.

Objetivos

Presentar el proyecto EP_NE(T)GO (Estrategias de educación para el reconocimiento del patrimonio cultural a través de la negociación social), desarrollado entre octubre del 2015 y marzo de 2016, y promovido por el Instituto del Patrimonio Cultural de España.

El proyecto permitió explorar la relación entre la educación formal y la identificación de los ciudadanos con los elementos patrimoniales de su entorno a través de la monitorización de un taller de cuatro semanas de duración en el que participaron los alumnos de Nivel 2 del Centro de Educación de Personas Adultas de Coslada.

Durante el taller, los alumnos llevaron a cabo una aproximación sucesiva a la selección, evaluación, negociación y documentación de elementos patrimoniales partiendo de una selección individual inicial, pasando por una negociación en grupos reducidos, hasta llegar a un consenso del

conjunto de los participantes. De esta forma, elaboraron a través de un sistema de trabajo colaborativo, un catálogo de 10 elementos patrimoniales, tanto del municipio de Coslada como de parte del área metropolitana del Corredor del Henares, reforzando así la imagen de Coslada en este importante eje residencial, industrial, empresarial y cultural.

Los elementos seleccionados se facilitaron al Ayuntamiento de Coslada para su eventual incorporación a una ruta turística que permitiría a los visitantes visualizar la documentación generada mediante el uso de herramientas de Realidad Aumentada.

El taller estuvo codirigido por un equipo de investigadores de las Universidades Politécnica y Complutense de Madrid, entre los que se incluyen Arquitectos, Geógrafos, Ingenieros Industriales, Sociólogos y Politólogos y el personal docente del CEPA de Coslada. Además, contó con el apoyo del Ayuntamiento de Coslada y de la Comunidad de Madrid, a través de la Subdirección General de Arquitectura.

Objetivos y metodología del Proyecto

El primer objetivo de investigación consistió en analizar desde distintas perspectivas los procedimientos que llevan a conceptualización del Patrimonio Cultural.

Por un lado, se quería analizar el proceso social que lleva al reconocimiento de un elemento como patrimonial a través de la negociación entre los distintos agentes implicados en la vida urbana. Para ello, los alumnos llevaron a cabo un proceso de identificación, documentación y negociación de aquellos elementos que ellos consideraron significativos. A través del análisis de este proceso, se pudieron reconstruir los discursos que fueron manejados para decidir la selección final del patrimonio local.

Por otro lado, se buscaba cuantificar la influencia que la educación formal podía tener (o no) en el proceso de aprendizaje sobre patrimonio. Para ello, aunque todas las actividades del Taller se integraron dentro del currículum académico del CEPA de Coslada y fueron evaluadas por los profesores del Centro, los alumnos fueron divididos en dos grupos: el Grupo de Estudio 1, que recibió una formación específica en patrimonio, y el Grupo de Estudio 2, que actuó como grupo de control.

Igualmente, se quería evaluar las diferencias que el trabajo sobre un grupo concreto puede generar en ámbitos que no han sido contemplados previamente. Para ello, se buscó un equilibrio entre las procedencias y bagajes culturales de los alumnos incluidos en cada Grupo de Estudio.

También, se buscaba enriquecer la identidad local ampliando su catálogo de

elementos patrimoniales. Para ello, se trabajó en la parte del área metropolitana del Corredor del Henares que comprende los municipios de Coslada, San Fernando de Henares, Alcalá de Henares, Torrejón de Ardoz y Mejorada del Campo.

El segundo objetivo de investigación, pretendía explorar cómo la información patrimonial puede ser almacenada y gestionada directamente por los usuarios con herramientas TICs. Para ello, se diseñó un Moodle que permitió un acceso inmediato a los recursos y actividades a todos los agentes: alumnos, profesores del CEPA e investigadores universitarios.

Además, en una de las tareas de grupo, los alumnos utilizaron la aplicación libre AURASMA para crear Realidades Aumentadas de los elementos patrimoniales; al obtener una mayor información de los elementos y convertirlos en interactivos y digitales se generó una mayor apropiación por parte de los alumnos.

El tercer objetivo, consistía en aprovechar la experiencia como herramienta de inclusión social y se abordó con distintas estrategias.

Por un lado, para incidir en la revisión de las políticas locales en patrimonio y turismo, la lista final de elementos patrimoniales seleccionados se facilitó al Ayuntamiento de Coslada para la eventual elaboración de una ruta turística por la localidad.

Por el otro, se implementó la difusión del proyecto dentro de la comunidad local, los gestores de patrimonio, la comunidad académica y la sociedad.

Equipo de trabajo

Para asegurar la interdisciplinariedad que requiere el estudio, investigación y docencia sobre el Patrimonio Cultural, el equipo docente encargado de llevar a cabo las tareas formativas del Curso estuvo formado por profesores e investigadores de las Universidades Politécnica y Complutense de Madrid con los siguientes perfiles académicos y profesionales:

Arquitectos, arqueólogos y urbanistas de Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, especialistas en la conceptualización del patrimonio así como en su intervención y que acreditan la experiencia de liderar y promover una red universitaria de investigación sobre intervención en Patrimonio, la red PHI, (Patrimonio Histórico+cultural Iberoamericano) con referencia en más 15 países de América y Europa, y con más de 50 universidades asociadas. Equipo compuesto por los Profesores Joaquín Ibáñez (Director del Proyecto), Fernando Vela Cossío, Miguel Ángel Aníbarro, Rafael Guridi y María José Pizarro y los Investigadores Ainhoa Díez de Pablo (Coordinadora), María Estévez de Gamón (Coordinadora), Álvaro Álvarez Gutiérrez, José Gabriel Bernabé, Carolina Castañeda y Arantzazu Luzárraga.

Geógrafos de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, con una destacada labor investigadora dedicada al turismo cultural, el turismo urbano y la planificación turística, desarrollada dentro del Grupo de Investigación Turismo, Patrimonio y Desarrollo. Equipo compuesto

por los Profesores Manuel de la Calle (Investigador Principal), María García Hernández, Carmen Mínguez García y Libertad Troitiño.

Ingenieros Industriales de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid, especialistas en TICs, modelado 3D y CAD paramétrico y procesos de creatividad e innovación. Equipo compuesto por los Profesores María Luisa Martínez-Muneta (Investigadora Principal), Juan de Dios Bobi, Antonio Carretero, Jesús Félez y Gregorio Romero.

Politólogos y Sociólogos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, expertos en participación ciudadana, gobernanza y gestión de instituciones públicas y privadas. Equipo compuesto por la Profesora Rosa de la Fuente (Investigadora Principal) y los Investigadores Laura Laosa y Renato Villavicencio.

El equipo docente del CEPA de Coslada formado por José Antonio Buzón, Director del Centro, Noelia Estévez Pérez, Jefa de Estudios, y los Profesores Alicia López López, Patricio Izquierdo, Silvia Montero, Fernando Moya y David Simón.

Además, se contó con la participación Pilar Alonso García del Busto, Subdirectora General de Arquitectura, y Ángel Valdivieso, Director del Área de Proyectos y Obras, de la Dirección General de Vivienda y Rehabilitación de la Comunidad de Madrid. Y con el apoyo del Ayuntamiento de Coslada a través de la

Concejalía de Desarrollo Económico, Empleo, Comercio, Transportes y Turismo.

Sesiones de trabajo

En la primera sesión el Director del Proyecto, Joaquín Ibáñez, las Coordinadoras del mismo, Ainhoa Díez y María Estévez de Gamón y el Profesor del CEPA de Coslada, Fernando Moya, presentaron los objetivos y contenidos del taller a los alumnos del centro. Se insistió en el papel clave de la ciudadanía en la apropiación del patrimonio en sus distintas escalas, en tanto que elemento identitario y de desarrollo social y económico.

A continuación, se introdujo a los alumnos en el manejo de la herramienta colaborativa Moodle, y realizaron el primer ejercicio: la elaboración de una lista jerarquizada de diez elementos a conservar en el ámbito del Corredor del Henares (municipios de Coslada, San Fernando de Henares, Alcalá de Henares, Torrejón y Mejorada del Campo) de los cuales al menos cinco estarían ubicados en Coslada, y un texto justificativo de su elección. En este ejercicio, se enfrentaron a las primeras dificultades derivadas de la ausencia de elementos protegidos en Coslada, lo que les obligó a proponer sus propios elementos por motivos que iban de la biografía personal, al reconocimiento social o al valor de uso.

La segunda sesión, que contenía formación específica sobre patrimonio, fue impartida únicamente en el Grupo 1. El Profesor Manuel de la Calle (Facultad de Geografía e Historia de la UCM) expuso el origen y evolución del concepto de patrimonio en la lección “El

concepto de Patrimonio” y el Profesor Joaquín Ibáñez (ETS de Arquitectura de la UPM) explicó su significado actual y sus eventuales derivas futuras en la lección “Los nuevos Patrimonios”. Este contenido teórico motivó la reelaboración por parte de los alumnos de su lista inicial de elementos a proteger y del texto justificativo.

En la tercera jornada, el Grupo 1 recibió la lección teórica “¿Cómo se documenta el patrimonio?” a cargo de las Profesoras Libertad Troitiño y Carmen Mínguez (Facultad de Geografía e Historia de la UCM). En ella, expusieron las diferencias entre el patrimonio documental y la documentación patrimonial y mostraron los distintos tipos de fuentes documentales.

Todos los alumnos, con independencia del Grupo al que pertenecieran, completaron de forma individual en el Moodle la Ficha de Documentación Básica (¹ Ficha de Documentación Básica: Nombre del elemento, Ubicación, Fecha de construcción o aparición, Descripción física (100-120 palabras) e Imagen) de uno de los elementos seleccionados en la sesión/es anterior/es.

La cuarta sesión, primera de trabajo en grupo, estuvo dirigida por la Catedrática María Luisa Martínez Muneta (ETS de Ingeniería Industrial de la UPM). Consistió en la utilización de Técnicas de Creatividad (Flor de loto y Matrices de decisión) para obtener, partiendo de sus listas individuales, una lista consensuada y jerarquizada de 10 elementos. Los alumnos trabajaron en grupos de 4 a 6 alumnos tutelados por investigadores de la ETS de Arquitectura de la UPM.

En la quinta sesión, cada grupo completó en inglés y castellano la Ficha de Documentación Avanzada (Ficha de Documentación Avanzada: Name, Location, Period or Date, Description of the element (around 100 words), Type of item according to its use, Categoría patrimonial (Patrimonio Natural, Patrimonio Cultural tangible, Patrimonio Cultural intangible), Historia del elemento (100 palabras), de uno de los elementos seleccionados en la sesión anterior. Además, tuvieron que diseñar una Realidad Aumentada que permitiera visualizar aspectos complementarios o no accesibles del elemento.

En la sexta sesión, cada grupo realizó una presentación oral, en castellano o inglés, de los elementos de su lista argumentando la necesidad de su conservación.

La séptima sesión, de trabajo colectivo, tuvo dos partes. En la primera, los alumnos del Grupo 1 recibieron la última lección teórica “¿Cómo se defiende el patrimonio?”, sobre el papel de los catálogos urbanísticos de protección como instrumentos institucionales de salvaguarda del patrimonio arquitectónico, a cargo de Pilar Alonso García del Busto, Subdirectora General de Arquitectura, y Ángel Valdivieso, Director del Área de Proyectos y Obras. Tras la lección, mantuvieron un debate con los alumnos.

En la segunda parte, impartida a ambos Grupos, los alumnos trabajaron en la negociación colectiva de los elementos patrimoniales dirigidos por la Profesora Rosa de la Fuente (Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM). Tras exponer las

características de los sistemas de decisión colectiva se acordó, por votación a mano alzada, que el método de negociación colectiva fuese la asamblea; el consenso final se alcanzó tras tres rondas de debate. La selección resultante de las dos listas de 10 elementos contienen un total de 17 elementos (*), 10 de ellos ubicados en Coslada.

En la última sesión del taller, los alumnos reelaboraron su lista individual de elementos patrimoniales y completaron en Moodle una encuesta de evaluación del taller. Tras un acto de clausura y presentación a la prensa local de los resultados, se llevó a cabo un recorrido por los elementos seleccionados en Coslada.

Resultados

El análisis de los resultados del taller se apoyó en la documentación generada por los alumnos durante el desarrollo del taller y las actas elaboradas por los tutores externos, y en el análisis cualitativo de los discursos de los distintos actores implicados, tanto relativos a la conceptualización del patrimonio y las actitudes frente al patrimonio de los alumnos y profesores del CEPA, como en cuanto a la adecuación de la metodología del taller.

Análisis de los elementos: patrimonio consolidado, en consolidación y en construcción

Del análisis de las listas individuales, de grupo y colectivas, de los dos Grupos de Estudio, se concluyen un total 169 elementos patrimoniales. 39 de ellos pertenecen a la categoría de patrimonios consolidados, 40 a la

de patrimonios en consolidación y más de la mitad, 90, a la de nuevos patrimonios en construcción.

Patrimonio consolidado. Comprende *Elementos o Conjuntos históricos* y *Elementos conmemorativos*.

Elementos o Conjuntos históricos.

Seleccionados por sus valores históricos y artísticos. La mayoría tiene algún tipo de declaración o protección. Incluyen plazas, cascos históricos y edificios singulares.

1. Antiguo yacimiento arqueológico de El Calvario (Coslada).
2. Lavadero Municipal (Coslada).
3. Plaza de San Fernando VI (San Fernando de Henares).*
4. Plaza de España (San Fernando de Henares).
5. Huerta Grande (San Fernando de Henares).
6. Soto de Aldovea (San Fernando de Henares).
7. Paseo de los Chopos (San Fernando de Henares).*
8. Jardines ornamentales (San Fernando de Henares).
9. Estatua de Fernando VI (San Fernando de Henares).
10. Biblioteca Municipal "Rafael Alberti" (San Fernando de Henares).
11. Antigua Real Fábrica de Paños (San Fernando de Henares).*
12. Palacio de Aldovea (San Fernando de Henares).
13. Yacimiento Romano de Complutum (Alcalá de Henares).
14. Plaza de Cervantes (Alcalá de Henares).

15. Calle Mayor (Alcalá de Henares).
16. Casco Antiguo (Alcalá de Henares).*
17. Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares).
18. Casa de Cervantes (Alcalá de Henares).
19. Corral de Comedias (Alcalá de Henares).
20. Palacio Arzobispal (Alcalá de Henares).
21. Hospital de Antezana (Alcalá de Henares).
22. Puerta de Madrid (Alcalá de Henares).
23. La Fuente (Campo Real).
24. Panteón de la Condesa de la Vega del Pozo (Guadalajara).
25. Alcázar Real (Guadalajara).
26. Monumentos.

Elementos conmemorativos. Seleccionados por sus valores identitarios, conmemorativos o simbólicos. Incluyen hitos urbanos y elementos ornamentales.

27. Escultura "La Mujer de Coslada" (Coslada).*
28. Monumento a las Víctimas del 11M (Coslada).
29. Monumento a Javier Sauquillo (Coslada).
30. Estatuas de los Descubridores (Coslada).
31. Fuentes ornamentales (Coslada).
32. Glorieta Primero de Mayo (Coslada).
33. Glorieta Rosa de los Vientos (Coslada).
34. Rotonda de la Avenida Arcenales (Coslada).
35. Plaza de los Puntos Cardinales (Coslada).

36. Paseo de Dolores Ibarri (Coslada).
37. Catedral de Justo Gallego (Mejorada del Campo).*
38. Escultura “Caballos en Libertad” (Torrejón de Ardoz).
39. Parque Europa (Torrejón de Ardoz).*

Patrimonio en consolidación Comprende *Paisajes culturales o Áreas urbanas y Elementos de patrimonio inmaterial*

Paisajes culturales o Áreas urbanas. Seleccionados tanto por su valor medioambiental y paisajístico como por su singularidad urbana. Incluyen desde antiguos caminos rurales y ríos o zonas de pesca hasta parques, barrios y zonas urbanas.

40. Parque de El Humedal (Coslada).*
41. Parque de El Cerro (Coslada).*
42. Campo de amapolas (Coslada).
43. Casco Antiguo (Coslada).
44. Barrio de Vicálvaro (Coslada).
45. El Valleaguado (Coslada).
46. Complejo Residencial “La Rambla” (Coslada).
47. Antiguo Cementerio (Coslada).
48. Las Charcas (Mejorada del Campo).*
49. Laguna del 3M (Mejorada del Campo).
50. Edificaciones de la OTAN (Torrejón de Ardoz).
51. Monte Gurugú (Alcalá de Henares).
52. Río Henares.
53. Río Jarama.
54. Parque Regional del Sureste.
55. La Cañada Real.
56. Zonas urbanas.
57. Tejido residencial.

Elementos de patrimonio inmaterial.

Seleccionados por su valor identitario y social, en tanto que contribuyen a reforzar la identidad local y los vínculos sociales. Incluyen fiestas patronales, eventos y ferias.

58. Fiestas Patronales (Coslada).*
59. Mercado Medieval (Coslada).
60. Carnavales (Coslada).
61. Feria de la Tapa del Barrio del Puerto (Coslada).*
62. Semana de Cine Español (Coslada).
63. Fiesta de la Primavera en el Polideportivo Municipal “El Cerro” (Coslada).
64. Día de la Tortilla (Coslada).
65. Postre típico “Lascas” (Coslada).
66. Jardín donde G1_04 jugaba de pequeña (Coslada).
67. Antiguo descampado de la Calle Colombia (Coslada).
68. Patio de recreo del CEIP Virgen del Amor Hermoso (Coslada).
69. Discoteca “Paladium” (Coslada).
70. La inmigración rumana en Coslada (Coslada).
71. Día de la Tortilla (San Fernando de Henares).
72. Bar “Lozano” (San Fernando de Henares).
73. Churrería del Parque General Dolores Ibarri (San Fernando de Henares).
74. La vaquería de la Finca “El Batán” (San Fernando de Henares).
75. Fiestas Patronales (Torrejón de Ardoz).
76. Cosecha de aceitunas (Campo Real).
77. Tortilla de Patata.

78. Creación de patrimonio falso o de ocasión.
79. El alto espíritu deportivo.

Patrimonio en construcción Comprende *Espacios públicos, de ocio y comercio, Equipamientos e Infraestructuras.*

Espacios públicos, de ocio y comercio. Seleccionados por su valor social como soporte físico para la convivencia de distintas actividades y grupos. Incluyen parques, espacios urbanos y centros comerciales.

80. Parque Salvador Allende (Coslada).*
81. Pistas de skate del Parque Salvador Allende (Coslada).
82. Parque Buero Vallejo (Coslada).
83. Parque del Olivo (Coslada).
84. Parque Carlos Marx (Coslada).
85. Lago de La Rambla (Coslada).*
86. Cascada del Parque de El Cerro (Coslada).
87. Huertos Urbanos (Coslada).
88. Plaza Mayor (Coslada).
89. Ciudad de los niños de la Plaza Mayor (Coslada).
90. Plaza de los rumanos (Coslada).
91. Paseo de los Descubridores (Coslada).
92. Calle Mar Mediterráneo (Coslada).
93. Avenida de la Constitución (Coslada).
94. Calle Pablo Picasso (Coslada).
95. Calle cortada (Coslada).
96. Recinto Ferial (Coslada).
97. Centro Comercial "Zocoslada" (Coslada).
98. Centro Comercial "Uruguay" (Coslada).
99. Centro Comercial "La Rambla" (Coslada).
100. Centro Comercial "Hipercor" (Coslada).
101. Centro Comercial (Coslada).
102. Cines "La Rambla" (Coslada).
103. Cervecería - Bar "El Jamón" (Coslada).
104. Parques (Coslada).
105. Parque General Dolores Ibarri (San Fernando de Henares).
106. Parque Primero de Mayo (San Fernando de Henares).
107. Parque de los Chopos (San Fernando de Henares).
108. Plaza Fábrica de Paños (San Fernando de Henares).
109. Huertos de Ocio (San Fernando de Henares).
110. Recinto Ferial (San Fernando de Henares).
111. Escuela de Baile "Paso a Paso" (San Fernando de Henares).
112. Parque de las Veredillas (Torrejón de Ardoz).
113. Parque del Ocio (Torrejón de Ardoz).
114. Plaza Mayor (Torrejón de Ardoz).
115. Centro Comercial "Parque Corredor" (Torrejón de Ardoz).
116. Centro Comercial "Zoco Torrejón" (Torrejón de Ardoz).
117. Plaza de Toros (Torrejón de Ardoz).
118. Parque de la C/ Nuestra Señora del Castillo (Campo Real).
119. Centro Comercial "Plenilunio" (Madrid).
120. Parques.
121. Centros Comerciales.

Equipamientos. Seleccionados por su contribución a la integración social. Incluyen

centros cívicos y culturales, hospitales, instalaciones deportivas y centros educativos.

122. Ayuntamiento (Coslada).
 123. Estación de Cercanías (Coslada).
 124. Estaciones de Metro (Coslada).
 125. Teatro La Jaramilla (Coslada).
 126. Teatro Antonio López (Coslada).
 127. Biblioteca Municipal (Coslada).
 128. Biblioteca Municipal nueva (Coslada).
 129. Hospital Universitario del Henares (Coslada).
 130. Residencia materno-infantil "La Merced" (Coslada).
 131. Residencia para mayores "Parque Coslada" (Coslada).
 132. Centro de Atención Integral a Drogodependientes (Coslada).
 133. Centro Cívico "El Cerro" (Coslada).
 134. Centro de Juventud "El Rompeolas" (Coslada).
 135. Centro de Juventud "La Factoría" (Coslada).
 136. Asociación Cultural "Caballeros Templarios" (Coslada).
 137. Centro Cultural "Margarita Nelken" (Coslada).
 138. Centro Cultural "La Jaramilla" (Coslada).
 139. CEIP San Pablo (Coslada).
 140. CEIP Torres Quevedo (Coslada).
 141. CEIP Virgen del Amor Hermoso (Coslada).
 142. Colegio Virgen del Henar (Coslada).
 143. Colegio Leonés (Coslada).
 144. IES María Moliner (Coslada).
 145. CEPA Coslada (Coslada).
 146. Parroquia de San Pablo Apóstol de las Gentes (Coslada).
 147. Parroquia de San Pedro y San Pablo (Coslada).
 148. Centro Deportivo Municipal "El Plantío" (Coslada).
 149. Polideportivo Municipal "La Rambla" (Coslada).
 150. Polideportivo Municipal "La Vía" (Coslada).
 151. Campos de Fútbol "Barrio del Puerto" (Coslada).
 152. Campos de Fútbol "Méjico" (Coslada).
 153. Campo de Fútbol "La Vía" (Coslada).
 154. Estadio de Fútbol "El Olivo" (Coslada).
 155. Estación de Cercanías (San Fernando de Henares).
 156. Teatro - Auditorio Federico García Lorca (San Fernando de Henares).
 157. CEIP Enrique Tierno Galván (San Fernando de Henares).
 158. Estadio Municipal "Santiago del Pino" (San Fernando de Henares).
 159. Pista de baloncesto en Av. de San Sebastián (San Fernando de Henares).
 160. Hospital Universitario de Torrejón (Torrejón de Ardoz).
 161. Hospitales.
 162. Equipamientos Culturales.
 163. Colegios e Institutos bilingües.
- Infraestructuras.* Seleccionadas por su contribución al desarrollo económico local. Incluyen infraestructuras logísticas y de comunicación terrestre.
164. Puerto Seco de Madrid (Coslada).*

165. Puente de la Estación de Cercanías (Coslada).
166. Paso de Zapatería (Torrejón de Ardoz).
167. Puente de Hierro sobre el Río Henares (Torrejón de Ardoz).
168. Líneas C-2 y C-7 de Cercanías.*
169. Medios de transporte.

Discursos de conceptualización: Monumental, Identitario y Social, Medioambiental e Instrumental

Las entrevistas a los alumnos y profesores del CEPA se llevaron a cabo una vez concluido el taller y evaluadas las tareas para no condicionar las respuestas. Se realizaron 18 entrevistas en profundidad a alumnos, 12 correspondientes al Grupo 1 (G1) y 6 correspondientes al Grupo 2 (G2), y otras 3 a miembros del equipo docente del CEPA. La reconstrucción de los discursos sobre patrimonio se llevó a cabo con una aproximación integral al cuerpo de textos sigue el método de análisis del sistema de discursos expuesto por Conde (2009) (frente a la descontextualización y desanclaje social que implica la descomposición analítica, la aproximación hermenéutica permite mantener su narratividad (Conde, 2009, 109). A partir de su análisis, se identificaron cinco discursos sobre patrimonio como discursos colectivos, es decir, adoptados independientemente por distintos actores. Se trata de los discursos que denominaremos Monumental, Identitario y Social, Medio Ambiental, Instrumental y Sentimental.

Discurso Monumental

Obtiene su legitimidad de los valores artísticos, históricos y conmemorativos, fuentes de autoridad consolidadas en las que se ha fundamentado tradicionalmente la protección del patrimonio.

"...la idea de patrimonio que teníamos la idea es visitar monumentos, catedrales, edificios emblemáticos...", G1_44.

Este discurso está avalado inicialmente por su referencia al valor histórico, que se identifica con el de antigüedad.

"...siempre tienes una idea de patrimonio pues de lo antiguo (...) yo pensé que eran sobre todo monumentos, sobre todo como te digo cosas antiguas.", G2_07.

En la negociación colectiva, el discurso Monumental jugó un papel determinante en la selección del Casco Antiguo de Alcalá de Henares y la Antigua Real Fábrica de Paños y la Plaza de España, ambos en San Fernando de Henares. También estuvo presente en la selección de la Escultura "La Mujer de Coslada", de la Catedral de Justo Gallego en Mejorada del Campo, y del Parque Europa, en Torrejón de Ardoz.

Discursos Identitario y Social

Ambos discursos aparecen íntimamente ligados. Mientras el discurso Identitario asigna un valor a un elemento por su papel en la configuración de la identidad colectiva local, el discurso Social valora un elemento o espacio en tanto que soporta el tejido social.

"Hay que poder explicar la vida que tiene ese espacio, que puedas contar las experiencias vividas.", G1_44.

"Y (el tema) social, también (me parece importante), algo que tenga que ver con la gente.", G1_26.

Ambos discursos fundamentaron la selección en la asamblea de la Feria de la Tapa del Barrio del Puerto, de las Fiestas Patronales, del Parque Salvador Allende, del Lago de la Rambla y del Centro Cultural Margarita Nelken, todos ellos de Coslada.

Discurso Medioambiental

Fundamentado en el valor natural y, en menor medida, en el valor paisajístico, identitario y de uso. Influyó en la negociación colectiva para la selección de los parques de El Humedal y El Cerro, ambos en Coslada, el Paseo de los Chopos, en San Fernando de Henares, y la zona de pesca conocida como Las Charcas, en Mejorada del Campo.

"Por ejemplo el parque del Humedal, yo fui a muerte con el parque del Humedal... Hay muchas zonas, el parque del Humedal, el parque de Allende también, lleva mucho tiempo.", G1_26.

Discurso Instrumental

Se fundamenta en el valor de uso expuesto por Riegl (1902) (basado en la capacidad de un área o elemento urbano de satisfacer las necesidades materiales (Riegl, 1902, 72).

En la negociación colectiva, jugó un papel determinante en la selección de las Líneas C-2

y C-7 de Cercanías y del Puerto Seco de Madrid.

"Al principio sí había alguno, como por ejemplo el Puerto Seco, que es el polígono, que yo al principio no le dí mucha importancia, porque como lo tengo ahí al lado, y lo conozco..., pero bueno, cuando supe un poco de la repercusión que tiene, que es bastante importante, pienso que está bien.", G1_26.

Discurso Sentimental

Basado en los recuerdos individuales. Aunque determinó parte de los elementos seleccionados en las listas individuales, apenas estuvo presente durante los procesos de negociación en grupo y colectiva. Únicamente, reforzó otros discursos activadores, como ocurrió en la selección del Lago de la Rambla y del Parque Salvador Allende, donde reforzó el discurso Social, y en la selección del Parque de El Humedal y de Las Charcas de Mejorada de Campo, donde reforzó el discurso Medioambiental.

"... pues fueron más a partir de los momentos que había vivido desde pequeña, tanto en San Fernando como en Coslada, los parques, La Rambla, que es un centro comercial, el colegio.", G1_35.

"...más que nada, recuerdos de cuando yo he estado allí. Recuerdos de cuando yo he estado, sitios que me gustaron, que me sentía bien (...) Yo me guió mucho por los sentimientos.", G2_09.

Transferencia social

La monitorización del taller y las entrevistas semiestructuradas permitieron constatar el empoderamiento de los alumnos.

Para dar la mayor difusión posible al proyecto, se contó con el apoyo del Ayuntamiento de Coslada y se dio a conocer en medios de comunicación locales y en los ámbitos académicos de todos los agentes implicados.

Empoderamiento ciudadano

El proceso de empoderamiento por la apropiación de los elementos patrimoniales está vinculado a las categorías de Conocer, Comprender, Valorar, Cuidar, Conservar y Transmitir.

Así, se ha pasado de un desconocimiento inicial de los elementos patrimoniales a la valoración de aquellos identificados.

"...hay cosas que a lo mejor para ti como las ves todos los días estás acostumbrada a verlo, pues como que no le das importancia. Y ahora ver todos los compañeros, todo lo que han ido poniendo, lo que yo investigué también un poquito. A lo mejor conocía cosas pero decía, no sabía ni cómo se llamaban, porque no te preocupas en... Es lo cotidiano, lo ves porque está en tu ciudad y ya está.", G2_07.

Este fomento del conocimiento y comprensión de los elementos patrimoniales

conlleva su valoración, que a su vez fomenta su cuidado, conservación y transmisión.

"Antes lo veía como algo lejano. Porque cuando dice "Ay, esto es patrimonio de la humanidad...". Yo decía "vaya...". Pero no le das importancia y cuando en ese trabajo lo hemos estado viendo y trabajando dices, bueno, ¡pues qué importante!.", G2_07.

Los alumnos participantes en el taller han pasado a adoptar una posición activa de cara a la identificación de los elementos patrimoniales, y especialmente de su cuidado y conservación.

"Pues (tienen que cuidar el patrimonio) principalmente los ciudadanos que viven en la misma ciudad. Y un poco también el Ayuntamiento, y la gente que pueda trabajar para mejorarlo, pues también.", G1_26.

"(Seleccionar los elementos a proteger) depende de todos, porque el ciudadano también tienen derecho a opinar, a decidir de lo que es bueno para la ciudad y lo que no. Todos, yo creo. Más el Ayuntamiento y las otras instituciones, pero también nosotros, entre todos.", G1_35.

Igualmente, se han constatado nuevos comportamientos, motivados por el taller, que implican la transmisión de los elementos y valores patrimoniales al entorno personal de los alumnos.

"Yo creo que sí (me va a servir en el futuro), porque por ejemplo tienes gente

detrás de ti, más pequeño, o gente que directamente no sabe qué cosas pueden ser como patrimonio", G1_25.

"(Se puede proteger el patrimonio) haciendo una asociación, que te escuchen, estamos en democracia y lo que hay que hacer es regular un consenso, y buscar la mejor forma de protegerlo (...) yo no lo he hecho aún, pero lo haría, como lo que hemos hecho ahora, luego te gusta que te escuchen.", G1_44.

Difusión

A nivel local, se contó con el apoyo institucional del Ayuntamiento de Coslada donde tuvo lugar tanto la Presentación, a cargo de Sergio Herradón, Concejal de Desarrollo Económico, como Clausura, a cargo de Ángel Viveros, Alcalde de Coslada.

También se dio a conocer en distintos medios locales con artículos y reportajes en ABC, La Vanguardia, El Telescopio Digital, Este de Madrid, Objetivo Coslada, Mira Corredor TV y Coslada Portales en Red.

Para su difusión dentro de la comunidad académica, se creó una difusión on-line específica habilitando la pestaña EP_NE(T)GO dentro de la página web del Proyecto red PHI, http://redphi.aq.upm.es/?page_id=2139 y los resultados se han publicado en los ámbitos académicos de todos los Investigadores Principales y demás actores implicados, incluyendo la más de 50 universidades asociadas en la Red PHI.

Igualmente, se han presentado en distintos Seminarios y Congresos entre los que se incluyen: el Comité Ejecutivo de la Red PHI Internacional (Lima, octubre de 2015), en el Comité Nacional de la Red PHI España, (Barcelona, octubre del 2015), en la Comisión del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Madrid, marzo de 2016), en el Seminario-Taller "Proyectar la Memoria V" (Escuela de Patrimonio Histórico de Nájera, abril del 2016) y en el Congreso Internacional de la Red PHI (Antigua, Guatemala, octubre de 2016).

Propuestas para futuras ediciones

La monotorización del taller EP_NE(T)GO de Coslada ha supuesto una experiencia piloto que permite implementar mejoras en la metodología utilizada de cara a su realización en otros Centros de Educación para Adultos. De esta forma, se han identificado aspectos que han resultado especialmente positivos, y que deberían mantenerse en futuras ediciones:

- Trabajar en un ámbito urbano con escasos elementos patrimoniales catalogados.
- Trabajar en escalas de aproximación sucesivas al elemento patrimonial: identificación, justificación y documentación.
- Negociación en escalas de aproximación sucesivas al acuerdo: individual, de grupo y colectiva.
- Utilización de técnicas innovadoras para la negociación en grupo (Flor de

loto, Matrices de decisión) y colectiva (asamblea).

- Utilización de TICs
- Participación conjunta de profesores e investigadores universitarios de distintas disciplinas con el equipo docente del centro.
- Integración del taller en las distintas asignaturas del currículum del centro.

Igualmente, se han identificado aspectos a mejorar:

- Programar el taller de manera que no coincida con los exámenes de las asignaturas del curso habitual y reducir su duración a cuatro sesiones de tres horas.
- Eliminar las clases teóricas, transmitiendo los contenidos de éstas con los ejercicios prácticos.
- Reducir las listas individual, de grupo y colectiva a cinco elementos.

y-el-factor.html

Análisis y experimentación del uso de videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso

Rocío Jiménez-Palacios
Jose María Cuenca López
Universidad de Huelva

Palabras clave: Didáctica, Ciencias Sociales, Educación Patrimonial, Videojuegos, Educación Secundaria, Educación Emocional.

Objetivos

Entre los objetivos que nos hemos propuesto con esta investigación queremos resaltar los siguientes:

- Emplear metodologías alternativas acordes al entorno actual del alumnado para fomentar el interés por el aprendizaje de estos.
- Utilizar el videojuego como estrategia didáctica innovadora para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Integrar el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal del patrimonio, en sentido holístico, en el contexto formal a través del uso de videojuegos.
- Desarrollar la inteligencia emocional para la mejora de la enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar una propuesta didáctica de carácter investigativo en el que el videojuego, como recurso didáctico, comprenda la educación patrimonial como objeto de estudio.

Introducción

Este trabajo es el plan de investigación de tesis sobre innovación en la didáctica de las Ciencias Sociales concretamente centrado en la educación patrimonial a través de videojuegos. Además está enmarcado dentro del proyecto de investigación "Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía", financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad: EDU2015-67953-P, así como con el apoyo de la "Red 14 de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales" (EDU2014-51720-REDT), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea.

Los objetivos que planteamos con nuestra comunicación es dar a conocer el uso de recursos innovadores como el videojuego en el contexto formal, realizando una propuesta didáctica para una intervención en un aula de Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado pretendemos mostrar que es importante dinamizar la enseñanza y aprendizaje para la obtención de conocimientos conceptuales,

procedimentales y actitudinales más significativos, aludiendo a la educación emocional como herramienta de este proceso.

La comunicación estará estructurada en diferentes apartados en los que trataremos la educación patrimonial en la educación secundaria, la importancia de educar en emociones para la enseñanza y aprendizaje, el uso de recursos innovadores (videojuegos); al tratarse de un plan de investigación expondremos la metodología que se va a desarrollar, y por último, un apartado destinado a resultados esperados.

Por último, consideramos que esta investigación contribuye a la mejora de las capacidades y habilidades de los alumnos/as así como la asimilación de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la integración en el aula de herramientas y recursos innovadores que apoyen la educación patrimonial y favorezcan su comprensión y aprendizaje, además de aportar la aplicación de nuevas metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El videojuego, una nueva herramienta educativa

Para indagar en el uso de los videojuegos en el ámbito educativo debemos tener claro qué denominamos como videojuego. “Un videojuego es un programa informático interactivo destinado al entretenimiento que puede funcionar en diversos dispositivos: ordenadores, consolas, teléfonos móviles, etc.; integra audio y video, y permite disfrutar de

experiencias que, en muchos casos, sería difícil de vivir en la realidad” (García Fernández, 2005).

El videojuego es una herramienta configurada inicialmente para el entretenimiento, que está al alcance de la gran mayoría de la población, siendo, últimamente, más común su uso en dispositivos como los smartphones (teléfonos inteligentes) o en tablets, sin dejar de lado soportes como videoconsolas u ordenadores. El aumento de su uso en los últimos años es lo que nos da pie a considerar su introducción en el mundo de la educación aprovechando lo que estos muestran de manera virtual como atracción para los jóvenes a la hora de aprender. Relacionado con esto nos encontramos con el apunte que hizo hace algunos años Klopfer (KLOPFER, E. (2008). *Augmented Learning Research and Design for Mobile Educational Games*. Cambridge: MIT Press) y que Gros Salvat (2009) recoge de la siguiente forma: “El uso de los juegos a través del móvil tiene un gran potencial educativo y formativo porque permite la creación de situaciones de juego en el aula muy flexibles y cambiantes. Se puede promover la capacidad de adaptar los juegos a un número de diferentes estilos tales como la competencia y la colaboración, crear situaciones en las que los jugadores aprendan a combinar juego y estrategias de comunicación, es posible jugar en equipo, etc.”

En los últimos años el mundo digital ha avanzado de manera vertiginosa llegando a crear una separación entre aquellas personas que están naciendo entre estos dispositivos tecnológicos (llamados nativos digitales) y los

que tienen que aprender su uso casi a marchas forzadas. Esto ha traído consigo un cambio en el comportamiento de la sociedad.

Gros (2009) señala como efectos nocivos o negativos aspectos relacionados con las relaciones sociales, educación y la salud. Se posiciona de acuerdo en que el uso de videojuegos afecta a la socialización de los jóvenes que, en comparación con épocas anteriores donde jugaban en la calle, iban al cine o a pasear, hacen uso de los juegos virtuales de manera individual en su mayoría y además producen adicción si no se mide su uso. Sin embargo, García Fernández (2005) aporta que los detractores del uso de videojuegos opinan que esas personas usuarias de juegos virtuales, efectivamente, se convierten en personas cuya personalidad es de carácter introvertido y con poca relación con el exterior, pero también señala que no es el caso de la mayoría de los usuarios porque de ser así, la gran mayoría de la población sufriría problemas psiquiátricos a medio y largo plazo.

Por otro lado, los contenidos de los videojuegos no siempre son adecuados a la edad de los jóvenes que los utilizan, en la amplia gama del mercado hay juegos en los que están muy presentes la violencia, el sexismo, etc. que se asimilan al comportamiento de los usuarios dando lugar a ese tipo de conductas en su entorno. Otro de los puntos negativos apuntados es la abstracción que provoca el uso desmesurado de videoconsolas o juegos en el ordenador, y que afecta negativamente al rendimiento académico ya que resta tiempo de dedicación

al estudio además de no fomentar el uso de la creatividad y demás actividades artísticas. Por último y como punto muy importante es el relacionado con la salud, el abuso de los juegos provoca el sedentarismo ocasionando obesidad, puede afectar a la visión y provocar epilepsia, también dolores de cabeza y espalda. Sin embargo no todo es negativo, si se hace un uso comedido de éstos, no sólo será un entretenimiento para el tiempo de ocio sino que puede favorecer al conocimiento de la alfabetización digital (Gros, 2009). De acuerdo con García Fernández (2005), según los partidarios, “tienen un importante potencial educativo ya que estimulan la capacidad lógica, el desarrollo de estrategias encaminadas a la resolución de problemas (...)”, a pesar de que hemos apuntado que jugar podía provocar el aislamiento y una falta de socialización, lo cierto es que sí que pueden crear grupos con el mismo gusto por un género de videojuegos que conlleve la reunión de amigos/as para jugar juntos, de hecho son muchos los jugadores/as que prefieren jugar acompañados, también hay juegos que proponen el modo online en el que se puede compartir el juego con gente de diferentes países con los que intercambiar experiencias. Por último resulta curioso cómo jugar a ciertos videojuegos puede aumentar la capacidad de concentración del cerebro así como desarrollar destrezas como la coordinación, la rapidez mental o el desarrollo de elecciones alternativas que acaben en un mismo objetivo.

En cuanto al contenido del videojuego, estos basan su historia virtual en un contexto

determinado, dando pie al uso de elementos que caracterizan el fondo de la narrativa que utiliza. En nuestro caso, nos centramos en videojuegos de género histórico, generalmente del tipo de estrategia o plataforma, los cuales, utilizan un fondo acorde al periodo histórico en el que se desarrolla. Esto requiere un estudio básico de elementos patrimoniales que haga al jugador/a reconocer o identificar el lugar y el momento en el que está jugando. Entre estos elementos podemos encontrar el patrimonio representado de forma holística de manera virtual. Este contenido es el que nos permite utilizar el videojuego en el aula para trabajar con la educación patrimonial.

La educación patrimonial como enlace entre pasado, presente y futuro

Hablar de educación patrimonial es introducirnos en un campo de investigación relativamente reciente que está adquiriendo más auge en España desde la década de los noventa del pasado siglo donde se introduce ésta en el ámbito escolar. A este respecto encontramos trabajos como los de Cuenca (2002), Estepa (2009), Prats Cuevas y Valls (2011) o Fontal (2013), en los que se mira hacia el patrimonio desde una visión educativa.

Tradicionalmente, la consideración de los elementos patrimoniales no iba más allá de conceptos estéticos, artísticos e históricos, rara vez se relacionaban con la identificación o simbolismo de éste con la sociedad (Cuenca, 2003). La visión del patrimonio que tenemos en la actualidad se ha visto ampliada, en gran

parte, gracias a la consideración de éste fuera del área de las ciencias sociales, tomando una óptica holística que favorece la comprensión del mismo.

El patrimonio forma parte de la sociedad, del desarrollo de la propia identidad social de los individuos. Copeland (2009) habla de éste como un acercamiento de la sociedad al conocimiento basándose en su propia experiencia e ideas. Esto además contribuye a su comprensión, lo que nos enlaza con la puesta en valor, respeto, conservación y difusión del mismo. Además el estudio de los elementos patrimoniales de forma holística contribuye al acercamiento, construcción e interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad. De esta manera se puede formar en su comportamiento como ciudadano. Para ello el uso de referentes patrimoniales cercanos al alumnado, su familia, su barrio, su ciudad, etc., favorece la comprensión de la cultura contemporánea como parte del patrimonio cultural (Fontal, 2003).

La educación patrimonial la podemos encontrar en todas las materias vigentes en la educación secundaria que se vinculan a las diferentes áreas de conocimiento, ciencias sociales, experimentales y matemáticas, por lo que nos encontramos frente a una herramienta multidisciplinar, aunque su uso esté más determinado en las ciencias sociales y, cada vez más, en las ciencias experimentales.

Cuenca, Estepa y Martín (2011), establecen entre las finalidades de la didáctica del patrimonio “facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma

que los elementos patrimoniales se definen como testigos y fuentes para su análisis”. Inciden en la importancia de conocer y comprenderlo desde el pasado y presente para la comprensión del futuro, ya que la educación patrimonial contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de la sociedad, aludiendo a los valores que esta promueve con su conocimiento de manera cultural y social.

Enseñanza y aprendizaje del patrimonio a través de videojuegos y la educación emocional

Como señalábamos anteriormente, los videojuegos requieren de la creación de espacios virtuales en los que desarrollar la historia que narran, y para ello utilizan el patrimonio construido, histórico-artístico y natural. Si hablamos de la ambientación, igualmente, recurren al patrimonio inmaterial y etnográfico, y en el propio desarrollo del juego integran el científico-tecnológico, por tanto, somos conscientes de la utilización del uso del patrimonio de manera holística dentro de este recurso de manera virtual. Desafortunadamente, no todos los videojuegos hacen uso de los recursos que nos proporciona el patrimonio, generalmente porque no son necesarios o el juego no lo requiere.

Por otro lado, hay que tener en cuenta los errores que se pueden dar tanto en la contextualización como en el desarrollo de los juegos virtuales. Esto no hay que tomarlo como tal si podemos aprovechar estos para corregirlos en el aula, bien a través del

planteamiento de detección de errores por parte del alumnado o que sea el docente quien los exponga y el alumnado investigue sobre los mismos.

¿Se puede enseñar y aprender educación patrimonial a través de los videojuegos? La narrativa virtual o la virtualidad narrativa, el uso de la historia alternativa (pensamiento contrafáctico), simulaciones o la resolución de problemas son propuestas metodológicas que planteamos en investigaciones anteriores para trabajar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015). En esta ocasión, nos centramos en la resolución de problemas para abordar la educación patrimonial con este recurso, haciendo uso del mismo como un “laboratorio de experimentación histórica” donde el patrimonio configure el eje central del aprendizaje (Cuenca, Martín y Estepa, 2011).

I. Implicaciones de los videojuegos que favorecen a la enseñanza y aprendizaje de las CC.SS.

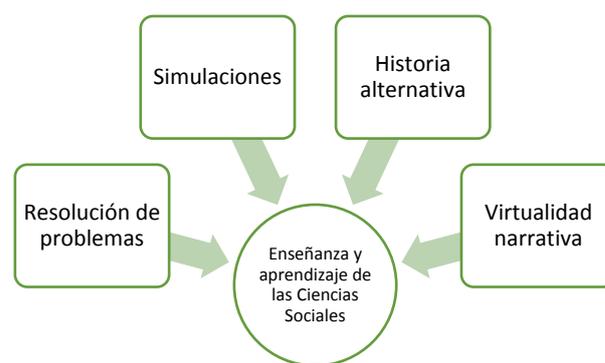


Fig. 1. Elaboración propia. (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015).

El uso del videojuego como recurso dentro del aula ludifica en cierto modo el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que los alumnos/as deben de ser conscientes en todo momento de que están aprendiendo, que no se trata de un simple juego. Esto no sólo favorece a la adquisición de conocimientos sino que es una fuente de motivación para el alumnado ya que significa un cambio en la metodología empleada habitualmente. Para llevar esto a cabo el docente debe tener en cuenta que no todo vale y que el uso de nuevos recursos conlleva un amplio conocimiento de los mismos, una planificación acorde y saber elegir qué videojuegos puede emplear en cada momento durante el proceso dentro del contexto formal.

Al hacer referencia a la motivación entramos en contacto con el amplio campo de las emociones, al cual estamos ligados en todo momento, generalmente de manera involuntaria. Todo lo que está a nuestro alrededor produce emociones, ya sean negativas o positivas. La complejidad a la hora de hablar de las emociones está en que el mismo estímulo puede producir diferentes emociones en distintas personas. Esto nos lleva a pensar en la dificultad que se nos presenta al trabajar en este campo debido a la diversidad de reacciones, por ello incidimos en la importancia de educar en emociones para alcanzar la inteligencia emocional que Goleman (1995) define como el conjunto de habilidades (autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y capacidad de motivarse a uno mismo/a entre otras), las cuales pueden ser tanto aprendidas como perfeccionadas a lo

largo de la vida. Como afirma Bisquerra (2005), es necesario que esta formación comience cuanto antes en beneficio del desarrollo humano, actuando como prevención de comportamientos inadecuados y potenciando otros como la autorregulación de las emociones.

En lo referente a la educación tradicional, casi siempre, han primado más los aspectos intelectuales relacionados con el aprendizaje conceptual, no estando tan presente la educación en emociones que ahora reivindicamos como necesaria (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Cuando nos referimos a las emociones dentro del contexto educativo formal, en la mayoría de los casos, los investigadores y profesionales se han referido sólo a la motivación como el elemento necesario, pero no debe ser el único factor a tratar, ya que la educación en emociones alberga otros aspectos indispensables para alcanzar la inteligencia emocional, como por ejemplo la autorregulación de las emociones. Si el alumnado es capaz de autorregular y utilizar sus emociones en pro de su desarrollo dentro del aula, también podrá aplicar ese aprendizaje adquirido fuera del aula. A veces, los problemas de conducta entre los estudiantes relacionados con las relaciones intrapersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento escolar y la conducta disruptiva entre otros pueden estar causados por la escasez o falta de inteligencia emocional, entendiendo esta como la capacidad de controlar el mundo emocional personal. Además, es común que esto se vea reflejado en el clima del aula, lo que (Fernández y

Extremera, 2002) denominan: clima emocional.

En referencia a lo que hemos tratado en este apartado, y conjugando los videojuegos y la educación emocional, hay que decir que “los videojuegos son poderosos generadores de emociones” (González y Blanco, 2008, p.77). Para ello existen dos niveles de interacción entre el jugador y el videojuego: como observador-participante, donde la relación se vincula a las imágenes y al sonido del videojuego, es decir, el usuario es un mero espectador y solamente recibe una información que le puede provocar asombro o interés; como actor participante donde interactuaría con el videojuego desarrollando emociones ligadas a la competitividad, capacidad de superación o interés por ampliar información además de lograr las metas que se les propone (González y Blanco, 2008).

Método, muestra de estudio e instrumentos

Lo que planteamos en este trabajo es un plan de investigación de una tesis que aún no se ha realizado, por lo que en este apartado vamos a tratar la propuesta metodológica que consideramos indicada para su realización.

Se trata de una investigación participativa basada en el paradigma sociocrítico y orientada a la acción. Consiste en un procedimiento por el cual vamos a conocer, analizar y comprender la potencialidad del uso del videojuego en el aula, tomando al alumnado como parte activa del proceso, ya

que estos estarán involucrados en nuestra investigación y serán influyentes en los resultados que vayamos a obtener (Colmenares, 2012). Los resultados que extraigamos de la aplicación de esta metodología están orientados a la mejora de la práctica educativa empleando la innovación como indagación colectiva mediante el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Para ello es esencial que el profesorado tenga el compromiso y la actitud necesaria para acoger proyectos de esta índole en el contexto educativo formal (Díez, 2013).

La investigación participativa orientada pasa por una serie de fases como determina (Pérez Serrano, 1998):

1. Diagnóstico de una preocupación temática o problema.
2. Construcción del Plan Acción
3. Puesta en práctica.
4. Observación, reflexión e interpretación de resultados.
5. Replanificación, si fuera necesaria.
- 6.

Esta metodología, a su vez, podemos relacionarla con el uso de la estrategia de resolución de problemas cuyo diseño está muy relacionado con las fases que hemos citado anteriormente: definición del problema, procurando que éste sea de interés para los alumnos/as; comprensión del problema a través de documentación e información que aporte el profesorado; planteamiento de soluciones al problema mediante la formulación de preguntas acordes al mismo; y,

por último, una fase crítica de valoración y reflexión de los resultados (Cuenca y Martín, 2010). La propuesta didáctica estará estructurada en cuatro fases: planificación, búsqueda, estructuración y evaluación.

La muestra de nuestro estudio de caso se pretende llevar a cabo en un aula de 1º de ESO compuesta entre 20 ó 25 alumnos/as aproximadamente, en la que se va a aplicar una propuesta didáctica donde el videojuego es uno de los recursos a utilizar para analizar y comprender el periodo romano en la Bética a través del patrimonio. Con ello pretendemos desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Como veremos a continuación, esta investigación tiene tres objetos de estudio, por un lado tenemos la propuesta didáctica con el uso del videojuego como recurso, en segundo lugar, el alumnado como parte activa en la aplicación del mismo y, por último, el docente que va a utilizar el diseño metodológico que le planteemos. De esta forma, trataremos toda la parte influyente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El videojuego con el que vamos a trabajar en la propuesta es “Libertus, ruta hacia la libertad”, un juego de carácter didáctico contextualizado en la Bética romana y por el que el alumnado, a través de la estrategia de la resolución de problemas, puede indagar en los aspectos sociales, políticos, geográficos, vida cotidiana, etc. del periodo en el que se enmarca, teniendo como eje principal en su estructura de aprendizaje, el patrimonio. La utilización de este videojuego en concreto se

debe a que reúne las características apropiadas a la metodología que vamos a aplicar y para lo cual hemos hecho un análisis previo basándonos en nuestra experimentación con el mismo.

La información de la investigación se recogerá mediante una grabación de aula y observación directa no participante a partir de un registro de observación categorizado, que será analizado teniendo en cuenta nuestros objetivos principales y un diario del docente que nos ayudará a conocer su visión y complementarla con el resto de datos obtenidos. Por último, los alumno/as realizarán un cuestionario diseñado según las categorías relacionadas con los objetivos de la investigación y una narrativa de la experiencia. Todos los datos serán llevados a un grupo de discusión mediante el cual complementaremos y completaremos los datos obtenidos de los demás instrumentos.

Reflexiones finales

Con este trabajo de investigación se pretende dar a conocer y poner en práctica metodologías alternativas e innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en concreto, centrándonos en la educación patrimonial.

Como hemos visto el patrimonio, desde su vertiente simbólico-identitaria, está estrechamente vinculado a las emociones, ya que a través de las reacciones que estas provocan, puede intervenir en el alumnado como ciudadano, en la creación de un

pensamiento crítico y la actuación de su puesta en valor, conservación y difusión. Precisamente en esto reside uno de los objetivos de la educación patrimonial, en el fomento de actitudes afectivas hacia el patrimonio. A veces, puede ocurrir que los sentimientos no sean positivos, por ello entendemos que es importante la educación emocional, porque a través de la gestión y la autorregulación de las emociones podemos desarrollar actitudes positivas con el fin de contribuir con el bienestar personal y social.

La utilización del videojuego como recurso didáctico en nuestra propuesta consideramos que aúna, por un lado, el desarrollo de la inteligencia emocional por ser una herramienta conocida y empleada entre los jóvenes que actualmente componen las aulas y, por tanto, contiene un factor motivador a la vez que estimula el desarrollo de habilidades y capacidades (Jiménez-Palacios y Cuenca 2015) y, por otro lado, la contextualización y ambientación de estos hace uso del patrimonio de forma virtual, haciéndolo más cercano y reconocible.

El enfoque metodológico de este estudio, consideramos que contribuye a la investigación en el campo de la educación emocional y patrimonial aportando la visión del alumnado como actor participante así como del docente, usando la propuesta didáctica como hilo conductor entre ambos. Planteamos la resolución de problemas como estrategia alternativa a las metodologías tradicionales, de manera que generen preguntas, se les induzca a la investigación y al trabajo colaborativo entre otros.

Los resultados que esperamos con esta investigación dependerán de las características del alumnado al que nos enfrentemos, pero a grandes rasgos, pretendemos considerar el uso del videojuego como recurso para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio así como para la educación emocional, como una vía alternativa a las metodologías basadas en clases magistrales para, de este modo, promover el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como, fomentar el interés de los discentes por su propio aprendizaje.

Somos conscientes de la dificultad que supone la aplicación de propuestas alternativas en la Educación Secundaria, en muchos casos por la preparación que ha recibido el profesorado actualmente en activo, pero consideramos necesario un cambio de pensamiento y forma de actuar en el área de las Ciencias Sociales dentro del contexto educativo formal.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.

- Copeland, T. (2009) Archaeological Heritage Education: Citizenship from the Ground Up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20.
- 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, Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca, J.M. y Martín, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de videojuegos. *Iber*, 63, 32-42.
- Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.
- Cuenca, J.M., Martín, M. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.
- Díez, E.J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69,19-30.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Gálvez de la Cuesta, M.C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Icono 14*, 7.
- García Fernández, F. (2005). Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo. Grupo Civertice.
- Goleman, D. (1995). *Emotion intelligence*. New York: Bantam.
- González, C.S. y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista electrónica Teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la información*, 9 (3), 69-91.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7, 251-264.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J.M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales. *Clío. History and History teaching*, 41.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

Prats, J. y Valls. R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.

Patrimonio y escuela. Apuntes desde la práctica reflexiva

Sònia Mañé Orozco

Camp d'Aprenentatge de la Noguera. Generalitat de Catalunya / Asociación Cardium Educarq

Antoni Bardavio Novi

Camp d'Aprenentatge de la Noguera. Generalitat de Catalunya / UAB

Los antecedentes

Cuando presentamos en el I Congreso Internacional de Educación Patrimonial la comunicación titulada “La adopción escolar de conjuntos patrimoniales: el programa PEAM de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Campo de Aprendizaje de la Noguera” (2012), explicamos el Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos que desarrollamos a lo largo de los cursos 2004/2005 al 2011/2012. En esa comunicación se exponían los principios que regían el proyecto y su desarrollo.

Cuatro cursos después, y con cuatro años más de experiencia, es el momento de hacer balance de los aspectos relacionados con su puesta en práctica en los centros escolares, valorando los problemas y los éxitos de su adecuación curricular, y por lo tanto, recogiendo aquellos métodos y organización del aula intrínsecamente relacionados con una presencia del patrimonio en los centros escolares como elemento realmente educativo. Esta reflexión se ha desarrollado a partir de la observación directa de la puesta en práctica de las actividades didácticas

derivadas del proyecto, así como en las sesiones de evaluación de cierre de curso con los equipos docentes de las escuelas e institutos participantes.

La educación patrimonial, de las disciplinas al aprendizaje por proyectos

El éxito de un proyecto de educación patrimonial se basa de forma primordial en su inclusión curricular y en su capacidad por incorporar los diferentes niveles de una etapa educativa en su desarrollo. Convertir una propuesta didáctica en torno a un elemento patrimonial en un anexo del área de medio social en educación primaria, o de ciencias sociales en educación secundaria obligatoria, comporta una parcialización artificial. Un parche difícilmente aprehensible por parte del alumnado y vacío de objetivos educativos significativos.

Un proyecto de educación patrimonial incorporado curricularmente a un centro escolar, se desarrolla de forma satisfactoria en el marco de un aprendizaje por proyectos, dado su carácter transdisciplinar. Cuando

hablamos de “proyecto” nos referimos como metodología didáctica, a los denominados proyectos de trabajo global. Éstos deben tener un eje vertebrador claro (en nuestro caso el elemento patrimonial adoptado) que conozcan tanto los docentes como el alumnado. Habitualmente se siguen unas pautas preestablecidas. Una vez escogido el elemento patrimonial del entorno más cercano, se elabora la planificación; el alumnado debe elaborar propuestas sobre el trazado del camino a seguir, y el resultado final debe ser fruto de un pacto conjunto de los agentes implicados. Después, se procede a elaborar la investigación en sí y a tratar la información. Finalmente, se deben elaborar unas conclusiones para su divulgación y una evaluación del proceso.

Esta secuencia debe estar marcada explícitamente por los principios básicos de cualquier proceso de formación: aprender investigando, conectar los conocimientos previos con nuevas informaciones, aprender mediante la reflexión y la resolución de problemas o enigmas, y aprender en un ambiente de colaboración y de interacción elaborando proyectos de trabajo conjuntos.

Trabajar a partir de los proyectos de trabajo global, desde la motivación y la significación de los aprendizajes, permitirá desplegar la reflexión y la capacidad de formulación de hipótesis, fomentándose así el desarrollo del pensamiento crítico (Feliu, Jiménez ed.2015).



Fig. 1. Presentación guiada de las pinturas rupestres de la Cova dels Vilars en la población de Os de Balaguer - Lleida- , por parte del alumnado de ciclo superior de educación primaria de la Escuela Leandre Cristòfol de dicha localidad.

En el nuevo currículum competencial, el trabajo por proyectos toma una importancia relevante, en cuanto a que el objetivo de la educación no está marcado por las disciplinas, sino por el desarrollo de capacidades y competencias orientadas a proporcionar herramientas de comprensión de un mundo complejo y en constante cambio. Es en este sentido que Jacques Delors (1996) definía en su informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI “La educación encierra un tesoro”: “Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge

elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”.

Partiendo de este marco general propuesto por Delors, son evidentes las posibilidades de un proyecto patrimonial en las escuelas e institutos. Y lo son porque el patrimonio incluye los cuatro pilares expuestos en su desarrollo didáctico en contextos escolares.

Desde la administración educativa en Cataluña (territorio en el cual se ha desarrollado la experiencia) se hace hincapié en calificar el currículum basado en competencias, como una “ofensiva a favor del éxito escolar”, con el objetivo de mejorar los resultados educativos y reducir las tasas de fracaso escolar y de abandono de los estudios. No es nuevo, formar una ciudadanía mejor para el siglo XXI es una directiva de los Estados miembros de la Unión Europea que desde hace años promueve el desarrollo de competencias básicas en los sistemas educativos de los países comunitarios en pos de conseguir la manera de cambiar la forma de enseñar. Es aquí, pues, dónde la presencia de la educación patrimonial en los currículums se vuelve especialmente relevante.

Fruto de este interés, han sido publicados los currículums de enseñanza obligatoria por parte del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña; DECRETO 119/2015 de 23 de junio de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, y el DECRETO 187/2015 de 25 de agosto de ordenación de las enseñanzas de la

Educación Secundaria Obligatoria. En estos documentos se despliegan, agrupadas en diferentes dimensiones, las competencias a desarrollar a lo largo de ambas etapas educativas.

Si nos fijamos en la redacción de competencias de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria desarrolladas desde el Departamento de Enseñanza catalán, encontramos las posibilidades competenciales del patrimonio en los siguientes puntos:

Educación Primaria

- Plantearse preguntas sobre el medio, utilizar estrategias de búsqueda de datos y analizar resultados para encontrar respuestas.
- Interpretar el presente a partir del análisis de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, para comprender la sociedad en que vivimos.

Educación Secundaria Obligatoria

Ámbito social: geografía e historia

Dimensión histórica

- Analizar los cambios y las continuidades para comprender la causalidad histórica.
- Formular preguntas y analizar fuentes primarias para interpretar el pasado.
- Interpretar que el presente es producto del pasado, para comprender que el futuro es fruto de las decisiones y acciones actuales en relación a nuestro entorno y a las relaciones sociales que establecemos.

Dimensión cultural y artística

- Analizar las manifestaciones culturales y relacionarlas con sus creadores y su época, para interpretar las diferentes cosmovisiones y su finalidad.
- Valorar el patrimonio cultural como herencia recibida del pasado, para defender la conservación y favorecer que las generaciones futuras se lo apropien.

La organización social del aula, clave para el desarrollo de proyectos didácticos patrimoniales

Un proyecto curricular que tenga en cuenta la educación patrimonial es inherente a una organización basada tanto en el desarrollo de competencias individuales vinculadas a la investigación escolar (aprender a observar, analizar, justificar conclusiones y divulgarlas), como al aprendizaje cooperativo entre iguales, basado en el trabajo reflexivo en grupo pequeño y la comunicación y elaboración de conclusiones en gran grupo.

La educación no es solo una actividad que ocurre en el grupo, sino que es una actividad grupal. En una situación de aprendizaje cooperativo el grupo de alumnos tiene que trabajar conjuntamente porque se lograrán los objetivos si, y solo si, cada miembro del equipo consigue los suyos. El equipo necesita el conocimiento y el trabajo de todos los miembros. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del

grupo que lo son, también, para uno mismo. La recompensa recibida por el alumno, en el aprendizaje cooperativo, es equivalente a los resultados obtenidos por el grupo. El factor clave reside en la preocupación o compromiso social de los componentes para establecer una base común sobre la que construir el conocimiento.

Son diversas, según nos cuentan desde la Universidad Politécnica de Madrid (2008), las competencias que los alumnos desarrollan cuando aplican métodos de aprendizaje basados en la cooperación:

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Comprensión profunda de conceptos esenciales para la materia que se desarrolla.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Resumir y sintetizar.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización/gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.

A partir de estas competencias se pueden vislumbrar las ventajas siguientes:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.

- Solidaridad: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros.
- Alumnos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación.
- Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.



Fig. 2. Alumnado de la Escuela L'Àlber de Albesa – Lleida – presentando el yacimiento romano del Romeral a compañeros de la Escuela Andreu Farran de Àger – Lleida, en una actividad de enseñanza-aprendizaje entre iguales.



Fig. 3. Investigando en el desarrollo de un proyecto patrimonial. Alumnado de la SI Serra de Noët de Berga - Barcelona-.

Convertir las actividades didácticas en prolongación del libro de texto o de la denostada ficha, condena al patrimonio a la percepción que muchos alumnos tienen de la enseñanza de la historia; aburrida e incomprensible y, por lo tanto, innecesaria.

Educación emocional y desarrollo de actividades de investigación escolar en el ámbito local

Percibir, sentir y pensar para aprender a conocer, superando la división entre los sentidos y el pensamiento. Lo que Gloria Arbonés (2015) define como *persensar*.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. El patrimonio permite orientar la educación hacia la búsqueda de la razón a través de la emoción y los valores. Un patrimonio como mensaje: conocer, imaginar, sentir. Un patrimonio que potencia la formación de ciudadanos críticos y potencialmente transformadores. Pero, ¿cuándo tiene sentido conservar el patrimonio?, cuando se atribuya valor a ese elemento patrimonial. Y, ¿cuándo le atribuimos valor? Cuánto más capacidad de emocionar tiene. De hecho, buena parte de su capacidad emocional pasa por el hecho de ser visualizador de una historia, que si es común a un grupo de personas, se convierte en elemento de identidad compartida.

Un proyecto educativo de educación patrimonial que pretenda desarrollar objetivos

vinculados a identidades compartidas -por lo tanto a la cohesión social-, a la memoria compartida, a la esperanza en el futuro desde la admiración y/o la reflexión crítica sobre el pasado, y al descubrimiento de la riqueza simbólica de la cultura, tiene su espacio ideal de desarrollo en el entorno local. La localidad, aquello más próximo que compartimos, se convierte en un laboratorio de conocimiento histórico y social de primer orden, y el método de investigación en las aulas por descubrimiento guiado, en una metodología clave de aprendizaje.

La localidad, los estudios de entorno, pueden constituir desde la perspectiva pedagógica un instrumento interdisciplinario y un motor de aprendizajes instrumentales. Permiten, entre otras cosas, partir de una observación sobre el terreno, situar al alumnado en una posición adecuada para la investigación en el aula y, por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento. El aprovechamiento del entorno local exige una enseñanza imaginativa en pos al adiestramiento de la visión del alumnado para que lean el elemento patrimonial, lo observen y lo comprendan. Junto a su capacidad de emocionar, el patrimonio aporta conocimiento, de ahí su valor educativo.

Concretar el desarrollo de actividades de educación patrimonial en grandes monumentos alejados de la realidad cotidiana del alumnado, puede convertirse en un trabajo vacío de interés por su alejamiento vivencial y ser así de escasa significación.



Fig. 4. Chicas y chicos de la Escuela l'Espígol de Gerb – Lleida- desarrollando su proyecto sobre el yacimiento de campo de urnas de la edad del bronce final de la Colomina, trabajando con los materiales arqueológicos depositados en el Museu de la Noguera de Balaguer - Lleida-.

Conclusiones

La inclusión de proyectos educativos patrimoniales en escuelas e institutos requiere de la complicidad, ya no exclusivamente del claustro de profesorado, sino también del resto de la comunidad educativa representada en los consejos escolares; madres y padres de alumnos, personal no docente e instituciones municipales. Solo en este marco de complicidad e implicación es posible construir aprendizajes constructivos.

La didáctica del patrimonio implica la puesta en marcha de metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la colaboración y cooperación entre iguales, el descubrimiento, la observación, la interpretación y el análisis. Es decir el desarrollo de proyectos con un fuerte componente de aprendizajes significativos basados en el carácter social del patrimonio y, por lo tanto, cargada de valores basados en la comprensión para la participación crítica y

responsable. La reflexión sobre valores y la promoción del conocimiento, respeto y preservación del patrimonio son determinantes en la vertebración de la sociedad. Desde las nuevas perspectivas educativas que proponen el alejamiento del aprendizaje disciplinar de las aulas, el patrimonio aporta elementos de análisis con un fuerte componente social.

Toda una nueva perspectiva educativa empieza, una nueva esperanza para la protección del patrimonio se inicia. Aprovechemos una coyuntura que puede significar un paso adelante que deje de una vez por todas la imagen del patrimonio como un fósil al cual solo algunos individuos de la élite intelectual pretenden proteger. Patrimonio público, esa es la cuestión, y la llave para llegar a ello, la escuela y el instituto. Éste es el reto.

Referencias bibliográficas

Delors J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid. Santillana/Unesco.

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid. Universidad Politécnica.

Bardavio Novi,A., González Marcén P. (2012). La adopción escolar de conjuntos patrimoniales: el programa PEAM de la Universidad Autónoma de Barcelona y el

Campo de Aprendizaje de la Noguera. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones*, 331-341. Madrid. Ministerio de Economía y Competitividad. OEPE.

Feliu M., Jiménez L. (coords). Arbonés G., Bardavio A, Calabuig S.(2015) *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó.

Santacana J. (2014). *El patrimonio, la educación y el factor emocional*. Didáctica del patrimonio emocional. <https://didcticalpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/11/el-patrimonio-la-educacion->

Línea 2. Educación Patrimonial e inclusión social

Minorías: su representación en el patrimonio artístico español como herramienta didáctica

Natividad Arias

Palabras clave: Patrimonio, Minorías, Inclusión social, Educación inclusiva, Didáctica de las ciencias sociales, Identidad.

Introducción

¿Es el patrimonio un elemento de integración de las minorías? ¿Puede ser utilizado como herramienta de inclusión? En caso afirmativo, ¿cómo debe ser constituido en instrumento didáctico? ¿puede ser utilizado para el fortalecimiento de una identidad social en aquellos colectivos que puedan tener la consideración de minorías? Patrimonio, minorías e inclusión se convierten en los tres ejes del presente proyecto, primer acercamiento a la temática elegida para la realización de una tesis doctoral, enmarcada dentro de las líneas de investigación e innovación del Proyecto EPITEC del Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva. El objetivo, el uso del patrimonio como elemento de integración de minorías.

Tres bases para un proyecto: minorías, patrimonio e inclusión

La Real Academia Española define, entre otras acepciones, la palabra *minoría* como:

1. Parte menor de las personas que componen una nación, ciudad o cuerpo.
2. En materia internacional, parte de la población de un Estado que difiere de la mayoría de la misma población por la raza, la lengua o la religión.

La unión de ambas definiciones conforma un sector que constituye la muestra y la causa de este proyecto, pues se pretende dar relevancia a esa *parte menor* que está perdiendo, debido a múltiples situaciones como la tan temida y ponderada globalización, las migraciones por causas políticas, sociales, religiosas, económicas o bélicas, la desaparición de fronteras, etc., el halo de invisibilidad con el que parecía cubrirse como realidad social. La aparición, presencia y permanencia de colectivos y comunidades que definimos como extrañas a *nosotros*, por no utilizar palabras que han adquirido desgraciadamente un sentido peyorativo, unida a la existencia histórica de minorías étnicas y culturales en nuestro país, ha motivado que en nuestras aulas se manifieste, como en pocos contextos, la diversidad en todos sus aspectos. Y hay que reconocer que esa diversidad no siempre es bien acogida ni bien llevada y que hemos de volcar nuestras capacidades en propuestas de intervención

socioeducativas que fomenten la inclusión social y la integración de todos los agentes interesados.

Domínguez y Cuenca (2001), al hablar de nacionalismos e identidades, titulan en su artículo un sugerente apartado, “De un mundo construido a un mundo por construir”, en el que la temática se centra en la globalización y la pérdida de identidad que ésta conlleva, destacando la creación de *un mosaico de microespacios culturales caracterizados por su gran variedad en los que, como dice Morin (1998), sobreviven las culturas de las etnias, de las pequeñas nacionalidades o de los pueblos* (Domínguez y Cuenca, 2001, 295) En este contexto, *la escuela y las materias sociales constituyen un lugar privilegiado para el aprendizaje de comportamientos, de rechazo, integración o respeto frente a sujetos y elementos que presentan diferencias en función de razones políticas, culturales, étnicas o religiosas* (Domínguez y Cuenca, 2001:296), convirtiéndose en el entorno en el que el alumno se socializa, se educa emocional y académicamente y se sumerge en la adquisición de competencias que le preparan para su vida como ciudadano responsable y comprometido. Pasando de lo general al caso particular, el aula se presenta como uno de esos microespacios en el que convergen, se relacionan e interactúan *mayorías y minorías* y se materializa el constructo personal del ciudadano futuro, del alumno. Esa realidad multicultural que encontramos hoy en día en el entorno educativo hace imprescindible un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para

evitar la exclusión de aquellos que no pertenezcan al *grupo ideal* para el que se ha elaborado el corpus curricular. Respeto, empatía, tolerancia, igualdad, colaboración, pluralismo, equidad... son conceptos que deben pasar a formar parte de esa construcción de la personalidad que los distintos agentes educativos debemos ayudar a consolidar. La pregunta que aflora ante esta afirmación es monolítica: *¿cómo?* Las respuestas que afloran se multiplican en planes institucionales, libros, monográficos, artículos, congresos, etc., sobre identidad y educación; identidad y patrimonio; educación, patrimonio e inclusión; integración y patrimonio; patrimonio y educación (sólo unos ejemplos pues las múltiples referencias encontradas ocupan un solo artículo en elaboración), como el Plan Nacional de Educación y Patrimonio; monográficos como *Identidad y Educación* (2010). Revista de Educación, nº 353,; el dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (2002); documentos marco sobre Identidad y Patrimonio o la Red Innovemos de la UNESCO; congresos como el presente III Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Madrid, 26-28 de octubre de 2016) en cuya Línea de Investigación 2 se enmarca esta presentación). De estas ecuaciones, elegimos un elemento que en ocasiones aparece como protagonista y en otras como herramienta, el patrimonio, *como un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja* (Estepa y Cuenca, 2006, 52).

El patrimonio, ¿debe aportar conocimientos? ¿sensibilizar sobre aspectos como la preservación y conservación? ¿ser un objeto expositivo para el ocio y un medio para el desarrollo económico? ¿favorecer la definición de identidades, como elemento simbólico-identitario?... ¿Todas ellas? Sí, pues como plantea Martín (2012, 105) *los elementos patrimoniales se articulan 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, 2003 y 2010b) *que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad* (Brusa, 2000). Por lo que el patrimonio eleva su condición a la de herramienta didáctica, integrándose en el proceso educativo y adquiriendo, dentro del proyecto curricular, un papel relevante en la adquisición de competencias sociales y cívicas (Cuenca, 2013), contribuyendo a *formar ciudadanos, participativos y críticos, dispuestos a mejorar la sociedad en la que viven* (RD 1105/2014, de 26 de diciembre). Y esa sociedad está marcada hoy en día por la diversidad en todas sus acepciones, por lo que hemos hecho nuestra la idea de (Pérez, 2013, 58), *el trabajo desde la educación patrimonial genera espacios de diálogo capaces de enriquecer a quienes participan en él para*

plantear nuestra ecuación: *patrimonio+minoría=inclusión social*.

La inclusión en la educación significa... apoyar el sentimiento de pertenencia en todos; reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación; reconocer que la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (...). (Booth, T y Ainscow, M., 2011, 15). Y tenemos la herramienta necesaria para entender, mejorar y promover una educación inclusiva dentro y, por ende, fuera del aula, implicando a centros, familias, profesores y alumnos, en el fomento del respeto a la diversidad, la convivencia, la empatía y el sentimiento de comunidad. Con una fundamentación metodológica socio-crítica, claramente orientada a la acción, desarrollamos nuestra propuesta: el uso de la representación de las minorías en el patrimonio artístico como herramienta didáctica para la inclusión social.

Planteamos la acción

La imagen es magia y es un tipo de magia que construye imaginarios y cumple una función modeladora cuando es tratada didácticamente en el aula (Sánchez, 2006, 91)

Las imágenes conservadas en nuestro patrimonio muestran la diversidad étnica, social, cultural... Nos permiten acercar al alumno a realidades pasadas y no tan lejanas ni muy diferentes a aquellas en las que viven inmersos. Son la herramienta perfecta para narrar historias que induzcan a la reflexión y fomenten el respeto, la empatía y las relaciones interpersonales, valores

fundamentales para una educación inclusiva. Presentamos el uso del patrimonio con un doble interés:

- Como herramienta de análisis de las múltiples acepciones que reúne la palabra “diversidad”, ofreciendo al alumno la posibilidad de observar las diferentes representaciones de las llamadas “minorías” en el ámbito del legado artístico.
- Como instrumento para la adquisición de competencias enmarcadas dentro del campo de la educación como ciudadanos de unos discentes inmersos en un mundo en el que cada día desaparecen más fronteras físicas y emergen otras de marcado carácter social, cultural, religioso e ideológico.

La primera cuestión a tener en cuenta es que no siempre podemos enmarcar nuestros proyectos en el museo, escenario ideal, agente de socialización (Fontal, 2003a) y contexto de actuación (Fontal, 2003b); no siempre están físicamente cercanos, ni es fácilmente accesible a todos, sólo sea por una cuestión geográfica, por lo que trasladamos la práctica al aula, transformándola en un museo virtual de la mano del alumno, en un ejercicio en el que el componente a primar es la capacidad de *ponerse en la piel del otro*, de asimilar el concepto de alteridad y en el que se vea reflejado y representado qué o quiénes son considerados como pertenecientes a una *minoría*.

Enmarcados en epígrafes como los que presentamos en el gráfico 1:

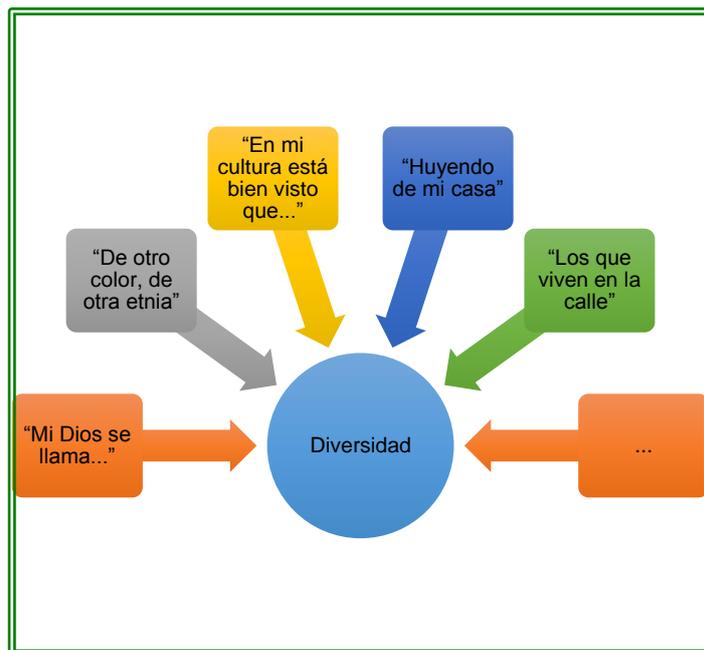


Gráfico 1. Líneas temáticas propuestas al alumnado (elaboración propia).

El alumno elige, investiga, documenta, define y expone obras escogidas (imágenes 1 y 3) pertenecientes al guión temático propuesto –o aporta nuevas posibilidades, lo que enriquece la experiencia al acercarnos a personales concepciones del significado de minoría-, y las explica, haciendo un ejercicio de extrapolación a una realidad cercana, bien sea en su propio entorno, bien por aproximación a la realidad que diariamente queda expuesta en los múltiples medios de información y comunicación (2 y 4).



Fig. 1.

Fig. 2.

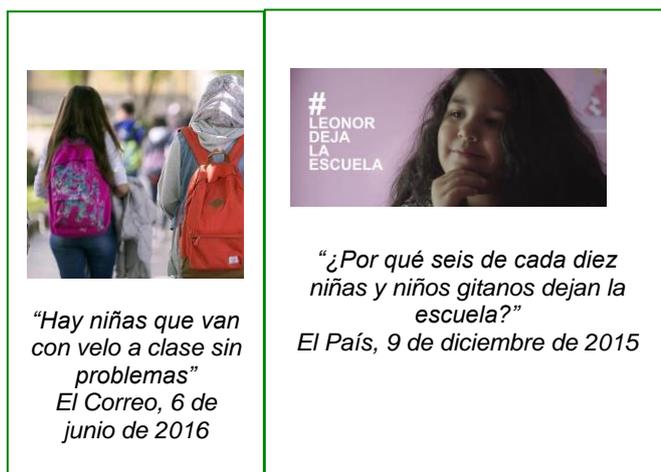


Fig. 3.

Fig. 4.

De esa forma deben hacer suya esa realidad, conocerla y reconocerla, indagar sobre ella y exponerla ante sus iguales, conjugando en este acto la actualidad que le rodea con la obra artística elegida, haciendo del patrimonio una herramienta didáctica con la que adquirir conocimientos no sólo artísticos, trascendiendo a planos en los que se tratan conceptos como el de la identidad, la inclusión/exclusión, el comportamiento social, la empatía, la interrelación, la integración, el respeto y la comunicación. El debate, el intercambio de ideas, la verbalización de las

sensaciones, sentimientos y reflexiones que provocan las imágenes elegidas y su extrapolación a nuestra realidad es la expresión del éxito de la propuesta. Lo extraño se hace cercano de la mano de obras artísticas que muestran realidades de antaño no muy diferentes a las actuales, más próximas a la comprensión del alumno, en tanto en cuanto vive inmerso en ellas, y todo ello dentro de un espacio delimitado como es el aula, convertida en museo virtual y espacio de debate.

Nuevos ojos y nuevas miradas para viejas obras

El patrimonio visto desde la perspectiva educativa reverdece mediante la realización de propuestas a desarrollar dentro del aula, que amplían la sola adquisición de destrezas culturales y artísticas, en las que se confirma como herramienta didáctica indiscutible. El uso de elementos patrimoniales con la finalidad de promover la reflexión sobre temas estrechamente relacionados con la educación social, el comportamiento cívico, las interrelaciones y el desarrollo emocional del alumno - tales como las minorías sociales, o como herramienta de análisis de los estereotipos estéticos actuales (Arias, 2016)-, abre nuevos espacios de investigación dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales. Su uso como recurso para abordar la esfera de la inclusión social en el propio entorno educativo y por aquellos a los que va dirigido, es una vía de exploración investigadora que esperamos seguir transitando.

Referencias bibliográficas

- Arias, N. (2016). *¡Soy beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos estéticos actuales para la didáctica de las Ciencias Sociales*. (Trabajo Fin de Máster inédito). Huelva: Universidad de Huelva.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). trad. cast. de G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval. (2015), *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Cuenca, J. M^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia una socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4725269.pdf>.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. M^a. (2001). Nacionalismos e identidades : estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y Territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, 293-308. Oviedo: KRK Ediciones.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M^a (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*, 51-71. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2003a). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord.), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, 49-78. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2003b). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Martín, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>.
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonio: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del Patrimonio a las personas*, 52-72. Gijón: Ediciones Trea.
- Rivera Betancur, J.L., Osorio Osorio, J.J., Sánchez Zuluaga, U.H. (2006, 2^a edición). *La imagen: una mirada por construir*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Educación Patrimonial: la inclusión como línea de investigación clave

Olaia Fontal Merillas
Sofía Marín Cepeda
Universidad de Valladolid

Palabras clave: Educación Patrimonial, Inclusión, Investigación.

Objetivos

Recoger y difundir los resultados de la investigación enmarcada en el Observatorio de Educación Patrimonial en España, como continuación de la tesis doctoral, dirigida al conocimiento, definición de estándares de calidad, evaluación y mejora de la inclusión en espacios de patrimonio.

Introducción

El enfoque de inclusión educativa persigue una educación de calidad para todas las personas, atendiendo las necesidades y comprendiendo a las personas en su diversidad, contemplando la diferencia como algo extensible a todos los individuos. En los países que forman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Agrupa 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo), alrededor del 12% del gasto público se dedica a la educación y a la resolución de retos de educación inclusiva y de calidad. Tal y como se señala en *Education*

Policy Outlook (2015) aproximadamente un 16% de las reformas educativas en la OCDE se centran en alcanzar la calidad y la equidad en la educación.

Centrándonos en el ámbito nacional, en nuestro país, la necesidad del enfoque inclusivo en la educación se concreta en las políticas educativas: la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) aborda la atención a la diversidad tanto en sus principios (equidad, igualdad de oportunidades, inclusión y no discriminación), como en la regulación de la educación. Esta temática es también foco de interés en la investigación desarrollada a lo largo de la última década, reflejado en el volumen creciente de tesis doctorales sobre inclusión educativa en los últimos 5 años (16 tesis doctorales), así como los proyectos de investigación desarrollados por grupos referentes repartidos por la geografía española, entre los que cabe desatacar la Universidad de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca y el INICO, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Huelva (Proyecto Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de E.S.O y

espacios patrimoniales (UB); Grupo de investigación aplicaciones del arte en la integración social (UCM); Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (USAL), Observatorio de Educación Patrimonial en España (UVa), y Proyecto de Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía (UHU), entre otras.

En España contamos además con iniciativas del Estado como el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2013-2016), entre cuyos objetivos estratégicos encontramos la garantía en la prestación de servicios básicos (entre ellos la educación) a toda la población. Recientemente se establece el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, en el cual se contempla la diversidad de públicos en la educación en espacios de patrimonio,

Sin duda cuando hablamos de educación patrimonial, necesitamos incorporar conexiones que las interrelacionen tendiendo hacia la inclusión (...). Los públicos pueden ser pensados desde lo intercultural, lo intergeneracional, lo interterritorial, asociando diferentes capacidades (...) evitando pensar en el público como grupo homogéneo. (p.2)

En nuestro caso particular, la inclusión constituye el eje central de nuestra línea de investigación, que comienza con la tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Valladolid entre 2010 y 2014, bajo la dirección de la Dra. Fontal, referente en educación patrimonial en nuestro país. En este trabajo, denominado *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los*

procesos de patrimonialización, abordamos la necesidad de definir un modelo educativo de calidad que permita dirigir las prácticas didácticas en los espacios de patrimonio para cumplir los estándares inclusivos demandados en la normativa educativa.

Este interés por la plena inclusión se gesta a lo largo de nuestra experiencia profesional en el Departamento de Educación e Investigación del Museo Patio Herreriano, de Arte Contemporáneo Español de Valladolid. Es a través del trabajo de campo con colectivos diversos, coordinado con el equipo de educadores del museo, como se genera la necesidad, en respuesta a una demanda real de participación, de abordar un campo de actuación educativa necesario para avanzar hacia una educación justa y accesible para todos.

Comienza así un interés específico por la educación artística y patrimonial, que ve su concreción en nuestro trabajo de investigación desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Proyecto EDU2009-09679 "Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España" y "Proyecto EDU2013-37212" Educación Patrimonial en España: Consolidación, evaluación de programas e internacionalización del observatorio de educación patrimonial en España (OEPE), dirigido por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid, una oportunidad excelente de crecimiento a través del contacto con expertos en educación

patrimonial repartidos por la geografía española.

Efectuamos una revisión exhaustiva de la literatura en torno al patrimonio y las formas de mediación comunicativa entre éste y las personas. Analizamos la normativa educativa, de patrimonio y de inclusión en las escalas autonómica, nacional e internacional (tomando como referentes los análisis realizados en el marco del informe del Instituto del Patrimonio Cultural de España, elaborado por (Fontal, Pérez y Marín, 2013): *Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español*), para construir un mapa del estado de la cuestión. Sobre esta base, abordamos la definición de conceptos clave a través de las definiciones de autores referentes que lo conceptualizan desde la educación (Ballart y Treserras (2001); Fontal (2003); Mateos (2008), Calaf (2008); Calbó, Juanola y Vallés (2005); Cuenca (2014); Estepa, Wamba y Jiménez (2005); Fernández (2005), entre otros.). Profundizar en el concepto patrimonio resulta necesario para apreciar todos sus matices y comprender, de forma integral, las relaciones que se establecen entre bienes y personas. De este modo, partimos de la definición que propone Fontal (2003), para desarrollar el concepto en la comprensión de su compleja realidad, conformada por múltiples aristas que lo dotan de un valor especial, abordándolo como contenido especialmente diverso e integrador.

Como Pérez y Sárrate señalan (2013), existen términos sobre los cuales conviene reflexionar, como son los de diversidad cultural y ciudadanía. En las últimas décadas, se ha ido evolucionando desde el discurso de una ciudadanía como integración, a una ciudadanía como diversidad cultural e identidad múltiple. A estas últimas se halla vinculado el reconocimiento de derechos que se han ido ampliando progresivamente. Esta comprensión de la ciudadanía como diversa y múltiple ha sido abordada por otros autores en la última década (Monereo y Domínguez, 2014; Salgado y Hermans, 2005; Hermans, 2008; Monereo, Wise y Álvarez, 2013), ampliando la concepción de la identidad desde la cualidad única y fija, hacia una identidad múltiple, cambiante, amplia y sensible (Monereo y Domínguez, 2014).

Desde nuestra postura, definimos el patrimonio como contenido especialmente inclusivo, pues por sus características encierra un doble valor, comprendiendo la diversidad como concepto intrínseco a la idea de patrimonio. La educación inclusiva sólo puede, según Barrio (2008) desarrollarse como parte de un proceso continuo, en un estado de evaluación continua, por lo que no es suficiente poner en práctica proyectos o acciones aisladas. Por ello, la diversidad debe formar parte de la propia comprensión del concepto patrimonio. En la educación patrimonial lo diverso debe interpretarse como un doble valor, relacionado en primer lugar con la diversidad del patrimonio y, en segundo lugar, con la diversidad de los destinatarios de su educación que son, en realidad,

potenciales propietarios de ese patrimonio. Esto supone tener en cuenta ambas disciplinas de referencia, el patrimonio en cuanto a la diversidad de patrimonios (personales, colectivos, pasados, presentes, futuros, material, inmaterial, etc.) y los sujetos en cuanto a posibilidades de ser diversos (perspectiva biológica, psicológica y social). Esto, en la educación, conlleva la necesidad de diversificar tanto métodos como objetivos didácticos (Marín, 2014, p.123).

Además de la actualización conceptual, resulta necesario un cambio profundo en las políticas educativas, en la práctica pedagógica en los espacios de educación formal y no formal, así como en las concepciones de los agentes educativos (Albornoz, Silva y López, 2015, p.82). Los autores citan a Slee (2011), quien lo define como un *sistema de racionalidad* de la integración, “es decir, si bien hay ajustes en el lenguaje que propone un enfoque más inclusivo de la educación, el modo de pensar y operar en la práctica sigue siendo el de integración” (p. 82). Por ello, el ajuste del lenguaje y la actualización de conceptos es clave y ello debe verse reflejado en un cambio en la práctica. Además, como González, Berríos y Buxarrais (2013) señalan, no debemos olvidar la necesidad de una formación permanente del profesorado en el mismo sentido, ya que no únicamente es necesario que los nuevos pedagogos se formen en este nuevo modelo, sino que el profesorado en activo modifique su práctica educativa de forma coherente.

La educación patrimonial se ocupa de generar las condiciones idóneas para crear

patrimonios a través de procesos de enseñanza/aprendizaje, patrimonio que se define a sí mismo a través del diálogo con la diversidad. Si algo caracteriza a las personas es la capacidad de aprendizaje y de generar cultura, la capacidad para pensar sobre su ser, así como la reflexión sobre su propio pensamiento y comportamiento. Esta característica propiamente humana determina la diversidad que caracteriza nuestro patrimonio cultural, principio clave a la hora de trabajar educativamente con el patrimonio. Comprender esta cuestión es necesario para ser capaces de *metapatrimonializar*, es decir, reflexionar y ser conscientes de los procesos de patrimonialización personales y colectivos, desentrañando sus significados diversos y respetando su valor.

Estudio de instituciones culturales referentes en España

El OEPE se ha consolidado en los últimos años como referente para el estudio y la catalogación de propuestas, acciones y proyectos de educación patrimonial llevados a cabo en España en las últimas décadas. Esta extensa base de datos nos permite acceder a un importante volumen de propuestas categorizadas en 5 grandes dimensiones, que se desglosan en subcategorías, permitiendo al investigador hacer búsquedas micro-especializadas en función de su objetivo de estudio. A partir del estudio de las prácticas inclusivas, constatamos una gran dispersión de modelos didácticos, así como la ausencia de un modelo educativo sólido que oriente las

prácticas de educación patrimonial con la diversidad de públicos, pese a que las experiencias educativas que se están poniendo en marcha permiten vislumbrar líneas y criterios que hacen posible una modelización para trabajar hacia la accesibilidad educativa.

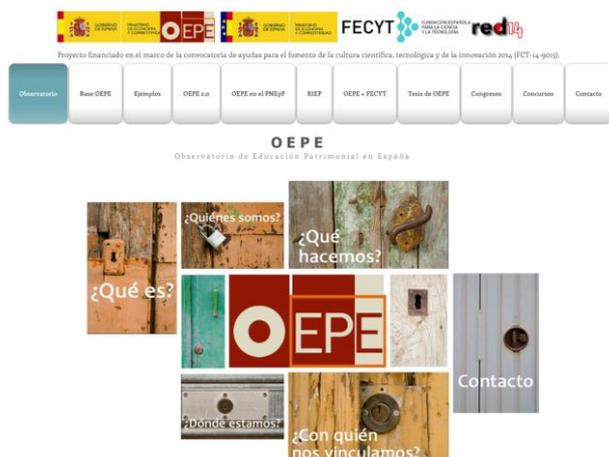


Fig. 1. Página web del OEPE (www.oepe.es).

A través de una metodología de investigación basada en la evaluación de programas, aplicamos 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.

Filtramos la muestra configurada por los programas de educación patrimonial y diversidad recogidos en el Observatorio, a través de dos filtros de selección: un primer filtro, constituido por la selección y búsqueda micro-especializada en el Observatorio, y un segundo filtro a través de la definición de

criterios de calidad. Son los denominados criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra, que se definen a través de cinco parámetros:

1. Calidad del diseño, contenido y planificación de las actuaciones y estrategias didácticas.
2. Utilidad y calidad de los resultados así como de los impactos generados (resultados o efectos).
3. Apertura a públicos con capacidades diferentes.
4. Implementación en el momento de la investigación.
5. Concepción actualizada y puesta en valor de la diferencia

Este proceso secuenciado nos permite definir y estudiar una muestra significativa de programas educativos, más de 300 programas entre los cuales evaluamos en profundidad instituciones referentes, como son el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español de Valladolid, el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, el Museo Reina Sofía, Museo del Prado, el Centro de Arte la Panera y la Red Museística Provincial de Lugo. Para su estudio y análisis contamos con la colaboración e implicación de los responsables educativos de los mismos, aplicando cuatro instrumentos de análisis definidos en base a los parámetros de estudio: Cuestionarios, Encuestas, Análisis documental y Herramienta OEPE. Para el estudio de la muestra seleccionada implementamos el

programa de análisis Nvivo10 para la codificación de los datos.

Para el estudio de los programas educativos de las instituciones señaladas se definen 7 factores clave a evaluar, derivados de la evaluación basada en estándares (Stake, 2006), de los cuales extraemos 4 dimensiones educativas a evaluar, que se concretan en 13 criterios que orientan la evaluación del programa educativo. Todo ello abordado a partir de los instrumentos de investigación descritos, procesando la información obtenida a través de técnicas de análisis descriptivos ordinales, análisis de variables, análisis cualitativos y correlacionales.

A partir de los análisis efectuados sobre la muestra total, clasificamos las propuestas de educación patrimonial en 19 modelos diferentes, diferenciándose por sus planteamientos, objetivos y características (programas educativos, proyectos, 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).

A través de los análisis comparativos inter e intra categóricos, detectamos la presencia de programas didácticos (21,5%), entre los cuales se encuentra en mayor frecuencia proyectos que buscan mejorar o adaptar otros ya existentes para caminar hacia la inclusión (13,5% de proyectos de mejora). Encontramos un 5,4% de proyectos dirigidos a la

investigación, dato que contrasta con la alta necesidad de innovación en este campo.

De la muestra total estudiada, un 35% de los programas aborda la accesibilidad/inclusión/diversidad. Un 29,7% se dirige a las discapacidades sensorial, visual y auditiva y, en la misma proporción, encontramos programas dirigidos a solventar problemas en la accesibilidad física al patrimonio. Cabe 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 relativo a la calidad del diseño educativo de los programas evaluados, localizamos un 64,8% de programas que sí contemplan objetivos educativos para la accesibilidad y la mejora de la inclusión, un indicador del creciente interés en la mejora de la accesibilidad y la igualdad en el acceso educativo al patrimonio.

Definición de estándares de calidad para la inclusión educativa

Constatamos que existe una gran dispersión de programas de educación patrimonial dirigidos hacia la inclusión, para los cuales no se ha definido un marco teórico uniforme ni consensuado para el trabajo desde criterios de accesibilidad universal. No obstante, encontramos patrones, líneas y

criterios en estos programas educativos que nos permiten definir modelos y tipologías.

La codificación realizada a partir de la evaluación en profundidad de los programas educativos de las instituciones culturales seleccionadas en la muestra nos ha permitido conocer en profundidad los programas analizados, analizar los datos obtenidos y definir 7 modelos didácticos que subyacen a ellos (Modelo Terapéutico/Rehabilitador, Modelo Social, Modelo Teórico/Inclusivo, Modelo Normalizador, Modelo de la Diversidad, Modelo Participativo y Modelo Integrador) apoyados en autores y modelos previamente definidos (Palacios y Romañach, 2006) así como en la detección de otros nuevos modelos. La modelización efectuada evidencia los criterios que funcionan y las ausencias, permitiéndonos concretar aquellos estándares que se configuran como *indicadores de éxito*:

(1) La búsqueda de la sensibilización del individuo hacia el patrimonio: la sensibilización es la clave. Es el resorte que activa procesos de enseñanza/aprendizaje verdaderamente significativos en todo individuo.

(2) La adaptación a las necesidades educativas del público destinatario se ajusta a las necesidades e intereses reales de la población.

(3) La flexibilidad del modelo y de los procesos de enseñanza/aprendizaje: es decir, la capacidad de adaptarse, circular y fluir, en consonancia con las características

individuales, grupales y contextuales, se da en el nivel necesario.

(4) La construcción de la identidad como eje principal: los procesos de enseñanza/aprendizaje en torno al patrimonio se apoyan sobre la incorporación de los contenidos sobre la base identitaria del individuo.

Además de los estándares o indicadores de éxito detectados, es necesario dirigir los esfuerzos hacia las siguientes claves o *principios de actuación*, inferidos del estudio de los programas:

(5) Trabajar para eliminar las barreras y diferencias generadas por la sociedad hacia la diversidad (las barreras son creadas por las personas, no por los lugares ni los bienes).

(6) Dirigir las actuaciones a dar respuestas adecuadas a las necesidades de los destinatarios, por lo que es clave el conocimiento de las necesidades de los públicos y la sensibilización hacia esta necesidad.

(7) Importancia de la sensibilización teórica transversal en torno a la inclusión y adopción de la inclusión como principio integral en la política, objetivos y programas de la institución o espacio de patrimonio.

(8) Comprender la diversidad como una realidad extensible a todos, sin olvidar todas sus esferas (física, cognitiva, emocional, social, cultural, etc.).

(9) Adaptar la institución y las estrategias educativas a las características y necesidades de las personas (y no al revés).

(10) Trabajar para la plena dignidad de todos (cumplimiento de los derechos humanos).

(11) Concepción de los espacios patrimoniales para y de las personas (participación activa de todos, sensibilización).

(12) Programación flexible igual para todos. Incorporación transversal de la diversidad durante todo el proceso (diseño, ejecución y evaluación de proyectos).

Todo ello configura una escala de referencia multidimensional para delimitar los ejes, escala necesaria para un funcionamiento adecuado y satisfactorio de la educación inclusiva, descartando criterios y estándares perjudiciales o poco apropiados para la consecución de la inclusión en el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de la educación patrimonial.

Los criterios teóricos definidos determinan los criterios metodológicos del modelo de calidad que perseguimos. Para su cumplimiento es necesario adoptar una serie de claves que marcan el camino a seguir para la consecución de la inclusión educativa. Se trata de criterios generales que delimitan la concreción en la práctica de las actuaciones necesarias para generar prácticas educativas inclusivas (Fontal y Marín, 2016). Por ello, y

por tratarse de un modelo teórico-educativo y no de una concreción, los criterios recogen los planteamientos clave y no su concreción práctica.

Conclusiones y líneas de continuidad

La atención a la diversidad de los individuos comienza con la comunicación del patrimonio, 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 que debe ser accesible a todos. 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.

Constatamos la existencia de un vacío en modelos metodológicos que permitan diseñar prácticas de educación patrimonial inclusivas y de calidad. De los ejemplos y referentes de buenas prácticas que analizamos, extraemos conclusiones, destacando las siguientes:

(C1) Es necesario el trabajo coordinado de todos los agentes y colectivos implicados en la educación patrimonial (escuela, instituciones culturales, colectivos específicos, asociaciones).

(C2) Es importante trabajar sobre una base sólida en relación con la definición y el pensamiento en torno a conceptos clave

como: diversidad, discapacidad, accesibilidad, diseño universal e inclusión.

(C3) Es importante conectar y compartir experiencias para avanzar juntos y mejorar las prácticas educativas.

(C4) Partir de normas jurídicas y técnicas de calidad y luchar por su cumplimiento. En España disponemos de normas en las Comunidades Autónomas, una base sólida para empezar a trabajar.

(C5) Es también de vital importancia la adecuada formación de los profesionales implicados.

(C6) Aún no podemos hablar de inclusión en educación patrimonial y de criterios de normalización, accesibilidad universal y diseño universal en los currícula educativos. Es muy importante asumir esta responsabilidad desde las instituciones públicas.

(C7) Es necesario un nuevo concepto de educación patrimonial, basado en el respeto a la diversidad y en nuevos planteamientos y paradigmas educativos que asuman la inclusión como eje vertebrador.

Como vemos, los análisis de los datos recogidos sobre la muestra durante la investigación arrojan datos que permiten vislumbrar criterios y estándares para orientar la educación patrimonial inclusiva, así como para concretar y definir 7 modelos en base a los criterios de los programas de la muestra. Todo ello configura el cierre de nuestra tesis doctoral, situándose en el origen de nuevas

líneas de investigación que sugieren la continuidad hacia diferentes metas. Los estándares teóricos y metodológicos definidos como consecuencia de la investigación desarrollada, permiten orientar nuestro trabajo hacia objetivos de plena inclusión, bifurcándose el camino en diversas líneas de continuidad necesarias.

En línea con esto, la reflexión del profesor investigador tras los hallazgos de la tesis doctoral proporciona un nuevo mapa en el modo de comprender y abordar los procesos de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, aproximando y propiciando las primeras experiencias de educación artística, así como el contacto con el arte contemporáneo en los futuros maestros o educadores desde una perspectiva conformadora de identidades. Todo ello nos permite ofrecer una visión instrumental de la educación artística, otorgándole la importancia curricular para la formación integral de todas las personas, así como comprobar, en la práctica educativa, las posibilidades y efectos del desarrollo de la educación artística desde una perspectiva patrimonial inclusiva.

Es una realidad que otros países ya cuentan con índices estables para evaluar y mejorar la educación inclusiva (Estados Unidos, Reino Unido (Booth y Ainscow, 2002), y sus adaptaciones). Son numerosos los programas dirigidos a la mejora de la educación inclusiva en las últimas décadas (Murillo 2003; Accelerated School Project (Levin, 1993); Improving Quality of Education for All (IQUEA) (Ainscow, Southworth y West, 1994); Schools Make a Difference (Teddlie y

Stringeld, 1993); Success for All (Slavin et al., 1996), ect.). En España se ha traducido la versión inglesa del *Índice para la Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) aplicándose en la actualidad en aquellas escuelas que buscan una mejora de la inclusión educativa en su institución. En concordancia con este vacío, nuestra línea de investigación más inmediata en la actualidad está centrada en la definición de una herramienta de evaluación propia basada en los estándares de calidad detectados, dirigida a la evaluación y la mejora educativa de la inclusión en nuestras instituciones culturales.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas de Chile. *Estudios Pedagógicos XLI, nº especial*, 81-96
- Barrio, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 13-31.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Marín, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-focused Model. *The international Journal of the Inclusive Museum*, 9(4), 47-64.
- González, O., Berríos, L. y Buxarrais, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos XXXIX, 2*, 147-164.
- Marín Cepeda, S. (2014). Educación Patrimonial y Diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.
- Marín Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de investigación. Escuela Universitaria Cardenal Cisneros*, 36.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XX1, 17(2)*, 83-104.
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OCDE Publishing.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Divérsitas Ediciones.
- Pérez, G. y Sárrate, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1, 16 (1)*, 85-104.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Ariel.

Diseño de un proyecto de educación artística desde el enfoque patrimonial para la inclusión social de personas con diversidad funcional en contextos de accesibilidad universal

José-Sixto Olivar Parra
Silvia García Ceballos
Olaia Fontal Merillas
Pablo Coca Jiménez
Universidad de Valladolid

Lucia Reily
Universidad de Campinas

Palabras clave: Educación Artística, Educación Patrimonial, Inclusión Social, Diversidad Funcional, Accesibilidad Universal.

Resumen

Dentro de los colectivos con diversidad funcional, donde las capacidades son muy diversas, la educación artística desde el enfoque patrimonial ofrece herramientas y soportes propicios para establecer las bases de la inclusión social en contextos de accesibilidad universal. Este documento muestra un pequeño estudio estadístico sobre las investigaciones y propuestas existentes en este campo, así como el diseño de un proyecto didáctico para su futura implementación y evaluación, una investigación de carácter prospectivo que

parte de las ausencias y necesidades detectadas sobre la teoría.

Introducción

El presente artículo expone un estudio de carácter prospectivo que plantea un diseño de investigación para su futura implementación. Este diseño nace fruto de la colaboración en un proyecto antecedente denominado *Arte para todos* (Coca, Olmos de Gracia, García Ceballos, Delgado, García Vegas, Santiago y Laguens, 2013), un trabajo en activo que se desarrolla en el Museo de Arte Contemporáneo Español, Patio Herreriano, de la mano del coordinador educativo Pablo Coca.

La propuesta que se presenta, se enmarca dentro de las líneas de actuación que desarrolla el Observatorio de Educación

Patrimonial en España (OEPE) (Fontal, 2015), como miembros del mismo. El OEPE es una sucesión de tres proyectos I+D+i cuyo objetivo es localizar, discriminar, inventariar, analizar y evaluar programas de educación patrimonial generados en el ámbito nacional e internacional desde el año 2000 hasta la actualidad. El OEPE consta de una base de datos -instrumento- que ha servido de fuente documental para conocer el estado de la cuestión de nuestro planteamiento. Sin embargo, son diversas las líneas de investigación que derivan de los estudios realizados en el observatorio, así como los intereses del equipo de trabajo que lo conforma; es por ello que las líneas de actuación del OEPE han dado lugar a diversas acciones de transferencia como su integración dentro del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), o la creación de una Red Internacional de Educación Patrimonial (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Cuenca, y Martín, 2015).

Situados en este tercer proyecto de I+D+i, que tiene como principal objetivo la evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y sociabilización del patrimonio cultural, este diseño tiene su lugar dentro de la fase definida [EP-UNIVERSAL]: Definición de criterios y accesibilidad universal para el aprendizaje de contenidos patrimoniales, cuya finalidad es el desarrollo de proyectos/programas, que puedan ser útiles para una gran diversidad de grupos considerando múltiples dimensiones de género, origen cultural, edad, nivel

socioeconómico, diversidad funcional, características físicas y sensoriales, estilo de aprendizaje, etc. (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014). Es por ello que se presenta un proyecto que aborda la educación artística desde el enfoque patrimonial como herramienta clave para trabajar aspectos relativos a la igualdad social, superación y adaptación al medio social que impone toda discapacidad por mínima que sea; de carácter externo, interno, físico, mental, sensorial, funcional, cognitivo, etc., siendo nuestro principal objetivo el fomento de la inclusión social.

Este trabajo tiene como antecedente la tesis de la Dra. Marín (2014) que propone una línea de investigación centrada en la inclusión educativa al patrimonio dentro del campo de la educación patrimonial, a partir de un exhaustivo análisis de la acción educativa de diversos museos del panorama nacional. Así mismo el planteamiento presentado se erige sobre la idea de un museo para las personas como exponen Fontal y Marín (2016), siendo una de las líneas más importantes de trabajo por las que abogan en la actualidad los museos, la atención a la diversidad, la accesibilidad al espacio y su mediación a todos los públicos. A su vez destacamos estudios como Echeita (2008), Espinosa y Bonmatí (2013), Lawrence-Brown y Sapon-Shevin (2013) que han servido para profundizar en la educación inclusiva y el propio documento que define el PNEyP elaborado por Domingo, Fontal, y Ballesteros (2013) sobre el que se sustentan algunas claves o líneas de acción que fundamentan nuestro diseño.

Antecedentes

El interés del trabajo de investigación sobre la inclusión en los espacios no formales, se gesta sobre las cuestiones que nos planteamos sobre el papel del visitante en el museo y en cómo, en ocasiones, ese espacio se vuelve lugar inhóspito para ellos. Coca (2010), revisa alguno de los planteamientos acerca de esta temática cuestionando los valores del museo frente al visitante mediante reflexiones de artistas del s.XX:

Hablar de museos y público, es hablar de dos conceptos que no representan realidades únicas y monolíticas, sino que más bien responden a una pluralidad de significados. Igual que la variedad de museos es amplia, cuando hablamos de visitantes debemos tener en cuenta no sólo de las características específicas de los individuos, sino su papel como usuarios de esta institución. (p. 214)

Morón (2011), hace una reflexión integral sobre los museos como agentes activos para la equidad social. Y desde un enfoque distante pero no menos importante Eisner (2008), aborda el museo como un lugar para la educación.

En los últimos años, la inclusión es una meta prioritaria entre las instituciones y políticas educativas y así lo reflejan los documentos legislativos como la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, los documentos de gestión del patrimonio como algunas convenciones UNESCO (2003, 2005, 2008) e, incluso, el desarrollo de un Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo, Fontal, y Ballesteros, 2013) que entre sus líneas de

actuación presenta acciones con fines de inclusión social.

Son numerosos, diversos y variados los programas educativos sobre patrimonio que actualmente se llevan a cabo dentro del ámbito formal, no formal e informal (Cuadrado, 2008). Es por ello que si queremos una educación que responda a las necesidades que la sociedad actual demanda, debemos incidir en una pedagogía pluridimensional, compleja y abierta a lo diverso, en coherencia con los principios de educación inclusiva e igualdad de oportunidades como exponen (Marín-Cepeda, García-Ceballos, Vicent, Gillate y Gómez-Redondo, 2016).

El conocimiento de los programas existentes en el campo de la educación patrimonial en cuestión de inclusión y adaptación a todos los públicos, ya ha sido abordado anteriormente en el estudio elaborado por Marín-Cepeda et al. (2016), lo que nos sirve de base para el conocimiento de la oferta educativa que responde a criterios y objetivos inclusivos y accesibles, así como las principales conclusiones que en él se extraen. A través del análisis cuantitativo y cualitativo de los programas inventariados en la base de datos etiquetados como inclusivos o cuasi-inclusivos (experiencias de accesibilidad, apertura a nuevos públicos o adaptaciones a capacidades diferentes), se han extraído datos clarificantes para continuar la línea de estudio hacia un trabajo sobre la praxis. Entre las conclusiones del análisis destaca la necesidad de respaldo y financiamiento al desarrollo de programas con atención a la diversidad, la indispensable formación, competencias y

disposición de trabajo del grupo educativo o investigador que lo plantea y desarrolla, la evaluación de resultados de las propuestas y, por último, la visibilidad y difusión de los proyectos, necesaria para lograr el avance y la mejora en el campo que nos compete.

Análisis documental y resultados

Para dar un paso más en la fase documental que nos permitiese acotar las bases de nuestro planteamiento y nos ayudase a definir el diseño, se procedió a la elaboración de un análisis documental de diversos estudios, proyectos e intervenciones existentes relacionadas con los parámetros de búsqueda que competen al proyecto proyectado: educación artística, arte, arteterapia, patrimonio, inclusión social, espacios no formales y diversidad funcional. Se ha procedido a conocer el estado de la cuestión de modo exploratorio centrándonos en el análisis de las propuestas publicadas en las bases de datos de referencia, en función de las diferentes variables de interés para el equipo, ya que nuestro objetivo era conocer hacia qué colectivos se dirigen las propuestas, rango de edad a quiénes van dirigidas, qué enfoques metodológicos son los más frecuentes y el ámbito de trabajo donde se desarrollan.

En esta primera fase documental se revisaron las bases de datos nacionales más destacadas entre las que se encuentran Dialnet, Redinet e ISOC y se hizo especial hincapié en las internacionales que mueven el actual panorama científico, Web of science –

(WOK), ERIC, EUDISED y Scopus, de las que se obtuvieron un total de 283 registros, de los cuales resultaron válidos 187 artículos; lo que nos ayuda a divisar el alcance de los proyectos de la línea de investigación que se presenta. La exclusión de los restantes se debe a la repetición de mismos documentos en diferentes bases o al uso tangencial de las palabras clave requeridas: Arteterapia / Educación Artística / Inclusión Social / Diversidad funcional/ Educación Patrimonial, sus equivalentes en inglés y todas las posibles conjunciones.

También ha sido revisada la principal base de tesis nacionales, Teseo, relacionando la búsqueda con el tema expuesto, encontrando con un carácter más próximo las realizadas por Morón (2011b) y Marín (2014).

En términos generales, cabe destacar que se encuentra una información demasiado limitada respecto a la temática que nos concierne. Este aspecto nos ha llevado a ampliar la búsqueda con el fin de localizar diferentes publicaciones que albergaran al menos uno de los aspectos que integran la línea de trabajo.

Las publicaciones encontradas son en su mayoría de lengua inglesa, siendo escasas las intervenciones y proyectos o estudios que se han realizado sobre el tema principal, lo que valoramos de forma positiva ya que nos da pie a un amplio campo exploratorio que postula una extensa línea de investigación futura.

Para un mejor manejo de los datos documentales extraídos de esta pequeña investigación, se han catalogado los artículos de interés en diversos campos, por un lado en

base a la clasificación metodológica (tabla 1) y, por otro, en base a las variables establecidas (tabla 2): ámbito de trabajo dónde se desarrolla el proyecto, tipo de colectivo (con especial atención a discapacidad intelectual y enfermedad mental), objetivos propuestos (con especial atención a la inclusión social) y rangos de edad (adultos, jóvenes/adolescentes y niños) según la descripción de los estudios. Debemos apuntar que esta primera barrida documental exploratoria para conocer el estado de la cuestión, se establece como un proceso continuo durante todo el estudio para observar el crecimiento o la dirección de las nuevas propuestas que se desarrollan.

Como resultado a esta primera fase, se presenta una clasificación metodológica de los documentos obtenidos tras nuestra revisión (Domínguez, 2005; Mercadal, 2011). La primera cifra expresa la frecuencia, es decir, el número absoluto de registros correspondientes a cada apartado de la clasificación, mientras que la segunda, muestra el porcentaje calculado sobre el total (N= 187).

Teóricos	Técnicos	Científicos y pseudocientíficos	
		Metodologías Cualitativas	Metodologías Cuantitativas
44 (23,5%)	14 (7,5%)	83 (44,4%)	46 (24,6%)

Tabla 1. Adaptación del modelo extraído de Gutiérrez, Escartí, Pascual (2011).

Como podemos observar, se hace patente el predominio de las metodologías cualitativas, acentuando una perspectiva más humana y procesual de las intervenciones. En la actualidad se comienza a replantear la validez de algunos estudios Domínguez (2005), por lo que se está fomentando el uso de metodologías cuantitativas que proporcionen una demostración más científica de los resultados. Esta evidencia es reflejada por Domínguez (2005) en su investigación sobre estudios de arteterapia aportando datos relevantes para definir la metodología de trabajo, solo un 10% de los estudios cuantitativos aportan auténtica evidencia, conformando en su totalidad un 16,1% del conjunto de investigación; solo un 1,6% aporta información válida y fiable.

La siguiente tabla refleja el resultado de la catalogación en base a las variables de búsqueda, un estudio más profundizado sobre la revisión de los documentos científicos o pseudocientíficos, con un total de 129 estudios.

<i>Tabla 2</i>		
Frecuencias de diversas variables		
	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito de trabajo		
Educativo	52	40,3
Social/cultural/ocupacional	46	35,7
Clínico	31	24,0
Colectivo		
Enfermedad mental	65	50,4
Otros	23	17,8
Discapacidad Intelectual	41	31,8
Objetivos		
Inclusión Social	52	40,3
Calidad de vida/otros	77	59,7
Rango de Edad		
Niños	28	21,7
Jóvenes	12	9,3
Adultos	89	69,0

Tabla 2. Adaptación del modelo extraído de Gutierrez, Escartí, Pascual (2011).

Los criterios básicos de búsqueda se han establecido en consonancia con las variables de interés para el estudio: ámbito educativo, social o cultural que trabajara el arte como herramienta clave para la inclusión social, en colectivos adultos con DI; estudios que pudieran ser punto de partida para la propuesta presentada. Tras una primera revisión, se observó que la búsqueda arrojaba un elevado número de resultados que solo contemplaban uno de nuestros parámetros, lo que no implicó que carecieran de interés para nuestro estudio, sino que modificó el sistema,

determinando la realización de un análisis y registro global que nos diera datos aproximados de los estudios realizados hasta el momento.

Como podemos observar, el ámbito educativo presenta el porcentaje más elevado, seguido del ámbito sociocultural, resultando el más significativo para nuestro estudio que se plantea en instituciones y espacios no formales. Finalmente el porcentaje más bajo un 24% equivaldría al ámbito clínico, donde todavía son pocos los estudios desarrollados con arte.

Respecto a los estudios existentes en base al colectivo de intervención, cabe señalar que se encuentra un elevado número de proyectos dirigidos a personas con enfermedad mental y esquizofrenia. Este dato se respalda con el estudio elaborado por Domínguez (2005), donde refleja que los traumas y trastornos neurótico psicóticos representan el colectivo con el que más se ha trabajado esta disciplina, sin embargo, la discapacidad intelectual (DI) representa el 31,8% de los estudios, lo que muestra un claro crecimiento de los diseños elaborados en los últimos años si nos remitimos al estudio de Domínguez que señala solo un 6,5% de las intervenciones.

Respecto a los objetivos que se persiguen en los proyectos y estudios, la mayoría se refieren a alguna de las ocho dimensiones o dominios que constituyen el concepto calidad de vida (Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, 2009), por lo que se ha realizado una clasificación específica de Inclusión Social y otra general de Calidad de vida/otros en lo que

nuestro ítem ha contabilizado un 40,3% del total. De nuevo encontramos que en base al filtro de “inclusión social”, solo un 40% se adecúa al término, y no de forma totalitaria ya que en muchos de los casos solo se plantea como un objetivo transversal.

Por último, en la clasificación establecida por rangos de edad, son muchos los estudios que aparecen en la etapa infantil (niños) relacionados en su mayoría con el ámbito educativo, frente a los adultos que se establecen mayoritariamente desde los ámbitos clínicos.

En relación a los artículos encontrados, son muy pocos los que abordan un tema similar al que planteamos desde este estudio, por lo que nos han servido mayoritariamente como aporte de datos que como ejemplo de proyecto. Esta búsqueda ha proporcionado nuevas vías documentales de las bibliografías extraídas, de las cuales, se han registrado 43 nuevos artículos y documentos bibliográficos de interés para continuar el análisis.

Análisis documental de proyectos artísticos

Es a partir de 1950 cuando comienzan a utilizarse actividades artísticas como herramienta para la mejora personal y momento en que se gesta esta variante terapéutica según las investigaciones realizadas sobre este ámbito por Domínguez (2005) y Mercadal (2011). Los datos recogidos desde los diversos portales de documentación, no traspasan el umbral de

1970 siendo francamente escasos hasta aproximadamente 1985.

Si hablamos de estudios a nivel internacional, sí que se encuentran algunos referentes en estas fechas, como Wolf (1986) cuyo estudio se basa en el trabajo de artistas que presentan diversidad funcional o Coonley (1991). Lamore, y Nelson (1993) presentan un interesante estudio cuantitativo acerca de la motivación de una muestra de 22 adultos con DI, ante la actividad artística impuesta o propuesta como opción entre diversas actividades, concluyendo que hacerla de forma opcional, fomenta su motivación ampliando los tiempos de realización de sus prácticas artísticas. Katz (1994) nos presenta el Instituto Nacional de Arte y Discapacidad (NIAD) como un centro de arte innovador para las personas con discapacidad; en él se incluyen estudios de arte y exposiciones de los artistas.

A nivel nacional es a partir del año 2000 cuando comienzan a aparecer los primeros estudios como el de Martínez (2006). En la actualidad se percibe un crecimiento bastante notable en el número de publicaciones. Es en este momento cuando se está fraguando un mayor número de investigaciones, probablemente impulsado por los estudios de postgrado recientemente instaurados en diferentes puntos del país, siendo focos de gran importancia Madrid, Barcelona y Valencia.

Entre los proyectos registrados destacamos Ventura (2011), que presenta un programa de actividades para pacientes de un hospital de Denia “*CuidArt*”, donde narra la realización de

un proyecto mural conjunto cuyo fin es la humanización del entorno; Morón (2011) presenta una línea de trabajo dentro del Museo Nacional de Arte de Cataluña mediante dos proyectos para personas con necesidades específicas y un taller inclusivo cuyo fin es el desarrollo de la formación y el fomento de la equidad en el espacio no formal; Guerrero (2011) expone un artículo muy representativo en nuestra búsqueda ya que presenta un estudio teórico sobre la revisión de estudios antropológicos sobre la discapacidad intelectual y la identidad. Por último destacamos Sánchez (2011), quien plantea un programa para personas adultas con DI trabajando aspectos del desarrollo de habilidades sociales semejantes a los planteamientos que nosotros estamos realizando, potenciar la autogestión y la autodeterminación en el contexto de un modelo social, funcional e inclusivo.

Otros textos de consulta relevantes entre todos los extraídos en torno a intervenciones artísticas han sido: Caldwell, Brinko, Krenz & Townsend (2008); López (2006); Martínez (2006), Rodríguez (2007); Schrade, Tronsky y Kaiser (2011); Trzaska (2012) y Young (2008).

Dentro de las intervenciones artísticas para el fomento de la inclusión social encontramos a Maclean (2008) y Morón (2010) y respecto a intervenciones educativas destacamos a Molina, Alves y Vived (2008) y Moreno y Montero (2007).

Análisis documental de proyectos sobre educación patrimonial

Respecto al análisis desde el enfoque de la educación patrimonial, nos hemos remitido al Observatorio Nacional de Educación Patrimonial (OEPE), base de datos que describimos en la introducción, donde se registran y catalogan diariamente los programas de educación patrimonial a nivel nacional e internacional, por lo que ha servido de principal fuente documental.

En la actualidad se han inventariado más de 1600 proyectos, de los cuales solo 85 definen fines inclusivos en sus objetivos, lo que evidencia la falta de líneas de investigación en este ámbito y la apertura de caminos que nos deja por explorar. En ausencia de proyectos que cimienten las bases de nuestro planteamiento, nos remitimos a los investigadores más relevantes del ámbito, en relación a las líneas de estudio que sirvan de aporte a nuestro proyecto. De este modo destacamos a Fontal (2012); Calaf, Fontal y Vallés (2007); Vallés (2005); Vallés y Pérez (2012) quienes han realizado contribuciones fundamentales en el ámbito de la educación patrimonial y su didáctica; Juanola (2005), como iniciadora en la línea de trabajo que vincula la educación artística y el patrimonio; Asensio y Pol (2002), con una línea de investigación específica y de gran relevancia para nuestro estudio, educación y patrimonio en espacios informales y por último Martín Cáceres y Cuenca (2011) en la didáctica de patrimonio centrado en los espacios formales. Este proceso documental

nos ha permitido definir algunas preguntas de partida, que han derivado en los objetivos e hipótesis de la investigación que mostramos a continuación.

Planteamiento del proyecto

Tras la exhaustiva revisión y la contribución al estudio sobre la educación inclusiva desde el enfoque patrimonial en Marín-Cepeda et al. (2016), nuestro objetivo principal es hacer frente a las necesidades o ausencias detectadas y diseñar un proyecto que cumpla con los estándares de calidad definidos por el observatorio, en pos de aportar mejoras en el campo de la accesibilidad universal. alguna de las preguntas que en el inicio de este proyecto nos planteamos fue si existiría una relación positiva entre la educación artística y el desarrollo favorable de la inclusión social, pero esta, entre otras muchas, ha sido contestada a lo largo del análisis documental, por lo que establecemos nuevos planteamientos como cuáles de las estrategias de educación artística y educación patrimonial serán más favorables para el logro de la inclusión social de personas con diversidad funcional o si al finalizar el estudio podremos hablar de una educación artística patrimonial inclusiva.

Por las características de la propuesta se ha escogido el plano no formal para su desarrollo ya que nuestra intención es que la intervención pivote entre las instituciones que trabajen con los grupos participantes o espacios cívicos de encuentro y los espacios museísticos contemporáneos que respalden la propuesta.

Entre los objetivos que nos planteamos dividimos los dirigidos a los grupos participantes y los dirigidos a la propia evaluación de la calidad del mismo en base a los estándares establecidos:

El objetivo general propuesto en base al resultado ejercido en el grupo participante, tiene como finalidad el estudio de la inclusión social a través de la educación artística y la educación patrimonial con colectivos con diversidad funcional, para ello desglosamos los siguientes objetivos específicos.

1. Utilizar técnicas artísticas en personas con diversidad funcional para su inclusión social desde el enfoque de la educación patrimonial.
2. Trabajar la empatía y mejorar la autoestima y autorrealización como complemento para el bienestar de personas con capacidades diversas.
3. Aumentar la regulación conductual para el desarrollo de habilidades sociales y resolución de conflictos como parte esencial del desarrollo de las habilidades sociales, por medio del arte.
4. Mejorar en los participantes la comprensión de los espacios museísticos como lugares para el desarrollo de aptitudes artísticas y el fomento de la inclusión social.
5. Estimular la creatividad mediante la aplicación de técnicas artísticas.
6. Aproximar y sensibilizar a los participantes con el patrimonio que nos rodea.

Los objetivos que se establecen respecto a la calidad en los estándares establecidos son:

1. Trabajar el patrimonio de manera holística en su naturaleza y dimensiones
2. Describir con rigor la tipología de proyecto, bases, principios y criterios sobre los que se establece el diseño.
3. Lograr un alto grado de concreción en el diseño educativo (justificación, objetivos, contenidos, orientación metodológica y recursos empleados).
4. Evaluar los resultados a través del método OEPE (Fontal y Juanola, 2015).
5. Visibilizar y difundir el proyecto a través de encuentros científicos y publicaciones

Diseño de la intervención

Este estudio plantea un proyecto de inclusión social con personas con diversidad funcional en espacios artísticos contemporáneos (por la potencialidad de sus obras y el amplio abanico de posibilidades que nos ofrece), que se construye a través de la educación artística desde el enfoque patrimonial, como herramienta clave para la inclusión social. Este proyecto se desarrolla con estrategias metodológicas de sensibilización con el patrimonio y a través de despertar la empatía con el entorno y la sociedad, con el fin de lograr la aplicación de los principios del Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas.

El diseño de la investigación es de corte cuasiexperimental ya que no existe una asignación aleatoria de los participantes (León y Montero, 1993). Aunque se plantea una propuesta de diseño universal, para dar validez a la propuesta la investigación se llevará a cabo inicialmente a través de un estudio *intergrupo*, en el cual se va a trabajar con 4 grupos independientes de participantes pertenecientes a la misma institución. Se llevará a cabo un registro cualitativo y cuantitativo Pretest- Postest con grupo de control que nos servirá para la observación y contrastación de los resultados (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Estos sistemas de registro nos permitirán contrastar y justificar los modos de trabajo y los objetivos que se establecen.

El método más adecuado y operativo para nuestro planteamiento de trabajo es la Investigación Acción (I-A) de tipo emancipatorio ya que el rol de investigador y la relación entre el facilitador y los participantes, es de moderador del proceso. Según Bisquerra (2000), la I-A pretende resolver un problema real y concreto que se establece en un contexto. Los parámetros que establece este tipo de metodología se enmarcan perfectamente en el objetivo general de este proyecto, que reside en el fomento de la inclusión social trabajado con diversos colectivos y en diferentes ámbitos, además nos permite un planteamiento abierto y flexible en la aparición de elementos relevantes no previstos con anterioridad. Entre sus fines propone la mejora en el desarrollo de

la práctica educacional y social, lo que se adecua a nuestro objetivo de trabajo.

Como rasgo destacado posee un carácter participativo, crítico y colaborativo de los usuarios, que deberán generar reflexiones constantes sobre sus prácticas habituales en busca del crecimiento y la mejora. Para esto se desarrolla un plan de acción que pretende comprender e interpretar (indagación) para cambiar (acción) y mejorar (propósito), mediante sistemas continuos de registro a través de lo que se denominan espirales cíclicas de planteamiento, acción, observación y reflexión.

Líneas de actuación

Se plantea un programa con una planificación dinámica, activa, participativa y progresiva que incida en los procesos reflexivos, identitarios, relacionales, de patrimonialización, discursivos y de debate, afectivo-vinculantes, creativos y críticos, como estrategias didácticas clave para el logro de los objetivos. Se proponen tareas adaptadas al grupo, teniendo en cuenta sus niveles de competencia cognitiva y curricular para dar respuesta a la diversidad atendiendo las necesidades educativas específicas. Las propuestas han de estar abiertas a un amplio grado de creatividad para evitar las frustraciones en los participantes, a la vez que serán pautadas para que puedan tener una base desde la que construir, se tratará de trabajar con la implicación y el compromiso hacia los espacios y el patrimonio haciéndoles partícipes del mismo y tratando de utilizar

metodologías innovadoras y funcionales para lograr los objetivos definidos.

Mediante la I-A se realizarán actividades que nos den lugar a dinámicas posteriores de reflexión buscando la comparativa entre la práctica realizada y su vida diaria, de este modo el grupo de participantes reflexiona acerca de los aspectos que se proponen a la vez y como se vinculan o se encuentran ligados a sus experiencias, dando lugar a la identización (Gómez-Redondo, 2013).

Las actividades educativas que se planteen, tendrán como finalidad el desarrollo de la empatía, el autoconcepto, conocimiento intercultural y diversidad, resolución de conflictos y adquisición del pensamiento crítico trabajando desde los siguientes procedimientos y líneas didácticas:

- Postmoderna: ausencia de límites. Las prácticas permanecen en constante formación entre el equipo interno y las sugerencias de los participantes. Los límites no quedan establecidos, estando en constante evolución de forma flexible como se plantea en la metodología de Investigación-Acción, (Bisquerra, 2004).

- Creativa-artística: los talleres o actividades estarán sujetos a prácticas artísticas de las cuales partir para reflexionar o proyectar vivencias.

- Patrimonial: nuestra práctica parte del patrimonio personal y gira en torno a él estableciendo conexiones, valores y sensibilización hacia las personas.

- 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 las intervenciones 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 cómo somos y que queremos ser.
- Humanista: para poder conformar identidades, será 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.

A través de estas bases se trabajará en el diseño y mediación con los participantes, desarrollando y guiando los talleres, debates y actividades propuestas.

Instrumentos de registro y evaluación

La I-A nos va a permitir una mejora en la planificación y modificación constante de los procedimientos para lograr los objetivos establecidos. Los procesos de evaluación y registro se llevarán a cabo de forma continua a través de reflexiones por parte de los investigadores y de los participantes. Durante la investigación se utilizarán como instrumentos de recogida de datos entrevistas y debates con los participantes, registros

anecdóticos, anotaciones de campo y diarios y reuniones del grupo de trabajo. Registros tanto fotográficos como videográficos (en cada sesión se dispondrá al menos de una cámara de vídeo y una cámara de fotos), para que todo cuanto se realice en nuestra intervención pueda ser susceptible de revisión. Toda esta información será codificada y categorizada para el manejo de los datos. Además se realizarán pruebas pretest-postest para un registro cuantitativo utilizando adaptaciones de test previamente validados como sistemas de medida, por un lado se utilizará la escala GENCAT (Verdugo, Arias, Gómez, y Schallock, 2009) que evalúa a la calidad de vida de los participantes, y por otro el TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), test de empatía cognitiva y afectiva.

De este modo, la validez de la información se realizará según los criterios de una investigación mixta cualitativa y cuantitativa, considerando que la combinación de ambas metodologías puedan enriquecer las investigaciones dando dos enfoques que apoyen tanto de manera subjetiva como objetiva los mismos resultados de manera que aunemos validez y demostración a nuestro proyecto.

Finalmente, para el manejo de datos y la realización de gráficas y estadísticas descriptivas se utilizarán herramientas de recogida y análisis de datos como EzAnalyze, SPSS o Nudist Vivo, que posean un interface de ventanas sencillo y de fácil manejo.

Conclusiones

A partir de esta experiencia, se pretende elaborar diferentes artículos y documentos que den visibilidad al estudio, sirviendo a su vez de punto de partida para repensar las prácticas artísticas desarrolladas hasta el momento. Lo que se proyectamos a través de nuestra investigación es:

- Concienciar sobre un Diseño inclusivo para Todos en contextos educativos y culturales desde la sensibilización, a través de una visión global de la diversidad de capacidades.
- Plantear la educación artística desde el enfoque patrimonial como clave para el desarrollo de los conceptos básicos sobre accesibilidad universal.
- Establecer una base práctica de actuación para el logro de una educación patrimonial inclusiva desde un contexto contemporáneo.
- Constatar un diseño educativo establecido sobre las bases de la accesibilidad universal que sirva de aporte a futuros proyectos en la materia.

Referencias bibliográficas

- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valles, R. E. (coords.). (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Caldwell, K., Brinko, T.; Krenz, R., y Townsend, K. (2008). Individuals with intellectual disabilities: Educators in expressive arts therapy. *Arts in Psychotherapy*, 35, 2, 129-139.
- Coca, P. (2010). El discurso expositivo del museo desde contextos pedagógicos. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 5, 211-221.
- Coca, P., Olmos de Gracia, A., García-Ceballos, S., Delgado, N., García Vegas, S., Santiago, E. y Laguens, A. I. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 155-168.
- Coonley, P. G. (1991). Art and Disabilities - Establishing the Creative Art Center for People with Disabilities - Ludinskatz, f, Katz, e. *Ment. Retard*, 29, 4, 233-233.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, M.P. (coord.) (2005). *Investigación en arteterapia. Arteterapia: principios y ámbitos de aplicación*. Recuperado mayo 19, 2016 de http://www.asanart.es/docs/principios_ambitos.pdf
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio

- de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Eisner, E. (2008). El museo como lugar para la educación. *Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza, 13-21.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.
- Fontal, O. (2015). The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España, *Cultura y Educación*, 28 (1), 254-266.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Cuenca, J. Ma, y Martín, L. (2015). El plan nacional de educación y patrimonio crea la red internacional de educación patrimonial. *PH: Boletín Del Instituto Andaluz Del Patrimonio Histórico*, 23 (87), 24-25.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). Heritage Education: a useful and profitable discipline within the cultural heritage management. *CADMO*, 23 (1), 1-9.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2016). Heritage education in museums: an inclusión-focused model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 9 (4), 47-64.
- Gómez-Redondo. C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto educativo para la identización. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Guerrero, J. (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental*, 11, 127-138.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad social y personal de los escolares. *Revista Psicothema*, 23, 13-19.
- Juanola, R. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta, R., de la Calle, R., *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Katz, E. (1994). The National-Institute-Of-Art-And-Disabilities - an Art Center for Adults with Developmental-Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (7), 755-766.
- Lamore, K.L., Nelson, D.L. (1993). The Effects of Options on Performance of an Art Project in Adults with Mental Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 47 (5), 397-401.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

- Lawrence-Brown, D. y Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- León, O.G. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones, introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGRAW-HILL.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F.J. (2008). TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: TEA
- Maclean, J. (2008). The art of inclusion. *Canadian review of art education*, 35, 75-98.
- Marín, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostr arRef.do?ref=1110585>
- Marín, S., García-Ceballos, S. Vicent, N., Gillate, I. y Gómez-Redondo, C. (2016). Educación patrimonial para la inclusión a partir del OEPE. *Revista Educación*, 375, 105-130.
- Martín Cáceres, M. y Cuenca J. M. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Martínez, N. (2006). Reflexiones sobre arteterapia, arte y educación. En López Cao, M. (Coord.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*, 33-74. Madrid: Fundamentos.
- Mercadal, M. (2011). *Terapias artístico creativas / coord. Mateos L.A.*, 85-104.
- Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas: alumnos con síndrome de Down y con algún otro tipo de discapacidad intelectual o de alto riesgo, con un potencial de aprendizaje normal*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Moreno, J. M. y Montero, P. J. (2007). *Intervención educativa en la discapacidad intelectual: talleres y aplicaciones prácticas*. Madrid: EOS.
- Morón, M. (2010). Color: Un taller inclusivo al MNAC. *A les actes de les 16 jornades DEAC. Museos, espacios para compartir*. IVAM Valencia, 187-195.
- Morón, M. (2011). Los museos de Arte: Agentes activos para la equidad social. Proyecto para personas con necesidades específicas de apoyos. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 253-268.
- Morón, M. (2011b). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Tesis doctoral. Facultat de Formació del Professorat. UB.
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en el aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". *En Papeles de arteterapia y*

- educación artística para la inclusión social*, 2, 275-291.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152.
- Sanchez, J.M. (2011). *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. PROGRAMA Pienso, luego soy uno más*. Madrid: Pirámide.
- Schrade, C., Tronsky, L., Kaiser, D. H. (2011). Physiological effects of mandala making in adults with intellectual disability. *Arts in Psychotherapy*, 38, 2, 109-113.
- Trzaska, J. D. (2012). The use of a group mural project to increase self-esteem in high-functioning, cognitively disabled adults. *Arts in Psychotherapy*, 39, 5, 436-442.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. Paris: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFIDENTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Vallés, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- Vallés, J. y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro!. *Aula de innovación educativa*, 208, 14-17.
- Ventura, A. (2011). CuidArt: Proyecto de arte del departamento de salud de Denia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 165-180.
- Verdugo, M.A., Arias, B., Gómez L. E., y Schalock, R.L. (2009). *Escala GENCAT, manual de aplicación de la escala GENCAT de calidad de vida*. Barcelona: Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Wolf, N. (1986). *Creative arts activity in manually handicapped patients*. *Rehabilitación*, 25, 1, 30-5.
- Young, G. C. (2008). Autonomy of artistic expression for adult learners with disabilities. *International Journal of Art & Design Education*. 27 (2), 116-123.

Línea 3. Educación Patrimonial desde la base: comunidades y redes sociales

Educación patrimonial y redes sociales. Nuevos retos en la creación de comunidades de aprendizaje

María José Barquier Pérez
Universidad de Granada

*Revolution doesn't happen when society
adopts new technologies-
it happens when society adops new behaviors.*
Shirky, 2008

Palabras clave: Educación Patrimonial, Experiencia cultural online, Comunidades de aprendizaje, Redes Sociales, Retos y estrategias de participación

Resumen

Las instituciones culturales han de ser conscientes de los retos que ofrecen las nuevas tecnologías sociales como herramientas para la construcción de comunidades de aprendizaje online, posibilitando de esta manera que el público pueda participar de forma activa para generar conocimiento para sí mismo y para la comunidad.

Introducción

Se entiende la cultura como una manera de pensar, de sentir, de crear y de actuar, la cuál está formada por los conocimientos almacenados en la memoria de los individuos, en sus registros escritos o en el ciberespacio.

En el fondo, la cultura es un almacén de conocimientos reunidos por el grupo al que pertenecemos. Y todo esto, que forma el entramado profundo de la cultura humana, por primera vez en la historia del mundo resulta accesible gracias a la tecnología digital, a la web (Santacana y Sallés, 2014, 32-34).

El sector cultural como ámbito que custodia y transmite nuestra memoria cultural registrada en diferentes formas debe mantenerla viva comunicándose con el público, que tiene que ser capaz de apropiarse de ese contenido y usar las referencias relacionadas en los procesos de comunicación y creación, ya que aunque las instituciones culturales clásicas son importantes para acceder a los servicios culturales, debemos reconocer y apoyar nuevas vías de acceso al público cultural que hoy se incorpora a la experiencia cultural que se desarrolla en el entorno en línea. Es evidente que están emergiendo nuevas prácticas a partir de las posibilidades que ofrecen las redes digitales, por lo que el sector cultural no puede hacer caso omiso de los cambios. Los usuarios han cambiado los hábitos, las expectativas y las prácticas, por lo que las instituciones culturales también deben

ajustarse al funcionamiento conectado en red (Uzelac, 2010, 32).

Actualmente, nuestro entorno está sometido a una serie de cambios impuestos por la cultura digital que están haciendo que tanto la educación formal como la informal se adapten de forma imperiosa a esta sociedad digital. Este hecho hace que sea preciso crear una escuela y disponer de unos museos y centros patrimoniales y culturales en los que cada persona tenga asegurado el aprendizaje de determinadas capacidades y habilidades digitales (Santacana, López, 2014, 10).

Conocer, comunicar, colaborar y educar. ¿Es un reto?

La revolución digital ha desvalorizado la información pero ha aumentado el valor *del conocimiento*, que implica la capacidad de seleccionar la información para alcanzar objetivos y metas previamente establecidas (Santacana, Martínez, 2014, 47).

Desde el punto de vista de la educación y del acceso a la cultura, los *smartphones* constituyen una de los medios más importantes para educar. Éstos han dejado de ser meros instrumentos de comunicación para transformarse en instrumentos de conocimiento, provocando cambios en las actitudes de los usuarios, y esta capacidad de cambiar es lo que los define como potenciales máquinas educativas, ya que al fin y al cabo, educar es provocar cambios positivos en los individuos (Martínez, López, 2014, 43).

De forma inmediata, a través de los medios digitales el usuario puede expresar sus

opiniones, valorar la calidad de las propuestas de la institución cultural, y en definitiva ayudar a construir conocimientos en torno al patrimonio de manera colaborativa y participativa. Son estos medios sociales o *Social Media* los que nos posibilitan la capacidad y habilidad para compartir, crear, generar, opinar, interaccionar, colaborar, comunicar, aprender, descubrir, enseñar, mostrar, intercambiar y participar. Siendo el concepto más relevante de la web social la idea de interacción (Grané, 2009, 147-148).

Estos medios colaborativos y bidireccionales permiten recoger experiencias, describir casos y alcanzar conclusiones con una rapidez inusitada. Por lo que las aplicaciones en el campo del patrimonio cultural viven hoy en un contexto de experimentación permanente debido al avance del mundo digital (Grevtsova y Santacana, 2014, 105).

Además, las instituciones patrimoniales y las estructuras de que dependen, han ido progresivamente sensibilizándose de que, dentro del carácter múltiple y diverso de sus funciones, la de la divulgación ha ido cobrando importancia a medida que dicho impacto cultural y educativo ha ido tornando imprescindible para su rol institucional y su imagen pública (Asensio, 2011, 32).

Así pues, las herramientas digitales pueden ayudar a éstas instituciones para ampliar su público objetivo y a redefinir lo que han sido las tradicionales *asociaciones de amigos del museo* para generar también *comunidades de ciberamigos*. Estas comunidades bien

gestionadas son por un lado la oportunidad de estar permanentemente en contacto con lo local y el territorio, y al mismo tiempo de estar conectados con aquellos interesados en nuestra institución por muy lejos que se encuentren. Además, si éstas comunidades virtuales van acompañadas de nuevas estrategias pueden generar también nuevos públicos y son la oportunidad de acceder a sectores de la población habitualmente alejados de las instituciones patrimoniales. Por otra parte, entre los usuarios de la comunidad puede haber diferentes tipos en función de su grado de participación y actividad, por lo que la institución ha de asumir más dedicación y ser consciente de ciertos riesgos en cuanto al control de los contenidos (Carreras y Bascones, 2009).

Este potencial educativo de los medios digitales hace que se perciban como una buena excusa para *'lavar la cara'* de las instituciones, dándoles un barniz de modernidad e innovación, aunque nadie niega su potencial para hacer de la interpretación y educación patrimonial una actividad más atractiva y efectiva. No obstante, es necesario que las instituciones realicen una profunda y adecuada planificación y evaluación de estas herramientas antes de implantarlas en una institución determinada con fines educativos. Para ello, se debe tener claro el marco teórico de aprendizaje sobre el que se basarán las actividades educativas, ya que las herramientas por sí solas no producen aprendizaje, sino que requieren del

planteamiento adecuado de los contenidos (Asensio, 2011, 33).

Una de las claves del aprendizaje en red es la capacidad de establecer conexiones, sobre todo, cuando la infraestructura de red está bien diseñada y planificada y se activa por medio de un facilitador. Por medio del pertinente *software social*, se establece un flujo de procesos de interacción y de comunicaciones; así, el conocimiento se incrusta en ese engranaje de conexiones para que esos flujos conversacionales y de enlaces significativos hagan posible el aprendizaje en red (Santamaría, 2008).

Cuando el público puede participar de forma activa, la institución cultural se convierte en algo relevante para su vida social y la de su comunidad, contribuyendo las herramientas sociales y los recursos digitales en gran medida a hacer que esa participación sea más accesible y que los museos se cuestionen un nuevo modelo. Todas estas ideas son aplicables a programas educativos, comunidades de aprendizaje o a la propia experiencia personal del visitante. Así pues, los programas en redes sociales permiten dar continuidad a los presenciales, permitiendo las herramientas digitales que la experiencia del visitante haya evolucionado de lo personal a la interacción comunitaria, donde el usuario que antes sólo consumía contenidos ahora interactúa con ellos. Además, a esas interacciones individuales se les ha dado un uso social donde los usuarios se comprometen unos con otros (Miranda, 2012, 34-35).

Conclusiones

Aunque algunas instituciones culturales siguen ignorando las redes sociales en sus estrategias de comunicación, la mayoría de estas comienzan a estar concienciadas de las amplias posibilidades que le ofrecen los recursos de la web social para interactuar con sus visitantes y públicos potenciales. Así pues, el giro en la estrategia en redes sociales se fundamenta principalmente en la idea de conversar, siendo el principio de los *Social Media* no sólo las personas sino que éstas necesitan estar conectadas por un objetivo compartido, generándose así comunidades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Asensio, M., Correa, J. (2011). Estándares y calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio. En M. Aensio y E. Asenjo (eds.), *Lazos de Luz Azul: Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0.*, 25-47. Barcelona: UOC.

Carreras, C. Y Bascones, P. (2009). Unas breves consideraciones sobre los museos ante el reto digital. En *IV Congreso de Ciber sociedad. Crisis analógica, futuro digital.* Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/unas-breves-consideraciones-sobre-los-museos-ante-el-reto-digital/958/>

Evans, L. (2010). *Social Media Marketing. Strategies for engaging in Facebook,*

Twitter and others social media. USA: Que Publishing.

- Grané, M. (2009). Contextos, medios y herramientas 2.0 en la práctica educativa. En M. Grané, C. Y Willen (eds.), *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*, 131-156. Barcelona: Laertes.
- Grevtsova, I. y Santacana, J. (2014). El uso de los medios digitales en el campo de los monumentos del pasado: una aproximación desde la didáctica. En J. Santacana y V. López (coords.), *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*, 97-106. Gijón: Trea.
- Kiesler, S., Kraut, R., y Kittur, A. (2011). Regulating behavior in Online Communities. En *Building successful online communities: evidence based social design.* Cambridge, 16-17. Mass: MIT Press.
- Martínez, T. y López, V. (2014). La tecnología móvil: de medio de comunicación a instrumento educativo y de inclusión. En J. Santacana y V. López (coords.), *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*, 39-46. Gijón: Trea.
- Miranda, G. (2012). La obra de arte como objeto social. Hacia un nuevo modelo de museo: experiencia, participación y análisis de audiencias. *Museos y redes sociales. Revista del Comité Español del ICOM*, 5, 32-37.
- Pardo, H. (2008). Aplicaciones web institucionales de museos. Un modelo de análisis hacia la Web 2.0. En S. M. Mateos (coord.), *La comunicación global*

del patrimonio cultural, 381-394. Gijón: Trea.

Santacana, J. Y López. V. (2014). El presente educativo ante un futuro incierto. En J. Santacana y V. López (coords.), *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*, 0-10. Gijón: Trea.

Santacana, J. y Sallés, N. (2014). En el umbral del milenio: de las teorías del déficit a las de la exclusión. En J. Santacana y V. López (coords.), *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*, 11-38- Gijón: Trea.

Santamaria, F. (2008). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *Telos*, 76.

Shirky, C. (2008). *Here come everybody: The power of organizing without organizations*. USA: The Penguin Press.

Uzelac, A. (2010). De la digitalización de la cultura a la cultura digital. *Digithum*, 12, 32.

La educación, un factor clave en la Estrategia XXI de Patrimonio Cultural del Consejo de Europa

Santiago González D'Ambrosio
Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE)

Palabras clave: Educación, Educación Patrimonial, Patrimonio Cultural, Consejo de Europa, Convención de Faro, Estrategia XXI.

Objetivos

Presentar la Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI del Consejo de Europa.

Difundir la Convención de Faro sobre el valor social del patrimonio, así como los cambios que implica este nuevo modelo para la gestión del mismo.

Favorecer el encuadre de proyectos de educación patrimonial y de comunidades patrimoniales de ámbito nacional en las líneas de trabajo europeas.

Implicar a todos los agentes sociales, tanto públicos como privados, en la definición y en la construcción colectiva de los elementos patrimoniales y del propio concepto de Patrimonio.

Dar a conocer las vías de participación y de financiación de proyectos sobre patrimonio a través de las instituciones europeas.

Introducción

La Estrategia Europea de Patrimonio Cultural para el siglo XXI (Estrategia de Patrimonio Cultural para el Siglo XXI, prólogo: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/6thConfCulturalHeritage/Default_en.asp) debe ser contextualizada en el marco de los importantes cambios que han tenido lugar en la noción de Patrimonio, tan arraigada en la historia europea desde los siglos XVIII y XIX. Existen tanto aspectos comunes a todos los países como matices y particularidades propias de cada territorio, resultado de una historia y unas circunstancias propias. Impulsado por los procesos de nacionalización de la propiedad, el concepto de propiedad colectiva del Patrimonio se generaliza a lo largo del siglo XIX, dando como resultado la creación de museos y centros patrimoniales en los que la función educativa y de formación para los ciudadanos se halla ya firmemente unida a la responsabilidad de conservación. Otro vector importante del concepto de Patrimonio es su estrecho vínculo con la construcción de una identidad propia, de tal forma que los elementos patrimoniales son el reflejo de una historia y un pasado

compartidos por un conjunto de ciudadanos o territorios. Este vector, tan unido a la construcción de los modernos Estados-nación, fue dando lugar al impulso de políticas y regulaciones nacionales para la protección, conservación y difusión del Patrimonio.

Ya en el siglo XX y, especialmente tras la Segunda Guerra Mundial, es cuando comienza a crearse y extenderse la idea de un patrimonio europeo, entendido como un patrimonio diverso pero compartido, que podría contribuir como garante de paz, convivencia y entendimiento. En este sentido, resulta fundamental el papel de la UNESCO y del Consejo de Europa, organizaciones que han desarrollado todo un *corpus* de principios comunes para la protección del Patrimonio a través de Cartas y Convenciones Internacionales, que posteriormente se trasponen a los ordenamientos jurídicos nacionales, fomentando además la cooperación transnacional.

En pleno siglo XXI, ya no entra en cuestión por qué o cómo se debe preservar, restaurar y aumentar el Patrimonio Cultural, sino para quién, para qué y por quién debe ser realizado todo este trabajo. La respuesta a estas cuestiones, que deben apuntar la dirección a seguir en las próximas décadas, son las que subyacen a todos los procesos, acciones e iniciativas que se apuntan en la Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI, y que se desglosan a lo largo del presente artículo.

Paulatinamente, el concepto tradicional y restringido de “Monumento histórico” ha sido sustituido por la noción mucho más amplia de

“Patrimonio Cultural”. Existen ya numerosos documentos internacionales que consolidan esta visión amplia y plural del patrimonio, incluyendo nuevos conceptos como los de *patrimonio inmaterial*, *patrimonio industrial*, *patrimonio contemporáneo* o *paisaje cultural*, los cuales comparten un desplazamiento de la idea de patrimonio hacia su relación con las personas y con las comunidades que crean, conservan y promocionan esos valores culturales y patrimoniales.

Así entendido, el concepto de Patrimonio Cultural es subjetivo y dinámico, de tal forma que no depende tanto de los objetos o bienes en sí, sino de los valores que la sociedad atribuye en cada momento a esos elementos, determinando qué bienes hay que proteger y conservar para las siguientes generaciones.

La política cultural europea

A día de hoy, existe todavía un escepticismo bastante arraigado en cuanto al papel que cumple la política cultural europea, tal y como expone Gottfried Wagner (Wagner, Gottfried: “Europe needs new cultural policies”: <http://www.jorgebarretoxavier.com/alunos/pdf/2-cad0030.pdf>). Ello es debido en buena parte al desconocimiento provocado por el hecho de que estas políticas son frecuentemente ignoradas por los medios de comunicación. La política cultural europea suele ser conceptualizada como un mero discurso sin contacto con la realidad, sin capacidad organizativa ni de financiación de prácticas culturales, y aquejada de mecanismos excesivamente burocráticos. Además, en

ocasiones se acusa al discurso común europeo de generar monotonía y estandarización en las prácticas culturales. Sin embargo, una profundización en dichas políticas nos permitirá matizar o rebatir algunas de estas apreciaciones desinformadas.

Es cierto que uno de los objetivos de una política cultural común ha de ser el de generar una identidad cultural compartida. No obstante, lejos de generar uniformidad, lo que se promueve es precisamente el conocimiento, el respeto y la tolerancia de las diferentes culturas, poniendo en valor la diversidad frente al fundamentalismo, pues sólo desde un planteamiento abierto e integrador se pueden generar estrategias culturales comunes que ahonden en los ideales compartidos de paz y democracia.

Un concepto clave en este sentido es el de "ciudadanía múltiple". Así, un ciudadano europeo atesora diversas identidades que no son excluyentes entre sí, sino que coexisten y se desenvuelven en capas concéntricas, existiendo así una ciudadanía local, regional, nacional, europea y global. Para que este planteamiento funcione es preciso unir dos conceptos clave: cohesión y diversidad. En la intersección entre esos dos conceptos es precisamente donde emana la ciudadanía europea. La cohesión es un aspecto clave para construir una cultura compartida que genere un sentimiento europeo de pertenencia, pero la diversidad ha de permitir que esa construcción identitaria se realice siempre desde el diálogo intercultural y el

reconocimiento de la pluralidad. El desafío es unir estos dos conceptos complementarios, que no contradictorios, en pro de una mejor convivencia.

En los tiempos que corren, y teniendo en cuenta el cuestionamiento y las reticencias que está encontrando el proyecto de integración europeo a causa de la crisis económica, nos encontramos en un momento en que la cultura se reposiciona en un lugar central, en tanto que supone una vuelta a la esencia europea, un reflejo de los valores compartidos y de todo aquello que une a los territorios y los ciudadanos europeos, más allá de las tensiones generadas por el fracaso de ciertas políticas en las que ha tenido más peso lo económico que lo social. Sin lugar a dudas, la cultura y el patrimonio son herramientas clave para la educación, la participación y la cohesión social, ofreciendo al mismo tiempo una oportunidad para el desarrollo de un nuevo modelo económico más sostenible que promueva el empleo, la innovación y el atractivo turístico.

El Consejo de Europa y las convenciones sobre Patrimonio

El Consejo de Europa, constituido por el Tratado de Londres el 5 de mayo de 1949 y con sede en la ciudad francesa de Estrasburgo, es la más antigua de las organizaciones que persiguen los ideales de la integración europea, precediendo a las diferentes Comunidades que acabaron dando lugar a la actual Unión Europea. Asimismo, el Consejo de Europa supera el ámbito

geográfico de la Unión, siendo la única organización que integra en su seno a la práctica totalidad de los Estados europeos. Su origen debemos buscarlo en los numerosos movimientos de diversas ideologías que, tras la Segunda Guerra Mundial, alimentaron la idea de que la única forma de evitar que una tragedia similar se volviese a repetir era una unidad europea basada en los derechos humanos, la seguridad y el progreso. Como es de sobra conocido, Robert Schuman, Paul Henri Spaak o Winston Churchill, con su idea de “construir unos Estados Unidos de Europa”, son quizá los ideólogos e impulsores más destacados de este proceso de integración pacífico sin parangón en la historia europea.

El Consejo de Europa, a través de sus diferentes instituciones, promueve altos valores como las libertades fundamentales de expresión, de prensa, de reunión o de creencias, así como la comunicación, el entendimiento, el respeto y la tolerancia entre pueblos y naciones. La concreción de su trabajo se divide en tres grandes ejes, tal y como se puede consultar en su página web: Derechos Humanos, Democracia y Estado de Derecho (Consejo de Europa: <http://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>).

En el eje de la Democracia, la labor del Consejo de Europa se centra en la elaboración de convenios internacionales, cuya aplicación por los estados miembros es posteriormente supervisada por órganos de control especializados e independientes. Uno de los grandes hitos en este sentido fue la abolición

total de la pena de muerte. Actualmente se trabaja en muchos otros ámbitos de gran calado social y humanitario, como son la lucha contra la violencia hacia las mujeres, la ciberdelincuencia, el racismo o la trata de seres humanos. Junto a ello se desarrollan políticas de promoción de los derechos sociales, o de protección de las minorías nacionales, entre otras.

La cultura y el patrimonio forman parte del eje de Democracia, ya que son componentes clave para promover los derechos humanos y los valores europeos. Tal y como reza el lema del propio Consejo de Europa, la cultura puede ser considerada efectivamente como “el alma de la Democracia”. El Comité Director de Cultura, Patrimonio y Paisaje (CDCPP) (Información sobre las reuniones del Comité Director de Cultura, Patrimonio y Paisaje: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cdcpp/default_EN.asp) es el órgano responsable de la implementación, seguimiento y evaluación de actividades relacionadas con estos tres ámbitos. Entre sus funciones están el desarrollo de estándares, políticas y estrategias innovadoras para la gestión sostenible de la cultura y el patrimonio, así como servir de foro de intercambio de información, buenas prácticas y pensamiento reflexivo, siempre desde la óptica del diálogo intercultural.

En materia de Patrimonio (Programas de Patrimonio Cultural de Consejo de Europa:

<http://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/cultural-heritage?expandable=2>), una de las funciones principales del CDCPP es el

desarrollo y el control de la aplicación de las Convenciones sobre Patrimonio Cultural y Natural. Estas Convenciones proporcionan el marco común de acción para los responsables de las políticas de salvaguarda y promoción del patrimonio en toda Europa. Las Convenciones que hasta la fecha se han desarrollado desde el Consejo de Europa son las siguientes:

- *Convenio Cultural Europeo* (París, 1954)
- *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Arquitectónico de Europa* (Granada, 1985)
- *Convenio Europeo sobre la protección del Patrimonio Arqueológico* (Valletta, 1992)
- *Convención Europea del Paisaje* (Florencia, 2000)
- *Convención sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad* (Faro, 2005)

La Convención de Faro ha introducido una serie de planteamientos sustancialmente diferentes en lo que respecta a la gobernanza del Patrimonio. Bajo la óptica de Faro, el Patrimonio ya no se circunscribe únicamente a los elementos reconocidos y protegidos oficialmente por autoridades y expertos, sino que engloba todos aquellos recursos que las personas identifican como relejo y expresión de valores, creencias, conocimientos y tradiciones propios y en constante evolución. Ello abarca cualquier aspecto del entorno resultante de la interacción entre las personas

y los lugares a lo largo del tiempo, tal y como señala el artículo 2 de la Convención (Convención de Faro sobre el valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad: http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Identities/default_en.asp). Además, de acuerdo con Faro, no sólo la definición de lo que es considerado Patrimonio requiere de la participación social, sino que su conservación y promoción son también responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Ello implica necesariamente la capacitación de comunidades locales y de la sociedad civil para reconocer como Patrimonio aquello que les es significativo y ponerlo en valor. En esta necesidad de desarrollar nuevos modelos de gestión patrimonial más participativos y colaborativos se justifica la introducción por parte de la Convención del novedoso concepto de *comunidades patrimoniales*, las cuales se componen de grupos de personas que valoran un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, tomando parte activa en la gobernanza de ese bien común.

El Plan de Acción de Faro (<http://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-action-plan>) es una herramienta que se ha diseñado para poner en práctica los principios de la Convención de Faro, proporcionando opciones de interpretación en relación con los desafíos de la sociedad actual. El Plan aglutina conocimientos y experiencia de campo de los diferentes estados miembros, con el objetivo de entender y aplicar mejor los potenciales de la

Convención, al tiempo que proporciona una plataforma para analizar conjuntamente los siguientes pasos. Además, se establecen plataformas de intercambio y difusión de las iniciativas Faro.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto de Patrimonio Cultural de España, participa en la elaboración, seguimiento y desarrollo de los diferentes instrumentos de planificación del Consejo de Europa, y en concreto de la Convención de Faro, siempre en diálogo con las Comunidades Autónomas, Universidades y agentes de la sociedad civil.

La Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI

La Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/6thConfCulturalHeritage/Default_en.asp) tiene su origen en la declaración adoptada en la 6ª Conferencia de Ministros de Patrimonio Cultural, celebrada en Namur los días 23 y 24 de abril de 2015 (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/6thConfCulturalHeritage/Namur-Declar_en.pdf). La mencionada declaración estaba dirigida a la adopción de una estrategia para redefinir el lugar y el papel del Patrimonio Cultural en Europa, necesaria para hacer frente a los desafíos socioeconómicos y culturales actuales. La Estrategia debe constituir el marco de trabajo para los próximos 10 años, identificando acciones susceptibles de tener un impacto duradero en

los estados miembros. La redacción de la Estrategia ha sido el resultado del trabajo del CDCPP reunido en cinco ocasiones, así como de su *bureau*, y está previsto que sea presentada en la reunión de ministros que se celebrará en Chipre en 2017.

El contenido de esta Estrategia supone la aplicación transversal de los principios de la Convención de Faro. Además, para su elaboración y su redacción se han tomado en consideración ejemplos innovadores en materia de gestión y gobernanza del Patrimonio, aportados por los países miembros. Una vez adoptada la Estrategia, los estados deberán tomar las medidas oportunas para implementar sus recomendaciones, difundiéndola entre los responsables que trabajan en Patrimonio desde la sociedad civil, quienes han de constituir parte activa y fundamental en la consecución de los objetivos. La evaluación será una parte integrante de la aplicación de la Estrategia, mediante el intercambio de buenas prácticas y el apoyo mutuo entre países.

La Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI está basada en tres componentes prioritarios:

- Un componente social, que busca emplear los bienes patrimoniales para la promoción de la diversidad, el empoderamiento de las comunidades patrimoniales y la gobernanza participativa.
- Un componente de desarrollo económico y territorial, que busca reforzar la contribución del Patrimonio

al desarrollo sostenible basado en recursos locales, turismo y empleo.

- Un componente educativo y de conocimiento, que focaliza en la educación, la investigación y la formación basadas en el Patrimonio.

A continuación se enumeran las recomendaciones en las que se concretan cada uno de estos tres componentes de la Estrategia:

Recomendaciones del componente social:

- Fomentar la participación ciudadana y de las autoridades locales para capitalizar su patrimonio cotidiano.
- Hacer más accesible el patrimonio.
- Usar el patrimonio para afirmar y transmitir los valores fundamentales de Europa y de la sociedad europea.
- Promover el patrimonio como punto de encuentro y vehículo para el diálogo intercultural, la paz y la tolerancia.
- Asegurar la participación ciudadana.
- Crear un marco adecuado para permitir a las autoridades locales y a las iniciativas ciudadanas ser activas en la promoción y gestión de su patrimonio.
- Desarrollar y promover programas participativos para identificar patrimonio.
- Promover iniciativas de rehabilitación del patrimonio por parte de autoridades y comunidades locales.
- Apoyar proyectos intergeneracionales e interculturales para promover el patrimonio.

- Facilitar y fomentar la colaboración entre socios públicos y privados en la promoción y conservación del patrimonio.

Recomendaciones del componente de desarrollo económico y territorial:

- Promover el patrimonio cultural como recurso y facilitar la inversión financiera.
- Apoyar y promover el sector del patrimonio con el fin de crear puestos y oportunidades de trabajo.
- Promover las competencias de los profesionales del patrimonio.
- Crear estudios de impacto en patrimonio para la rehabilitación, construcción y desarrollo de proyectos de infraestructura.
- Favorecer nuevos usos del patrimonio.
- Asegurarse de que el patrimonio se toma en cuenta en las políticas de desarrollo territorial, medioambiental y energético.
- Tener en cuenta el patrimonio en las políticas de desarrollo del turismo sostenible.
- Proteger, conservar y poner en valor el patrimonio, haciendo un mayor uso de las nuevas tecnologías.
- Usar técnicas innovadoras para presentar el patrimonio cultural al público, preservando su integridad.
- Usar el patrimonio cultural como medio para dar a cada región su carácter

distintivo, haciéndolo más atractivo y aumentando su difusión.

- Desarrollar nuevos modelos de gestión para asegurarse de que el patrimonio se beneficia de las derivaciones económicas que genera.

Recomendaciones del componente educativo y de conocimiento:

- Incorporar la educación patrimonial de manera más efectiva en los currícula de las escuelas.
- Implementar medidas para fomentar que los jóvenes se involucren en el patrimonio.
- Potenciar nuevas vías para captar la atención de las audiencias para el patrimonio.
- Proveer de formación óptima a los agentes profesionales y no profesionales de otros sectores en conexión con el patrimonio.
- Diversificar los sistemas de formación para los profesionales del patrimonio.
- Desarrollar bancos de conocimiento sobre materiales y técnicas locales o tradicionales.
- Asegurarse de que se transmiten los conocimientos y las competencias de los oficios relacionados con el patrimonio.
- Garantizar las competencias de los profesionales que trabajan en los bienes protegidos.
- Desarrollar programas de estudio e investigación que reflejen las

necesidades del sector del patrimonio, compartiendo los resultados.

- Potenciar y apoyar el desarrollo de redes.
- Explorar el patrimonio como fuente de conocimiento, inspiración y creatividad.

Cada una de estas recomendaciones se desglosa posteriormente en una serie de líneas de acción concretas, que vienen ilustradas mediante experiencias existentes aportadas por los diferentes países. Además, se ofrece una visión transversal, en la que todos estos componentes convergen entre sí y se establecen sinergias con otros sectores (agrícola, industria, turismo, política educativa), en un modelo que tiende hacia la gestión integrada del Patrimonio.

La educación como factor clave de la Estrategia XXI

Resulta significativo y sintomático que la educación figure como uno de los tres factores clave para el futuro de la política cultural y patrimonial en Europa. Efectivamente, la educación patrimonial ocupa un papel central para reactualizar los valores que constituyen la esencia del continente. La sensibilización ciudadana, la formación de profesionales, la construcción de conocimiento compartido o el papel de los niños y jóvenes en la protección y transmisión de los valores patrimoniales son algunos de los aspectos que deben ser abordados. Dada la importancia de estos factores, que se entrecruzan con los componentes social y económico, detallamos

aquí las recomendaciones formuladas en la Estrategia, las cuales están plenamente alineadas con los objetivos de nuestro Plan Nacional de Educación y Patrimonio (<http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes/educacion/objetivos.html>), coordinado por el MECED desde el Instituto de Patrimonio Cultural del España.

1. Incorporar la educación patrimonial de manera más efectiva en los currícula de las escuelas.
 - Adaptar los planes de estudio escolares.
 - Incidir en la formación de profesores y monitores.
 - Establecer un diálogo entre el sector educativo y las áreas responsables de patrimonio, museos, archivos, bibliotecas, etc.
 - Generar proyectos educativos interdisciplinarios a través del patrimonio.
 - Promover la cooperación con asociaciones de patrimonio e historia.
 - Desarrollar actividades fuera del aula: viajes, visitas, entrevistas, documentales.
 - Invitar a especialistas del patrimonio a las escuelas.
 - Generar información digital sobre patrimonio más accesible y *user-friendly*.
 - Apoyar y colaborar con programas organizados por profesionales de museos.

2. Implementar medidas para fomentar que los jóvenes se involucren en el patrimonio.
 - Promover la organización de eventos dirigidos a público joven.
 - Ofrecer entradas gratuitas o a precio reducido para grupos específicos de esas edades.
 - Desarrollar iniciativas en diálogo y en colaboración con jóvenes.
 - Incentivar prácticas de jóvenes en elementos patrimoniales.
3. Potenciar nuevas vías para captar la atención de las audiencias para el patrimonio.
 - Potenciar las interrelaciones entre el patrimonio y las nuevas tecnologías en los campos de la arqueología, la conservación y la restauración.
 - Mostrar patrimonio en eventos culturales o turísticos.
 - Diseñar herramientas interactivas que fomenten el conocimiento y la sensibilización.
 - Fomentar la creación de juegos sobre el patrimonio y sus valores.
 - Organizar eventos multidisciplinares (arte urbano, artes en vivo, artes visuales, etc.) basados en el patrimonio.
4. Proveer de formación óptima a los agentes profesionales y no profesionales de otros sectores en conexión con el patrimonio.

- Organizar sesiones de formación e iniciación que incentiven a guías locales, trabajadores estacionales, aprendices o proveedores de servicios.
 - Desarrollar sesiones de identificación e inventariado del patrimonio local.
 - Programar sesiones de sensibilización para propietarios de elementos patrimoniales.
 - Involucrar a los profesionales en la asesoría y en el traspaso de sus habilidades y conocimientos a los no profesionales.
 - Incorporar las particularidades del patrimonio en los planes de emergencia.
5. Diversificar los sistemas de formación para los profesionales del patrimonio.
- Evaluar: llevar a cabo un análisis que permita conocer posibles mejoras para la formación de los profesionales.
 - Mejorar la cooperación entre universidades, escuelas y centros de formación.
 - Asegurar la coordinación entre los sistemas de formación y las redes profesionales.
 - Organizar sesiones de formación con el apoyo de expertos en materias técnicas y específicas, o en materias que generen diálogos interdisciplinarios e intersectoriales.
 - Proporcionar información sobre los incentivos existentes, a nivel nacional y europeo.
- Crear becas y ayudas para profesionales.
 - Apoyar intercambios de buenas prácticas y movilidad nacional e internacional para jóvenes y profesionales. Formación continua.
6. Desarrollar bancos de conocimiento sobre materiales y técnicas locales o tradicionales.
- Crear repositorios de conocimientos técnicos, tanto tradicionales como generados a través de la gestión patrimonial.
 - Usar las nuevas tecnologías para documentar y preservar los saberes técnicos tradicionales.
 - Crear un centro europeo de habilidades y conocimientos técnicos.
 - Crear y extender las “bibliotecas de materiales”.
7. Asegurarse de que se transmiten los conocimientos y las competencias de los oficios relacionados con el patrimonio.
- Apoyar a los maestros artesanos para asegurar la transmisión de su conocimiento.
 - Adoptar medidas para facilitar que la gente joven pueda tomar el relevo en los talleres artesanos.
 - Organizar exposiciones y muestras.
 - Mostrar las artes manuales en colegios y en medios de comunicación.

- Desarrollar la enseñanza y la práctica de operaciones manuales (dibujos, toma de medidas...) junto con el diseño por ordenador.
 - Apoyar la creación y expansión de centros de formación en artes patrimoniales.
8. Garantizar las competencias de los profesionales que trabajan en los bienes protegidos.
- Hacer planes de verificación de competencias de los profesionales que trabajan en bienes protegidos.
 - Estimular la implicación de cargos electos y de autoridades locales.
 - Potenciar un sentido de responsabilidad entre las compañías y los creadores de proyectos del sector privado.
 - Asegurar la consulta mutua entre sectores: empleo, formación, empresa, cultura...
 - Adoptar medidas de apoyo para empresas de alta calidad en su gestión patrimonial.
9. Desarrollar programas de estudio e investigación que reflejen las necesidades del sector del patrimonio, compartiendo los resultados.
- Identificar iniciativas relevantes como objeto de los estudios de investigación.
 - Estudiar cómo el patrimonio puede dar respuesta a las necesidades de otros sectores.
- Difundir los resultados de estudios e investigaciones entre profesionales, gestores y usuarios.
 - Evaluar y asegurar la sostenibilidad de investigaciones y estudios.
 - Introducir programas de estudio temáticos en ciertas regiones.
 - Desarrollar programas de divulgación (conferencias, cursos, programas de TV y radio, publicaciones, etc.)
 - Abrir al público los centros de investigación.
 - Organizar encuentros y debates entre profesionales, investigadores y usuarios.
 - Incidir en temas que vinculen disciplinas (ciencias y patrimonio, innovación y patrimonio).
 - Apoyar las redes europeas y la cooperación e investigación internacional.
10. Potenciar y apoyar el desarrollo de redes.
- Proporcionar asistencia para el establecimiento de redes.
 - Reconocer las redes existentes y facilitar su desarrollo.
 - Establecer relaciones con las redes existentes en otros sectores con intereses comunes.
 - Establecer un diálogo entre redes sobre líneas de acción concretas.
11. Explorar el patrimonio como fuente de conocimiento, inspiración y creatividad.

- Utilizar lugares patrimoniales como residencias de artistas para poner en valor esos lugares.
- Poner en diálogo el patrimonio con objetos contemporáneos.
- Realizar talleres con artesanos y artistas, que fomenten el descubrimiento.

Vías de participación en la política cultural europea

Tal y como se deduce de las líneas de acción en materia de educación de la Estrategia XXI de Patrimonio Cultural, los objetivos perseguidos sólo podrán ser alcanzados con el concurso y la implicación de toda la sociedad. En este sentido, existen ya una serie de programas desde los cuales es posible apoyar y alinearse con los fines de estas políticas culturales. Algunos de ellos se enumeran a continuación, sin ser exhaustivos, pero con la aspiración de dar a conocer algunas de las herramientas que, desde diversas perspectivas, ya están abiertas a la participación ciudadana.

- Jornadas Europeas de Patrimonio (European Heritage Days). Se trata de un exitoso programa de sensibilización sobre el Patrimonio Cultural, promovido por el Consejo de Europa y coordinado por el Instituto del Patrimonio Cultural de España. Se concibe como una jornada de puertas abiertas que coordina numerosas iniciativas que promocionan la visibilidad y el valor del Patrimonio para la sociedad, a nivel de países, regiones y ciudades (<http://www.europeanheritagedays.com/>).
- Europa Creativa (Creative Europe) (https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/actions_en). Programa de la Comisión Europea que otorga apoyo y financiación a proyectos culturales y de patrimonio, destinando para tal fin un total de 1.460 millones durante el período 2014-2020. La Oficina Europa Creativa del MECD (<http://www.europacreativa.es/>) es la encargada de difundir información y prestar asesoramiento a los operadores culturales susceptibles de ser beneficiarios de estas convocatorias de ayudas.
- “Voices of culture” (<http://www.voiceofculture.eu/>) Proyecto de la Comisión Europea que busca establecer un diálogo estructurado con el sector cultural en diversos temas relacionados con la cultura: gobernanza participativa del patrimonio, accesibilidad e inclusión, diversidad cultural, economía e innovación creativa, etc. A través de una participación más directa, “Voices of culture” aspira a reforzar el papel del sector cultural en los debates y decisiones políticas a nivel europeo.
- La Red HEREIN. Herramienta del Consejo de Europa para el trabajo en red y el intercambio sobre políticas y prácticas en materia de Patrimonio.

Aunque está coordinada por las administraciones nacionales encargadas de Patrimonio Cultural, el contenido está abierto para

– especialistas, gestores y público en general (<http://www.herein-system.eu/>).

A todo ello cabe sumar la propuesta de la Comisión Europea, secundada por el Consejo de Europa, de designar el año 2018 como Año Europeo del Patrimonio Cultural. Se trata de una oportunidad única para incentivar el desarrollo de múltiples iniciativas que contribuyan a sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia económica y social del Patrimonio Cultural, así como para promover la excelencia en el sector y desarrollar nuevas fórmulas de gestión patrimonial.

Conclusiones

Los desafíos que Europa debe afrontar en los próximos años son numerosos y de gran calado. Aspectos como los cambios demográficos, el cambio climático, los desastres naturales, el turismo de masas, los nacionalismos y fundamentalismos o la crisis económica precisan de respuestas inspiradoras y coherentes que garanticen una sociedad libre y tolerante. El Patrimonio Cultural, en su sentido más amplio, es un factor clave para fomentar el diálogo intercultural, el respeto a la diversidad de identidades y el sentimiento de pertenencia europeo. Además, puede jugar un importante papel en el desarrollo económico y social,

contribuyendo a alcanzar objetivos transversales en el campo de la educación, el empleo o el desarrollo sostenible. La Convención de Faro y la Estrategia de Patrimonio Cultural para el siglo XXI ofrecen un marco de trabajo que debe servir para motivar e implicar a agentes públicos y privados, así como a la sociedad civil, en el desarrollo de políticas y acciones concretas que impliquen directamente a las comunidades a las que pertenece ese Patrimonio. Tal objetivo sólo se puede alcanzar desde la responsabilidad, la participación y la cooperación entre profesionales, voluntarios y autoridades, por lo que la formación y la educación juegan un papel crucial en la sensibilización y la capacitación adecuada de los ciudadanos que deben contribuir a la consecución efectiva de un modelo más participativo de gestión patrimonial.

Referencias complementarias

“Towards an integrated approach to cultural heritage in Europe”:
http://ec.europa.eu/culture/library/publications/2014-heritage-communication_en.pdf

“European trends and developments affecting heritage interpretation”:
http://www.interpret-europe.net/fileadmin/Documents/publications/interpret_europe_trend_analysis_2016.pdf

Pinocho y el artesano de la madera. Una experiencia colaborativa en el Museu de Lleida

Mariona Huguet Prunera
Verónica Parisi Moreno
Museu de Lleida

Palabras clave: Patrimonio, Comunidad educativa, Recursos pedagógicos, Enseñar, Aprender, Comunicarnos a través del arte.

Objetivos

1. Mostrar una acción educativa desarrollada en el Museu de Lleida en colaboración con otras instituciones educativas y culturales de la ciudad.
2. Difundir el patrimonio del museo entre alumnos desde Primer ciclo de Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria.
3. Acercar el patrimonio del museo a los alumnos desde la edad de 0 a 3 años.
4. Consolidar el trabajo en comunidad como método para la creación de sinergias en torno a la educación patrimonial.

Introducción

El presente artículo presenta la acción educativa titulada *Pinocho y el artesano de la madera*. Se trata de una visita guiada dinamizada diseñada e implementada por el Servicio Educativo del Museu de Lleida, la

cual permite introducir a los alumnos en el museo y su patrimonio desde una edad muy temprana, siendo el nexo de unión entre alumnos y patrimonio el imaginario de la novela *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi.

El Museu de Lleida

El Museu de Lleida (en adelante, MdL) es un consorcio público integrado por la Generalitat de Catalunya, la Diputación de Lleida, el Ayuntamiento de Lleida, el Obispado de Lleida y el Consejo Comarcal del Segrià. Este consorcio nació en el año 1997 a partir de la unión en un mismo contenedor arquitectónico de las dos grandes colecciones patrimoniales conservadas en la ciudad: la arqueológica, procedente del Instituto de Estudios Ilerdenses (a su vez heredera del fondo que nutría el Museo de Antigüedades, creado en 1868), y la artística, que había conformado el antiguo Museo Diocesano de Lleida fundado en 1893. Asimismo, acoge la colección de monedas del Gabinete Numismático de la Diputación, así como el fondo de la colección artística de la Catedral

Nueva de Lleida. En este sentido, cabe lamentar que el hecho de albergar una colección diocesana y de haberse denominado durante décadas Museo Diocesano de Lleida (incluso aún hoy podemos encontrar quien lo denomina de este modo), hace que el MdL sea una institución marcada por una idea preconcebida del museo por parte de un alto porcentaje de la sociedad leridana.

Después de diez años de itinerancia y sin un edificio que unificara todas las labores propias de un museo, el nuevo edificio del MdL fue inaugurado a finales de 2007. En una superficie de más de 7.000m², la exposición permanente reúne cerca de 1.000 objetos (restos arqueológicos, pintura, escultura, artes del objeto, tapices, indumentaria, mobiliario y numismática) que acompañan al visitante en un recorrido por la historia (desde la época prehistórica hasta el siglo XX) y el patrimonio de un amplio territorio que tiene la ciudad de Lleida como capital natural, abarcando también los límites de la antigua diócesis leridana. La misión principal del MdL es poner al servicio de la ciudadanía el patrimonio histórico y artístico que la historia le ha legado; para ello, conservación, documentación, investigación y difusión de sus colecciones son sus funciones principales y, mediante las acciones culturales y educativas que la institución promueve, pretende “contribuir a la construcción de una sociedad más democrática, cultivada, crítica, inclusiva y que tiende a la cultura de la paz” (Museu de Lleida: diocesà i comarcal, 2013, p. 9).

El Servicio Educativo del MdL nace el año 2007, con la creación de la nueva sede del museo, y está formado por dos educadores de museo: Miquel Sabaté (responsable del Servicio Educativo) y Mariona Huguet (adjunta al Servicio Educativo). Desde sus inicios sigue una estrategia colaborativa con la comunidad educativa, siendo el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià -que depende del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya- el vínculo que une dicha comunidad educativa con el museo. Como resultado de dicha estrategia colaborativa, más de 120 maestros y profesores de todos los ciclos educativos y de diferentes áreas del conocimiento, se han involucrado y han trabajado conjuntamente con profesionales del museo para confeccionar los diferentes itinerarios educativos que componen el Proyecto Didáctico anual, mediante dinámicas de seminarios, conferencias, donde han participado reconocidos especialistas en el mundo de la didáctica y sesiones de trabajo en grupos de profesores y profesionales del museo. Así pues, actualmente, fruto de dicha vinculación con el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, hemos sido invitados a participar en el III Proyecto Común de Lectura, que en la edición que nos ocupa está basado en la novela de *Pinocho* de Carlo Collodi.

Orígenes del itinerario *Pinocho* y el artesano de la madera

Esta propuesta educativa nace de la adscripción del Servicio Educativo del MdL a

la Red de Bibliotecas escolares de las comarcas de Lleida. La red, creada en el curso 2008-09, es una agrupación de profesorado, entidades e instituciones sensibilizadas con el mundo de la lectura y cuya misión principal es dar relevancia al hábito lector de los estudiantes bajo lo que denominan Proyecto Común de Lectura (en adelante PCL). Dicho proyecto es una propuesta abierta a todos los centros educativos de la provincia de Lleida y pretende trabajar la lectura a partir de un pretexto común, pero con miradas y dimensiones diferentes en función de la realidad y necesidades de cada centro educativo.

En cada edición del PCL, la Red de Bibliotecas escolares de las comarcas de Lleida selecciona una obra literaria y durante 2 cursos académicos se realizan todo tipo de actividades destinadas a fomentar la lectura entre los escolares a través de la obra seleccionada. En su primera edición (cursos 2008-09 y 2009-10) la obra seleccionada fue *El Principito* de Antoine de Saint Exupéry; en la segunda edición (cursos 2013-14 y 2014-15) se escogió la novela *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll. En estos momentos se está llevando a cabo la tercera edición del proyecto, que ha comenzado el presente curso 2015-16 y finalizará en junio de 2017, cuya temática, como se ha dicho, gira en torno a la novela *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi.

Los objetivos que se pretenden mediante el PCL son los siguientes:

1. Favorecer la motivación de los alumnos hacia las actividades de lectura que se realizan en el aula.
2. Impulsar la valoración de la lectura y el hábito lector como una actividad útil para alcanzar objetivos personales.
3. Ayudar a fomentar el hábito lector de los alumnos en su tiempo libre.
4. Mostrar una acción educativa desarrollada en el Museu de Lleida en colaboración con otras instituciones educativas y culturales de la ciudad.
5. Difundir el patrimonio del museo entre alumnos desde Primer ciclo de Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria.
6. Acercar el patrimonio del museo a los alumnos desde la edad de 0 a 3 años.
7. Consolidar el trabajo en comunidad como método para la creación de sinergias en torno a la educación patrimonial.

Además de dichos objetivos, cada centro educativo miembro del PCL tiene establecidos unos objetivos propios en relación al mismo.

Acción educativa Pinocho y el artesano de la madera

A quien va dirigida la actividad

Se trata de una visita guiada dinamizada que va dirigida a escolares desde Primer ciclo de Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. La duración de la actividad es de una hora y treinta minutos.

Colaboración con las instituciones, en especial con la comunidad educativa

Es importante destacar que la realización de buena parte del material en madera que se utiliza en la actividad ha sido posible gracias a la colaboración del profesorado y los alumnos del Programa de Formación e Inserción (PFI) Auxiliar en trabajos de carpintería e instalación de muebles del Instituto *Castell dels Templers* (en la sección de noticias del sitio web de este instituto se recogen informaciones sobre esta y otras colaboraciones con el MDL).

El PFI forma parte del programa para la formación e inserción de jóvenes que han abandonado la ESO sin obtener el correspondiente título, con lo cual se evidencia que el MdL colabora con todo tipo de colectivos, acogiéndolos en la vida cotidiana de las actividades del museo y al mismo tiempo los familiariza con el patrimonio de su ciudad. Asimismo, se evidencia el entramado de agentes que toman parte en cada una de las propuestas educativas del Servicio Educativo del MdL, sumándose a las distintas aportaciones dirigidas a la comunidad educativa.

Esta colaboración del museo con la Comunidad Educativa, no es casual y viene realizándose desde la creación de esta institución en el año 2007, como ya se ha dicho anteriormente. Desde sus orígenes el Museo cuenta con el apoyo y colaboración del Centro de recursos pedagógicos de la comarca del Segrià (Lleida). Dicha colaboración viene siendo una constante desde la organización del primer Seminario

formativo dirigido a profesionales del sector de la educación. Fruto de este y los sucesivos seminarios realizados, se crea el programa didáctico anual del museo. Los itinerarios creados surgen como resultado del trabajo realizado en los seminarios, conjuntamente con los profesionales del museo. De esta manera la colección permanente del MdL se transforma y deriva en numerosos itinerarios que son adaptados por el profesorado e incluidos en su currículum escolar.

Estructura del itinerario

El itinerario se compone de dos fases. La primera se desarrolla en la colección permanente del museo donde mediante una selección de obras de arte realizadas en madera se explican las características de dicho material, la historia del oficio del artesano de la madera, técnicas, instrumentos, manipulación de una serie de encajes de la madera, a través de obras de arte enmarcadas en las épocas del Románico, Gótico, Renacimiento y el Barroco (esculturas, arquetas, armarios, ménsulas, etc.)

A continuación, en el aula didáctica, los alumnos relacionaran los contenidos explicados en la sala del museo con la experiencia directa a través de una reproducción en miniatura de un taller de carpintería, herramientas antiguas originales, y posteriormente realizaran actividades en torno a los contenidos de la novela, como, por ejemplo, la escenificación de un teatro de marionetas, leído y escenificado por los

mismos alumnos y con el cual conectamos con el Proyecto Común de Lectura.

Desarrollo del itinerario

-Recibimiento de los alumnos.

-Se ofrece a los alumnos una breve explicación del itinerario-visita, así como de la actividad que vamos a realizar en el aula didáctica. Esta pequeña introducción es muy importante dado que contribuye a la predisposición del alumnado, ayuda a “poner en sintonía” a los alumnos: se hacen una idea de todo lo que van a ver o realizar.

Primera fase de la actividad

La primera fase de la actividad es una visita a través de la colección permanente del museo, centrada en la colección diocesana (a través del Románico, Gótico, Renacimiento y Barroco). Mediante una selección de obras de arte en madera, vamos explicando el oficio del artesano de la madera a través del tiempo (partiendo de la Edad media) las herramientas, las técnicas, los distintos tipos de encajes en tallas de madera, retablos, frontales de altar, etc. ya que existen y han existido a lo largo de la historia, un gran número de uniones (encajes) de la madera, utilizados tanto en las obras de arte como en carpintería en general, que han ido evolucionando y perfeccionándose para adaptarse a las cambiantes condiciones y exigencias de la sociedad. Cada uno de estos encajes ha sido creado para cumplir una función determinada y por ello cada uno debe de aplicarse en un

lugar determinado de la estructura de la madera.

Asimismo, vamos introduciendo las características físicas de la madera, como responde la madera a los cambios ambientales, sus cualidades como por ejemplo la higroscopicidad (propiedad de algunas sustancias de absorber y luego exhalar la humedad según el medio en que se encuentran) y las consecuencias que produce esta: las grietas producidas en la obra de arte debido al cambio de las condiciones de humedad y temperatura y la madera se dilata o bien se contrae. Igualmente, podemos observar los efectos de la carcoma en algunas de las obras de arte en madera, ya restauradas, puesto que la madera es un material “vivo”.

Frente a las magníficas tallas de madera del Cristo de *Perves* y el de *Manyanet*, repartimos diferentes sistemas de encajes de la madera entre los alumnos. Esta parte de la visita es muy gratificante ya que todos los sentidos de los participantes despiertan: tocan la madera, la huelen, accionan los encajes, practican, escuchan, al mismo tiempo que interaccionan entre ellos, ya que deben compartirlos, esperar su turno, se ayudan mutuamente a encajarlos, etc.



Fig. 1. Alumnos manipulando encajes de madera frente al Cristo de Perves. Fuente: Museu de Lleida.

La visita continúa a través de los siguientes ámbitos del museo y sus obras seleccionadas: a través del arte Gótico, del Renacimiento y finalmente del Barroco: Entre estas obras de arte destacan los frontales de Berbegal y de Treserra, la arqueta amatoria de Buirra, la escultura gótica de la Asunción, un fragmento original de la puerta de acceso a la Seu Vella de Lleida, la maqueta de la Catedral Nueva y el trono prioral de Blanca de Aragón y de Anjou. Estas son algunas de las obras que se muestran durante el itinerario; el educador del museo adapta el número de piezas en función de factores como la edad y/o la disponibilidad del tiempo del grupo, etc. Además, se promueve que los participantes establezcan conexiones entre los contenidos históricos y otros contenidos, como pueden ser las propiedades de la madera, tipos de encaje de las distintas esculturas. El educador promueve también la participación de los alumnos mediante preguntas, manipulación de encajes de madera, etc.



Fig. 2. Alumnos detectando encajes de madera en un fragmento original de la puerta de acceso a la Seu Vella de Lleida. Fuente: Museu de Lleida.

Cuando se trata de alumnos de 1 a 5 años, el educador despliega una serie de puzles de distintos personajes de la novela *Las aventuras de Pinocho* a lo largo de la sala donde se encuentra el arte Barroco, ya que su amplitud así lo permite. Según los niveles educativos de los alumnos, el puzle puede ser de tres o seis piezas. De esta manera lúdica nos preparamos para la realización de la segunda parte de la actividad, que realizaremos en el aula didáctica.

Segunda fase de la actividad

Una vez en el aula didáctica explicamos brevemente los diferentes ámbitos-espacios donde vamos a actuar.



Fig. 3. Vista general del Aula Didáctica donde se desarrolla la segunda fase de la acción educativa.

Fuente: Museu de Lleida.

El taller del artesano

En primer lugar, nos situamos alrededor de la reproducción del taller del artesano de la madera, cuyo protagonista se ha caracterizado en el personaje de Geppeto que está realizando un títere: Pinocho. Este taller en miniatura, que es una obra de arte en sí, ha sido realizado por los alumnos del módulo de carpintería del instituto *Castell dels Templers* de Lleida, fruto de la colaboración del museo con diferentes comunidades educativas.



Fig. 4. Maqueta del taller de Gepetto y banco de carpintero. Fuente: Museu de Lleida.

El banco de carpintero y sus herramientas

A partir de aquí, explicamos las características y la historia del oficio de carpintero a través de los tiempos. Ello promueve la puesta en valor del oficio de carpintero a lo largo de la historia, muy importante hasta la época de nuestros abuelos y hoy en día bastante desconocido, sobre todo para los alumnos que realizan la actividad. Consiste en la explicación de las herramientas históricas de la carpintería a través de una colección de herramientas antiguas, algunas de ellas todavía en curso. La demostración del funcionamiento de algunas herramientas de carpintería en un banco real de carpintero resulta muy gratificante para los alumnos: la observación del trabajo artesanal, como se trabaja “a mano” la madera, la distinta concepción del tiempo que ello implica, la implicación de todos los sentidos, que resumimos al repartirles las virutas resultantes que instintivamente huelen notando el aroma de la madera de pino recién cortada. Es admirable ver como los niños y niñas guardan virutas en sus bolsillos como si fueran un preciado tesoro.



Fig. 5. Colección de herramientas de carpintero. Fuente: Museu de Lleida.

Muestra de títeres

Enlazando con el trabajo del artesano-Geppeto que realiza su títere, mostramos distintos tipos de títeres como, por ejemplo, el de madera, el que se coloca en el dedo, el que se coloca en la mano, el títere que se maneja a través de hilos, el que se acciona con un solo palo, etc. Los alumnos pueden practicar con ellos.



Fig. 6. Muestra de títeres de diversos tipos. Fuente: Museu de Lleida.

La novela en imágenes

A continuación, explicamos brevemente la historia de la novela de Pinocho a través de unas láminas ilustradas. Esta actividad nos da pie a hablar de la novela, los alumnos explican distintas versiones de la novela, etc.

Es el momento de introducir el tema de los valores que podemos descubrir en la novela. Algunos de ellos son evidentes, como la sinceridad o la responsabilidad y otros van aflorando a medida que trabajamos el tema, como por ejemplo la empatía, la confianza, etc. En este punto les repartimos unas cartas con algunos de éstos valores escritos en ellas. Algunas cartas contienen el antónimo el valor en cuestión. Se trata de ir agrupando dichos

valores con sus “contra-valores”. Al mismo tiempo que comentamos estos valores, los alumnos explican ejemplos de su día a día en que afloran dichos valores o sus antónimos.



Fig. 7. Narración de la novela a través de imágenes. Fuente: Museu de Lleida.

El guiñol

Acto seguido, cambiamos de escenario y nos situamos alrededor de un guiñol en el que todos los alumnos van a participar. Se trata de un guiñol muy especial, que han realizado los alumnos del módulo de carpintería del instituto *Castell dels Templers* de Lleida, resultado de la citada colaboración con el MdL.



Fig. 8. Instantánea del desarrollo del guiñol. Fuente: Museu de Lleida.

Un grupo de alumnos se sitúa como público de la representación. Otro grupo de alumnos serán los lectores de los diferentes textos

seleccionados de la novela y un tercer grupo se situará detrás del guiñol para actuar con los diferentes personajes de la novela. En este punto conectamos con el PCL del que somos partícipes con el itinerario que nos ocupa. Cada alumno, sea cual sea su nivel de lectura, forma parte de la actividad. Si el grupo es muy numeroso, vamos organizando turnos de tal manera que todos puedan participar en todos los ámbitos de la representación: público, lectores, actores. Finalizada la obra, todos los alumnos se aplauden mutuamente, puesto que han sido ellos mismos los actores protagonistas de la actividad.

Material de apoyo

Para complementar la propuesta, hemos realizado una serie de fichas adaptadas a cada etapa educativa, de tal manera que el profesorado puede descargarlas de la página web del museo y trabajarlas según sea su interés: como actividades previas a modo de preparar el itinerario antes de su llegada al museo o bien como actividades de síntesis, una vez finalizada la visita, y de esta manera afianzar los conocimientos y experiencias adquiridas durante la propuesta educativa. Estas fichas son las siguientes:

ETAPA EDUCATIVA	ACTIVIDADES
Segundo Ciclo de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Educación Primaria	1-Relaciona cada dibujo del personaje con su nombre correspondiente 2-Colorea los dibujos de los personajes
Ciclo Medio y Superior de Educación Primaria	1-Relaciona cada personaje con su nombre correspondiente 2- Lectura de la definición de artesano y su rol a lo largo

	de la historia 3-Cita una escena de la novela donde Pinocho exprese alegría y otra en que exprese tristeza
ESO	1-Cita cinco episodios de la novela donde Pinocho exprese alegría, tristeza, desobediencia, arrepentimiento y mentira 2-Enlaza cada fotografía de herramientas antiguas del artesano de la madera con su definición correspondiente

Tabla 1. Descripción breve de las fichas que conforman el material de apoyo a la visita. Fuente: autoras.

Conclusiones

La acción educativa desarrollada hasta el momento revela que a través de la misma se afianza la relación entre el museo y los centros educativos de su entorno, así como entre el museo y las demás instituciones participantes en el proyecto, lo cual abre nuevas vías de colaboración para futuras experiencias en comunidad.

Desde el museo, resulta muy gratificante la realización de la actividad *Pinocho y el artesano de la madera*, puesto que, al finalizar cada actividad, constatamos el alto grado de satisfacción por parte de los escolares, transmitida por ellos mismos de manera directa y espontánea. La propuesta ha tenido una buena acogida por parte de los centros educativos de Lleida. La gran mayoría de los centros que han acudido al museo a realizar la visita en cuestión lo hacían por primera vez, por lo tanto, la propuesta ha sido sin duda una llamada a los centros educativos a descubrir el MdL y, a la luz del alto grado de satisfacción manifestada tanto por alumnos como por docentes tras la experiencia, es probable que

esta visita no quede en una experiencia única, sino que estos centros educativos visiten el museo en más ocasiones.

Cabe destacar que el 12 de noviembre de 2016 se realizará en la sede del Museu de Lleida una jornada informativa dirigida a la comunidad educativa y organizada por el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià i la Red de bibliotecas escolares de las comarcas de Lleida, donde todos los centros involucrados en el proyecto *Pinocho* están invitados a mostrar las acciones que han estado desarrollando en el marco del PCL y con el fin de fomentar los hábitos lectores de los escolares.

content/uploads/2015/01/MEMO%CC%80R
IA-2013_def.pdf

Referencias bibliográficas

Centre de Recursos Pedagògics del Segrià (s.f.). *Projectes*. Recuperado el 31 de octubre de 2016 de: <http://www.sesegria.cat/projectes/projecte-com%C3%BA-de-lectura-pinotxo>

Institut Castell dels Templers (s.f.). *Notícies PFI*. Recuperado el 31 de octubre de 2016 de: <http://agora.xtec.cat/inscastelldelstemplers/categoria/formacio-professional-inicial/>

Red de Bibliotecas escolares de las comarcas de Lleida (s.f.). *Proyecto Común de Lectura Pinocho*. Recuperado el 31 de octubre de 2016 de: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/pclpinotxo/>

Museu de Lleida: diocesà i comarcal (2013). Memòria anual. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de: <http://museudelleida.cat/wp->

Las vitrinas de las tradiciones. Re_descubriendo el hogar

Xavier Laumain
Ángela López Sabater

Palabras clave: Hogar, Redes Sociales, Barrio, Entrevistas, Vocabulario, Tradiciones.

Resumen

El espacio doméstico constituye uno de los escenarios principales de las sociedades. El modo como se habita nos aporta información clave sobre otras condiciones más generales del plano social, económico, político, jurídico y cultural.

Las manifestaciones de las expresiones orales de antaño y las expresiones de la diversidad “cultural contemporánea” en una sociedad coexisten en un barrio tan complejo y variable con el centro histórico de Villena.

Una mirada interdisciplinar sobre la vivienda y el habitar se hace imprescindible a la hora de definir estrategias de cambio en la mejora de las políticas de vivienda y los proyectos de planeamiento urbano.

La vivienda constituye la esencia del centro urbano. A su vez, el carácter histórico de este centro proviene de su herencia plurisecular. Desgraciadamente, nos olvidamos con facilidad de este aspecto para hacer una valoración desde la contemporaneidad, sin necesariamente comprender o relacionar los

espacios y construcciones con sus antiguas vidas, posicionándonos de forma anacrónica.

Este ejercicio intelectual resulta, a nuestro parecer, fundamental para aprehender lo que hoy en día observamos.

Mediante entrevistas, debates e intercambios, se fomenta la participación e implicación ciudadana en este proyecto, generando una interesante sinergia entre el grupo de participantes (con un carácter más técnico) y los vecinos (con un carácter social).

Introducción

El espacio doméstico constituye uno de los escenarios principales de las sociedades. Desde el comienzo de los tiempos, cuando nuestros ancestros se refugiaban de las inclemencias meteorológicas en los abrigos rupestres, la vivienda no se define únicamente por sus límites física o constructivamente hablando sino que existe una extensión de los espacios domésticos hacia los lugares próximos donde se vive y se interactúa con el resto de habitantes de un barrio, de una comunidad, dando lugar a la creación de un entorno social y culturalmente determinado. Por ello, otra parte importante de la vivienda se encuentra más allá del dintel, donde

comienza el espacio público.

El modo como se habita y se interrelaciona dentro del núcleo familiar y en el espacio vecinal, nos aporta información clave sobre otras condiciones más generales del plano social, económico, político, jurídico y cultural.

En el caso del casco histórico de Villena, su arquitectura y su tejido urbano recuerdan unas costumbres que prácticamente han desaparecido.

Conscientes de la importancia de este patrimonio intangible, en el marco de un certamen socio-cultural de reactivación del centro histórico, se trabajó a través de una mirada interdisciplinar -y en colaboración con vecinos, asociaciones y plataformas con preocupación histórica- sobre la vivienda y el habitar del centro histórico de Villena.

La estratégica situación geográfica que ocupa Villena, unida a la riqueza acuífera de su subsuelo, han determinado el papel de esta ciudad en la Historia, y explican que en esta zona se hayan dado cita casi todas las culturas prehistóricas, desde hace 50.000 años. Se trata de una ciudad de 35.000 habitantes situada al noroeste de la provincia de Alicante. El Centro Histórico es de origen medieval y su estructura urbana base data de los siglos XIV y XV pero la historia registra datos de asentamientos de población en ésta zona desde el Paleolítico Medio. La ubicación geográfica estratégica de la ciudad, que la puso en el mapa como lugar de paso en el tránsito hacia las comunidades fronterizas de Valencia, Murcia y Castilla la Mancha, el éxodo rural que se produjo a mediados del

siglo XX así como la inmigración de los habitantes de otras comunidades, fueron tejiendo una estructura social y cultural particular. En su casco antiguo se preserva un importante patrimonio arquitectónico, histórico y cultural en sus monumentos, plazas y jardines, y por ello fue declarado Conjunto Histórico-Artístico en 1968 y actualmente es Bien de Interés Cultural.

Ese centro histórico se localiza alrededor del castillo de la Atalaya, en una pequeña estribación en la sierra. Está conformado por dos núcleos originariamente diferenciados. El Rabal, que se extiende al oeste de la actual Iglesia de Santa María, bajo cuyo solar debió hallarse la mezquita de época islámica; y lo conocido como "la ciudad", que se conformó alrededor la iglesia de Santiago.



Fig. 1. Villena en el siglo XVIII. Grabado de Palomino, 1778 (fuente: Villena Cuéntame).

A partir de los años 60 y con el crecimiento de la ciudad hacia el norte, el Centro Histórico de Villena inició un proceso de degradación. Por su orografía y urbanismo heredado, se enfrentaba con una serie de problemáticas de complicada solución.

Como el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad define a través de su documento "Accesibilidad Universal al Patrimonio Cultural. Fundamentos, criterios y pautas" nos encontramos en cascos históricos, clasificado como una de las grandes "familias" del Patrimonio Histórico-Artístico (1. casco histórico: asentamientos humanos históricos que han llegado en pie hasta nuestros días. En ellos, el legado histórico radica en la trama urbana, el paisaje urbano, las vistas, el ambiente, la configuración de los espacios públicos, etc. En ellos pueden existir más o menos inmuebles de menor o mayor valor, pero el valor radica, como decimos, en el conjunto, en la suma de elementos, en la forma de asentarse sobre el territorio y de adaptarse a él y a sus condiciones topográficas, hidrológicas y, en muchos casos, estratégicas.) Aquí resalta que se trata mayoritariamente de arquitectura popular y por ello, arquitectura con gran vulnerabilidad de no ser protegida y con un valor intrínseco de dificultosa cuantificación. Dentro de esta tipología la describen en mayor detalle pues la clasifican en "*Ciudad medieval concéntrica y de crecimiento orgánico: Se caracteriza por la irregularidad, estrechez y tortuosidad de sus calles (que no se constituyen como distribuidores sino como itinerarios que conducen a un lugar concreto), la elevada densidad edificatoria y la existencia de una o varias líneas de muralla. [...] o la ciudad defensiva asentada en ladera o colina diseñadas desde la inaccesibilidad, concebidas como enclaves defensivos*

precisamente por esa cualidad que brinda su ubicación en lo alto de un escarpe rocoso, de una colina, al borde de un acantilado, etc. Lo que en el contexto histórico de su fundación era su mayor ventaja, su inaccesibilidad, se convierte en la sociedad de hoy en su principal problema, presentando dificultad en el acceso y circulación por las elevadas pendientes y trazado estrecho y tortuoso de las calles, escasez de accesos por presencia de murallas, dificultad en la convivencia vehículo-peatón por la escasa dimensión de las calles, escasez de espacios para aparcamiento en superficie, dificultad de circulación del transporte público y muchos otros condicionamientos".

Como bien se ha definido en el documento ministerial, se caracteriza este centro histórico por ser de difícil acceso debido a barreras arquitectónicas insalvables, como las pendientes que presentan sus estrechas calles. Uno de los problemas que impiden el crecimiento social y que dejan esta zona, en parte, al margen del resto de la ciudad es la escasez de transporte público y acceso hasta la propia vivienda con transporte privado. Así como el transporte encuentra dificultades de acceso, los servicios de saneamiento y recogida de basura también. Es un barrio que carece de infraestructuras de saneamiento como los contenedores, que en la mayoría de los casos se encuentran sólo en las arterias principales.

Otro tipo de suministros se encuentran en muchos casos mermados derivando en viviendas no adecuadas a la normativa de

habitabilidad y salubridad. En términos de datos sociales y educativos presentan una de las tasas de renta más bajas, así como elevado abandono del sistema educativo por parte de los menores de 16 años. El abandono progresivo del Centro Histórico durante estos últimos años fue configurando una imagen “desestructurada”. En este entorno deteriorado y deshabitado devienen problemas de índole social, haciendo de este espacio una zona intransitable para la población de Villena que dejó de recorrer y frecuentar el casco antiguo, lo que también fue mermando su potencial turístico e interés en habitarlo.

Estas características evidencian que se ha convertido en un barrio que sufre una problemática de exclusión social.

Contexto legislativo del Centro Histórico y sus actuaciones

El Casco Antiguo de la Ciudad de Villena fue declarado conjunto histórico artístico el 21 de marzo de 1968, cambiando de denominación por Bien de Interés Cultural (BIC) con la Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español. Debido a ese interés patrimonial, el Ayuntamiento de Villena inició en 1999 el Plan de Protección y Conservación del Centro Histórico-Artístico de la Ciudad de Villena. Éste establece un marco legal acorde con la recuperación de los valores históricos y culturales, que posibilite la creación de dotaciones y la mejora de los niveles de habitabilidad, de forma que los habitantes de esta acotada zona de la ciudad

de Villena tengan una adecuada calidad de vida, consiguiendo captar la atención de ciertos sectores de la población atrayéndoles hacia esta zona histórica frente a los nuevos barrios residenciales del extrarradio. El objetivo final, como queda claro, sería reducir el desequilibrio funcional entre ambas partes de la ciudad.

Dentro de este contexto de migración y exclusión de los habitantes por diferencias culturales y étnicas, debemos destacar la presencia a modo casi de bastión de numerosos vecinos cuyas familias han vivido en dicho barrio durante siglos, y quienes se resisten a abandonar su barrio, ya que valoran sus casas y tradiciones por encima a una vida de mayor confort. Éstos se han agrupado en forma de asociacionismo en la defensa de diferentes aspectos de su barrio, consiguiendo un gran poder de convocatoria en sus eventos. Uno de ellos es la organización de un mercado medieval denominado “Fiestas del Medioevo en honor a San José” durante 16 ediciones, evento que ha conseguido ser elevado a la categoría de Fiestas de Interés Turístico Provincial (Decreto 119/2006).

Otra actuación con tintes de implicación a nivel mundial tuvo lugar en agosto de 2014. EICASC (Certamen de Activación Socio-Cultural) fue un evento académico-institucional que tuvo lugar en el centro histórico de Villena durante 10 días. Una de las actuaciones que se llevaron a cabo fue la presentada por los autores de este artículo, en torno a la recuperación del patrimonio, en este caso, intangible de este barrio. Con esas

actuaciones se pretende reactivar el tejido urbano y social, estableciendo un pequeño campo de pruebas aplicado al estudio de los problemas y las potencialidades urbanas, sociales, culturales y tecnológicas. La actividad, con carácter lúdico y pedagógico se orienta a crear vínculos a través de la participación ciudadana entre los habitantes de la ciudad, sus costumbres, tradiciones y en relación con su entorno.

Esta propuesta está enmarcada en lo que se conoce como enseñanza informal, pues tiene como uno de sus objetivos la sensibilización de la sociedad y permite descubrir el patrimonio de la ciudadanía entendida como una comunidad.

Una mirada interdisciplinar sobre la vivienda y el habitar se hace imprescindible a la hora de definir estrategias de cambio en la mejora de las políticas de vivienda y los proyectos de planeamiento urbano. También las manifestaciones de las expresiones orales de antaño y las expresiones de la diversidad cultural contemporánea en una sociedad que coexisten en un barrio tan complejo y variable con el centro histórico de Villena.

En el artículo se presentan las conclusiones extraídas tras el workshop, definiendo estrategias para salvaguardar este legado y proponiendo formas para su puesta en valor y difusión.

Concepto del taller

La vivienda constituye la esencia del centro urbano. A su vez, el carácter histórico de este centro proviene de su herencia plurisecular.

Desgraciadamente, nos olvidamos con facilidad de este aspecto para hacer una valoración desde la contemporaneidad, sin necesariamente comprender o relacionar los espacios y construcciones con sus antiguas vidas, posicionándonos de forma anacrónica. Este ejercicio intelectual resulta, a nuestro parecer, fundamental para aprehender lo que hoy en día observamos.

El taller se plantea como una acción de dos vertientes. La primera, “académica”, enfocada al estudio material y espacial de la vivienda tradicional como arquitectura vernácula, así como su relación al ámbito público que constituye la calle. La segunda deriva de la voluntad de entender la casa no solamente como un objeto construido, sino también como un lugar de vida, tratando de entender la forma en la que nuestros antepasados vivieron estos espacios, se los apropiaron y los utilizaron. Mediante entrevistas, debates e intercambios, se fomenta la participación e implicación ciudadana en este proyecto, generando una interesante sinergia entre el grupo de participantes (con un carácter más técnico) y los vecinos (con un carácter social).

Se intercambian puntos de vista, enfoques, conocimientos y vivencias para enriquecer la experiencia compartida. Asimismo se realiza una labor de documentación de un patrimonio inmaterial – pero fundamental para la identidad social – como lo son las formas tradicionales de vida, las costumbres y usanzas.

Para llevar a cabo este taller resulta fundamental la colaboración de los vecinos de

Villena, y en particular de los barrios del Centro Histórico. Por ello contamos con el apoyo y participación activa de varios agentes locales cuya motivación e implicación con nuestro planteamiento nos asegura que éste sea factible. Solicitaremos igualmente, con carácter previo, la colaboración de plataformas digitales de recopilación de documentos antiguos como son los blogs de fotos antiguas o eventos familiares de la población, casi siempre dirigidos por el cronista municipal o una figura similar, que de manera desinteresada hace una importante labor documental.

Metodología

Estudiar la vivienda tradicional. Entender el objeto arquitectónico, su construcción, su distribución, su volumetría, sus materiales, es una etapa primordial para tratar de la casa.

Estudiar la relación entre espacio público y privado: además de tratar la casa de forma aislada, y como elemento de un conjunto edificado, se aborda su relación con la calle y el barrio. Se descubren cuales son los umbrales, los intercambios, los filtros. ¿Permeabilidad, diálogo, apropiación, segregación? ¿Dónde acaba lo público, y dónde empieza lo privado? La cuestión se analizará desde un punto de vista tanto formal como social, contando para ello con la experiencia de los vecinos.

Conocer el antiguo uso de los espacios domésticos: ¿cómo se utilizaba y se vivía la casa? Nos interesamos, a través de los testimonios de los vecinos, y en particular de

los mayores, en la forma de vivir el espacio doméstico, y su relación a la organización familiar. Nos aportan su conocimiento de la actividad y de las costumbres, como por ejemplo de las tradiciones sociales vinculadas a la casa y el uso estival de la calle como extensión de la misma.



Fig. 2. Aprendiendo ha trenzar caña para hacer cestos
(Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración).

Documentar y transmitir: toda la sabiduría y los conocimientos de las formas de vida de antaño, de las costumbres y demás aspectos de la vida, de la vivienda y de los espacios públicos que sólo conocen nuestros mayores, y que desaparecerán inexorablemente con ellos, constituirán un material esencial de nuestro trabajo. Pero, además de recordar, de compartirlo con los demás, realizamos una labor de documentación para perennizar este legado, esta herencia tan vinculada a los espacios arquitectónicos, a pesar de ser un legado inmaterial.



Fig. 3. Entrevistas a la población local. Intervención a cargo de Edu Comelles (Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración)

Generar intercambios: uno de los objetivos primordiales de nuestra intervención es proporcionar un espacio donde pueda surgir un debate, donde se pueda compartir experiencias, donde los vecinos puedan hablar, recordar y ofrecernos sus anécdotas.

A raíz de las entrevistas, dirigidas al conocimiento de las tradiciones, se fomenta los intercambios entre los vecinos del Centro Histórico, de los otros barrios de Villena, así como entre generaciones. Nos parece del mayor interés proporcionar a las personas mayores, que han vivido en el barrio y han experimentado sus cambios, una plataforma donde intercambiar sus experiencias, ofrecer su testimonio a los demás, y en particular a sus nietos.



Fig. 4. Entrevista a la población local en una antigua bodega de producción de vino (Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración).

Fomentar la reflexión sobre formas de vivir (pasadas, actuales y futuras) el centro histórico de Villena: analizando y reflexionando sobre los testimonios que ofrecen los vecinos de Villena, se destacan conclusiones claves para la comprensión de los fenómenos pasados y actuales, los mecanismos que han conllevado estos cambios en la relación entre la población, sus viviendas, su barrio y su grupo social, así como extraer cuáles son las esperanzas que los vecinos formulan para el futuro de su barrio.

Acciones

Los participantes de nuestro taller estudiaron 3 aspectos del barrio: la vivienda, la relación con el espacio público y las actividades que allí se desarrollaban entendiendo esto último como ese proceso de intercambio y vivencias de barrio.

En este análisis se descubre que la calle constituye el ámbito más ambicioso a analizar, pues mantiene una relación muy estrecha con la casa y sus habitantes. Se realizan

esquemas de la percepción de la calle desde la vivienda, del espacio doméstico desde el exterior, y de las ocasiones en cuales ambos se mezclan o interactúan.

Pero para entender el uso que se hacía antiguamente de los espacios de la casa, así como de la calle, es necesario tener un contacto directo con sus habitantes, sus herederos y usuarios finales. A través de una serie de entrevistas a vecinos del Centro Histórico, momento en que transmiten al receptor (participante) sus conocimientos y experiencia. Dichas entrevistas se realizan normalmente en lugares simbólicos del barrio (Ermita de San José, plaza Mayor, vivienda tradicional, inmediaciones del castillo, etc.) y siempre grabadas, para constituir un fondo documental que quedará posteriormente a la disposición de todos.

Estas entrevistas no son más que la justificación para facilitar los intercambios entre generaciones, haciendo descubrir a los más jóvenes la forma de vida de sus abuelos, que a menudo desconocen. Como ejemplo más inmediato, descubren sorprendidos que durante la infancia de sus abuelos no existía la televisión ni el teléfono móvil y se muestran intrigados sobre cómo podía ser la vida en esas condiciones. A partir de allí toda la conversación deriva en un complejo descubrimiento a sus raíces, tradiciones, costumbres, las formas de ser, fiestas, gastronomía popular....

Por otro lado, con estas entrevistas se recupera de la tradición oral como medio de transmisión de valores, ideas, y costumbres.

Se realiza un llamamiento, mediante varios canales, a los vecinos de Villena, para que faciliten documentos históricos (principalmente fotografías). Dicho material se digitaliza y se agrupa en una base de datos que será, al igual que la serie de entrevistas, disponible para todos. Para ambas cosas – entrevistas y material documental – se solicita permiso por escrito a los interesados para autorizar su recopilación y difusión.

A modo de síntesis se recopilaron: juegos y tradiciones, siendo éstos la forma de relacionarse los niños de hace un siglo, el juego en la calle, la construcción de juguetes con retales u hojalata; oficios, entendiéndose como un conjunto de saberes únicos hoy en día casi perdidos; costumbres y tradiciones como la fabricación artesanal de jabones o la matanza del cerdo; lugares perdidos entendiéndose éstos como el imaginario de las antiguas plazas colmatadas hoy en día con las nuevas construcciones, viviendas desaparecidas, escenas costumbristas extraídas de fotografías, incluso anécdotas relacionadas con un lugar en concreto...; gastronomía, donde se realiza una recopilación de recetas locales que han quedado en la memoria oral de madres e hijas, siendo ésta uno de los patrimonios intangibles más complicados de recuperar, ya que muchos ingredientes o modos de cocinar han evolucionado, etc.



Fig. 5. Picarrastrón, juego consistente en dos palos de madera. Modelo original ofrecido por una vecina de Villena a nuestro equipo (Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración)

Todo ello se expuso de dos maneras muy diferentes. Por un lado una instalación efímera, a modo de escaparate físico de las tradiciones destacadas. En ella se realizó una selección de vocabulario típico, recetas, imágenes costumbristas incluso materiales originales como productos de la agricultura tradicional o materiales como esparto. Cada uno de los elementos expuestos quedaba dentro de una "vitrina" de cartón, una ventana que abre al observador a una época pasada.



Fig. 6. Detalles de la instalación efímera "vitrinas de las tradiciones" (Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración).

De la misma manera que se creó este pequeño eco-museo de las tradiciones, el grupo de participantes de en el taller, sugirió materializar parte de los resultados en un

formato muy familiar para los adolescentes de hoy día, las gafas de 3D para realidad virtual. De tal manera que superponiendo una foto histórica con elementos desaparecidos pero con un elemento reconocible hoy día (por ejemplo, el hito del castillo como referencia), se localizan, construcciones en su lugar exacto.



Fig. 6. Detalles de las "gafas de realidad virtual" elaboradas a partir de fotografías antiguas (Fuente: ARAE Patrimonio y Restauración - EICasc).

El formato y medio material de representación fue una de las tareas del grupo pero con el objetivo impuesto de ser un formato reconocible y atractivo para el viandante y vecino.



Fig. 7. Instalación "vitrinas de las tradiciones" (Fuente: EICasc).

Y por otro lado, para que los resultados no se perdieran en esa instalación efímera, se realizó una labor de recopilación y

documentación en pro de la preservación de una memoria colectiva, buscando el conocimiento y la enseñanza del pasado, lejano o reciente. Este modelo de recopilación en un principio analógico, se completaría con las tecnologías digitales que nos ofrece el mercado actual y los conocimientos de los participantes en uso de las RRSS. El material recopilado no sólo es fotográfico sino que el repositorio digital también incluye audiovisuales, archivos sonoros e incluso, reproducciones de textos antiguos. Componiendo lo que hoy día se conoce una memoria digital.



Fig. 8. Imagen de la página de inicio del blog [redescubriendo elbarrioelcasc14.wordpress.com](https://redescubriendoelbarrioelcasc14.wordpress.com/)

Conclusiones

Para nosotros, como tutores del taller realizado en escasos 10 días de duración, el recorrido realizado por los participantes se podría resumir en 7 sencillos pasos: Conocimiento, comprensión, respeto, valoración, cuidado, disfrute y por último transmisión para que otros puedan realizar el mismo ciclo de aproximación al patrimonio cercano.

Los resultados están recogidos para el alcance de todos en:

<https://redescubriendoelbarrioelcasc14.wordpress.com/>

Referencias bibliográficas

Gaudio Di Meo, Sabrina. (consulta el 20 de noviembre de 2016). Reactivación sociocultural y participación ciudadana: El Casc en el centro histórico de Villena. Urban Living Lab. (20 de noviembre de 2016). Recuperado de <http://www.urbanlivinglab.net/el-casc/>

Proyectos de recuperación y recopilación del patrimonio fotográfico de Canarias. Inventario de fotografía de Canarias (consulta el 20 de noviembre). Recuperado de <http://www.ifcanarias.com/informe/proyectos-de-recuperacion-y-recopilacion-del-patrimonio-fotografico.html>

Laumain, X., López Sabater, A., García López de Andújar, V. *Re_descubriendo el barrio. Una experiencia en el centro histórico de Villena. Memoria Viva 07*, 101-104. Vicerectorado de Cultura, Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales. Universitat Jaume I.

Laumain, X., López Sabater, A. (2016). El bien patrimonial como herramienta para la inclusión social. El caso de las fortalezas en las poblaciones españolas. *En III Congreso Internacional de Educación y accesibilidad en museos y patrimonio*. Alicante. (Sin editar)

Plan Especial de Protección y Conservación del Centro Histórico-Artístico de la Ciudad de Villena. Villena, (2009).

Programa Patrimonio Joven. Taller "Qué es patrimonio?". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Plan Nacional de Educación Patrimonial. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

VVAA. (2011). Accesibilidad Universal al Patrimonio Cultural. Fundamentos, criterios y pautas". Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Línea 4. Creación y Educación Patrimonial

Educación Patrimonial en museos de educación. Creación y recreación de estampas histórico-educativas

Pablo Álvarez Domínguez
M^a José Rebollo Espinosa

Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Palabras clave: Educación Patrimonial, Museos de Educación, Historia de la educación, Creatividad, Estampas histórico-educativas.

*El recuerdo es un ancla firme que nos permite
viajar al pasado sin derivas.*

(A. Baddley, 1990; cit. Sánchez, J. y López, I.,
2008: 29).

Objetivos

El trabajo que presentamos viene a responder a los siguientes objetivos específicos:

- a) Poner de manifiesto un ejemplo de buenas prácticas de educación patrimonial desarrollado en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con estudiantes de los Grados de Maestro y Pedagogía.
- b) Crear conciencia patrimonial individual/colectiva de carácter histórico educativo entre los estudiantes de

Ciencias de la Educación y sus entornos personales/familiares más próximos.

- c) Propiciar la recreación desde el presente de estampas pedagógicas de la escuela del ayer, con el fin de conservar y poner en valor una muestra importante del patrimonio de la educación.

Introducción

La educación patrimonial, como campo emergente de la educación, viene preocupándose -particularmente en los últimos años-, por el conocimiento, la valoración, la conservación, la difusión y la puesta en valor del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social. Desde este planteamiento, la educación patrimonial en los denominados Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación o Museos Pedagógicos, tiene un importante reto por delante. En España este tipo de Museos, que están en progresivo aumento y consideración, viene desarrollando

interesantes propuestas y actividades didácticas, que están contribuyendo a educar a la sociedad en el reconocimiento y cuidado del patrimonio histórico educativo.

Centrándonos en el caso del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Cfr. <http://institucional.us.es/museopedagogia> (Consultada el 3/11/2016), ponemos de manifiesto que la recreación de estampas histórico-educativas por parte de estudiantes ligados a la mencionada Facultad, se presenta como recurso didáctico de carácter constructivista, especialmente significativo para garantizar la puesta en valor e interpretación del patrimonio de la educación y de la memoria de la escuela del ayer: la máquina de fotos actúa como máquina para viajar en el tiempo. Estudiantes de Magisterio y Pedagogía son retados a buscar en los viejos cajones de sus familiares un conjunto de fotografías escolares de antaño, que posteriormente deberán ser pensadas y reinterpretadas por ellos mismos, y recreadas en la realidad a través de nuevos retratos fotográficos. Estos actores tratan desde el presente, de mirar al pasado de la educación, para proyectar así el futuro de la misma y, de ser fotografiados como objeto, pasan a ser autores contemporáneos de una imagen que nos traslada a la escuela de nuestros familiares más mayores. Fruto del trabajo realizado por estos estudiantes, hemos creado una importante base de datos en el canal youtube de Patrimonio Educativo (<https://www.youtube.com/watch?v=jqB-Gs3Rwkg&list=PLCCCE52BE597CDF4>) en

la que podemos encontrar un amplio conjunto de vídeos que recogen y muestran a la comunidad el resultado de los proyectos creativos culminados.

La educación patrimonial podemos entenderla como vínculo entre las personas y su entorno cultural. Y en nuestro caso, partimos de la premisa de que la sensibilización hacia el patrimonio requiere conocerlo, valorarlo, comprenderlo, interiorizarlo y respetarlo para poder disfrutarlo. Defendiendo que el patrimonio nos ayuda a configurar nuestra seña identitaria personal a nivel colectivo, el modelo de buena práctica pedagógica que presentamos en este trabajo, nos ayuda a reflexionar sobre la base de conceptos como memoria e identidad individual y colectiva. Tal y como señala De Zan (2008, 41), “la memoria es elemento constitutivo de la propia identidad”. La persona que vive solamente el presente, o el sueño de un futuro anhelado -sin detenerse en la rememoración de su pasado-, jamás podría llegar a saber quién es y cuáles son sus raíces. La mirada al pasado, en lugar de dividirnos, nos ha de ayudar a reconciliarnos con una memoria que no merece caer en el olvido.

Así, a través de una propuesta educativa en la que participan Museo Pedagógico y Universidad, a nivel de aula, dotamos de sentido a cinco aspectos fundamentales en el ámbito de la educación patrimonial. Nos referimos a la acción, innovación, creación, recreación y reflexión integradas en el marco de un Museo de Educación más activo, participativo y social, que, en el desarrollo de

sus funciones, no permita silenciar las voces de la escuela del pasado. Entendiendo que la Historia de la Educación no es una mera crónica académica de los hechos pretéritos, a ésta le corresponde examinar e indagar los testimonios de la experiencia y la memoria escolar como algo más que meros acontecimientos, correspondiéndole implicarse en la autocomprensión de los sujetos sociales, a través de la posibilidad de hacer memoria y de escribir la historia desde el aula y desde el Museo Pedagógico como recurso didáctico.

Los museos de educación ante el reto de hacer educación patrimonial

Desde un punto de vista formal, un Museo de Educación, conocido más popularmente en España como Museo Pedagógico, es una institución formativa al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde una muestra importante del patrimonio educativo material e inmaterial de la humanidad, con fines de estudio, didácticos y de recreo. Se trata de un espacio sociocultural en el que podemos interpretar la historia escolar a través de cuantos bienes patrimoniales comportan el ajuar etnográfico de la escuela del ayer. Estos museos, notablemente extendidos por toda la geografía española (Álvarez Domínguez, 2016), vienen trabajando con empeño y compromiso en el estudio, preservación, custodia, exposición, difusión y perpetuación de la memoria histórico-educativa de nuestra sociedad. Y, ampliando horizontes, podemos decir que un Museo Pedagógico es un lugar

compartido para: conservar y exponer; enseñar y aprender; sentir e imaginar; pensar y reflexionar; recordar y proyectar; buscar y elaborar; difundir e interpretar; explorar y construir... la educación del pasado, del presente y del futuro.

Nuestros Museos Pedagógicos, concebidos como centros de interpretación de la cultura histórico educativa -dirigidos a toda la ciudadanía-, en su compromiso por favorecer el desarrollo de una educación patrimonial, han de esforzarse por ofrecer conocimientos, información, oportunidades para emocionarnos, experiencias y posibilidades didácticas, que garanticen la difusión e interpretación del patrimonio de la educación. Éstos, además de ser espacios especialmente aptos para la investigación en Historia de la Educación, son particularmente atractivos para el desarrollo de la docencia.

La educación patrimonial, como señala Teixeira (2011, 133-145), es un instrumento de alfabetización cultural que posibilita a los individuos hacer la lectura del mundo que los rodea, permitiendo la comprensión del universo sociocultural y de la trayectoria histórica y cultural en que están insertos. Al patrimonio que duerme eternamente en el museo, hay que abrirle las puertas, y llevarlo a la escuela y a toda agencia socializadora de carácter no formal, que sea capaz de divulgarlo y hacer crecer en nuestras generaciones jóvenes la conciencia de su conservación, uso sostenible y difusión. Así, entendemos que a nuestros Museos Pedagógicos, en aras de participar en el desarrollo de acciones educativas

patrimoniales, les corresponde visibilizar el patrimonio educativo en los contextos más insospechados; organizar actividades educativas y culturales destinadas a colectivos de diferentes generaciones; diseñar y publicar material didáctico para profesorado y alumnado; fidelizar al público a través de las TIC y las redes sociales, etc.

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. La educación patrimonial a la que nos referimos propicia diálogos entre objetos escolares, sujetos creadores y el entorno sociocultural que nos rodea. El uso de un Museo Pedagógico como recurso didáctico en el entorno universitario se concibe, insistimos, como una oportunidad para hacer una educación patrimonial comprometida con la recuperación y puesta en valor del patrimonio y memoria de la educación.

El profesorado de Historia de la Educación en el marco del Museo Pedagógico, se convierte entonces en el desarrollo de sus labores docentes en un auténtico educador patrimonial, en un gestor cultural del patrimonio histórico educativo, en la medida en que facilita los procesos didácticos de los futuros profesionales de la educación, ayudándoles a rescatar los restos y las huellas del pasado de la educación para dotar de sentido a la actual institución escolar.

Por qué las estampas histórico educativas como recursos didáctico para la puesta en valor e interpretación del patrimonio de la escuela

Vivimos en un mundo dominado por imágenes, la nuestra es una civilización fundamentalmente visual, de ahí que no sea nada extraño el que en las últimas décadas el número de publicaciones científicas sobre la utilización de fuentes iconográficas en educación haya ido creciendo progresivamente (Educació i Història, 2010; Rodríguez-Hoyos, 2015). Este incremento se ha experimentado asimismo en el ámbito de la historiografía educativa (Pozo y Rabazas, 2012: 402-404; Brunelli, 2014, 204-206), donde tiene adeptos y detractores. Las imágenes se nos presentan como documento histórico

(http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=93118) y fuente para la investigación, pero a la vez también como instrumento metodológico que da pie a la narración, al relato del pasado educativo apoyado con firmeza en el desarrollo de la creatividad y en la puesta en juego de las emociones, elementos que contribuyen sustancialmente a sujetar los acontecimientos y salvarlos del tiempo.

Como documento histórico, las fotografías escolares no son discutidas por nadie, lo que no está tan claro es su valor como testimonio o evidencia de una realidad. Por supuesto, no reflejan la realidad notarialmente. A menudo incluso, salta a la vista que muchos de los típicos retratos de recuerdo escolar, por ejemplo, están “coreografiados” a modo de representación teatral orquestada con un

atrezzo simbólicamente pactado, porque se trata de fotografías tipo, cuya escenografía incluye elementos de rol (materiales escolares) y de estatus (teléfonos, imágenes religiosas, televisiones, etc.) (Velasco, 2012, 22-25; Comas, Fullana y González, 2014, 377-388). Por todo lo cual necesitan indefectiblemente ser leídas desde una perspectiva ante todo etnográfica (Cea, Ortíz, y Sánchez Carretero, 2005) y contrastadas con otro tipo de fuentes a fin de procurar que nos mientan lo menos posible.

Con independencia de su nivel de veracidad objetiva, estas fotografías son un componente esencial de la memoria individual, pero también actúan como una sinécdoque de la Historia, como una pieza de la memoria colectiva. A partir de los retazos del pasado conservados en los álbumes familiares, a modo de puntadas biográficas, haciendo microhistoria, se puede entender mejor la Historia de la Educación con mayúsculas. Porque las fotografías son objetos de memoria, representan –como literariamente expresa Genaro García (2012, 271)- “la ausencia en el presente, y la presencia en el pasado [...], atestiguando que lo que ocurrió ya no está, sólo queda como imagen, como muerte”. Pero desde luego, tenemos que celebrarla como una muerte muy viva, ya que, parafraseando a Edward Thomas, “el pasado es la única cosa muerta cuyo aroma es dulce”. Las fotografías escolares son objetos culturales que adquieren su condición de patrimonio especialmente cuando se las rescata desde el presente y se las aprovecha didácticamente. Es decir, cuando se

transforman en objetos sociales o transaccionales, porque ejercen como mediadores entre quienes los crearon y los que más tarde interactúan con ellos.

En esta ocasión, nos interesa precisamente hacer especial hincapié en esta segunda vertiente que citábamos, la del empleo de las fotografías como instrumento de aprendizaje en las aulas. Como anticipábamos más arriba, las estampas histórico-educativas son un recurso utilizado desde el Museo Pedagógico para sensibilizar al alumnado de Pedagogía y Magisterio en la recuperación del patrimonio y memoria de la escuela, una innovadora y atractiva práctica metodológica empleada con la intención de conseguir aprendizajes más significativos en las materias relacionadas con la Historia de la Educación. Consiste en la recreación de antiguas fotografías extraídas de los álbumes familiares que permitan rescatar vivencialmente imágenes del pasado escolar, acontecimientos sociales o estilos de vida de antaño, preservando así la fuerza de los instantes para aumentar su pervivencia.

Las viejas fotografías, base de esta propuesta didáctica, reavivan la imaginación histórica, no en vano imagen e imaginación comparten una misma raíz etimológica (Pozo y Rabazas, 2012, 292-293). Son un acicate para la memoria, traen al presente personas, papeles, espacios, símbolos que quizá sin ellas habrían quedado sepultadas por el olvido. No pretendemos limitarnos con ellas a un despertar de la nostalgia, sino convertirlas en un estímulo dinámico para la comprensión del pasado de la educación y su interconexión crítica con la actualidad. De hecho, gracias a

ellas, podemos recrear un universo visual, resto individual de un pasado colectivo, podemos compartir una memoria individual y transformarla en memoria social.

Nos planteamos el reconstruir los contenidos y las formas de las estampas histórico educativas para provocar de forma más acentuada un diálogo transtemporal, partiendo de que el patrimonio cultural, como se deduce de la definición propuesta por la Conferencia Mundial de la UNESCO (México, 1982) es un “legado vivo”, en continua construcción y expuesto a la mirada renovada del público. Su conocimiento y comprensión, pasa necesariamente por la reactivación de los recuerdos, en un sentido experiencial: hay que integrar lo viejo en lo nuevo.

Recordar, hacer memoria supone siempre cierta dosis de invención, puesto que los datos se difuminan por la erosión del tiempo. De ahí que se trate más bien de una tarea de creación más que de imitación o reproducción objetiva de un pasado que, por definición, ya no existe y resulta imposible de rescatar tal como pasó. Por consiguiente –atendiendo a la recomendación de Pantoja Chaves (2008)-, “no nos podemos quedar anclados en la contemplación y recreación de uno o varios instantes aislados, sería una actividad propia de la semiótica, que resume su función en describir lo que se ve, sino, más bien, tenemos que ejercitar la memoria discursiva a partir de los instantes fotográficos que nos sirvan para hacer Historia”. Tenemos que hacer hermenéutica.

No es lo mismo leer la historia en un libro que verla y sentirla de la mano de sus

protagonistas más cercanos. Las fotografías son textos visuales que interpretan parcelas de la realidad permitiendo que las usemos situándonos en un reposicionamiento afectivo de la historia (Agnew, 2007, 300). Estas fuentes son objetos sociales en el sentido de que crean vínculos entre las personas (Brunelli, 2014, 207): quienes protagonizan las fotos como actores originales y quienes las estudian y representan al recrearlas. Situándonos en la tendencia narrativa (Pozo, 2006, 297) de dejar hablar a las imágenes y narrar lo que nos cuentan, a través del trabajo con las estampas histórico-educativas se construyen lo que María del Mar del Pozo denomina “iconotextos”, derivados de la productiva relación entre la imagen en sí y todos los relatos anejos que la contextualizan y enriquecen.

La tarea que proponemos tiene, por último, bastantes concomitancias con lo performativo, puesto que juega a acoger los datos que las estampas reflejan y a transformarlos conscientemente, “deformando” la realidad y provocando una reacción, una participación. Recrear las estampas histórico-educativas significa una acción poética, que parte de un extrañamiento, que conmueve, que fomenta la curiosidad y la sensibilidad hacia lo que nos rodea (o hacia aquello de lo que provenimos), que incita a la investigación, a probar y explorar ideas, reunir información y tomar decisiones. Significa, por ende, aprender a mirar de otra manera y a hacer descripciones nuevas. Y todo este trabajo creativo -como bien apunta Trachana (2013)- debe ser centro del aprendizaje universitario.

Recreación de estampas histórico educativas desde el museo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

A continuación, en este apartado, trataremos de describir el proceso concreto que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla desarrollan a la hora de elaborar las estampas histórico educativas, objeto de estudio de este trabajo.

En grupos de 3 o 4 personas, se seleccionan varias fotos antiguas de escenas educativas (familiares, escolares, lúdicas, festivas, personales, etc.), que encontremos en casa o en la de cualquier otro familiar. Una vez seleccionadas, hay que tratar de encontrarle sentido a todo lo que se ve y analizar cada uno de los elementos que aparecen en tales fotografías. Para ello, los estudiantes consultan a sus abuelos, padres, etc., y preguntándoles por el significado de ciertos elementos en ella aparecen. La información que se obtiene se recoge por escrito.

Toda fotografía tiene detrás una historia y su existencia está marcada por tres etapas: la intención del fotógrafo o de quién la encarga, su registro y los caminos recorridos, los ojos que la vieron, los álbumes que la guardaron, los baúles que la contuvieron. Conviene que el alumnado siga ese camino, dialogue con las fotos a través de sus familiares, y le plantee a unos y a otras algunas preguntas como las siguientes: ¿cuándo y dónde se toma la

fotografía?; ¿quién la toma?; ¿cuál es el título de la foto?; ¿qué tipo de escena representa?; ¿cuál es su temática?; ¿quiénes son los protagonistas de la foto?; ¿cuál fue el motivo por el que se tomó la foto?; ¿a qué aspectos dio protagonismo el fotógrafo?; ¿en qué momento fue tomada la foto?; ¿en qué contexto/lugar/espacio se desarrolla la acción?; ¿qué emociones producen y qué sentimientos provocan la foto?; ¿la imagen está manipulada?; ¿con qué fin?; ¿se trata de una foto oficial o casera?; ¿se trata de un posado, o es espontánea?; etc.

A continuación, hay que tratar de recrear desde el presente cada una de las fotos seleccionadas. Para ello, existen dos opciones: a) elegir un escenario real o inventado, llegando incluso a disfrazarse con sus compañeros; y b) servirse de la ayuda de niños pequeños u otros familiares para representar a modo de estampa las fotos seleccionadas. Realizado este trabajo, llega el momento de tomar las nuevas instantáneas, que se deberán hacer todas ellas, tanto en blanco y negro, como en color. Una vez tomadas las fotos, hay que buscar un texto (poema, escrito, discurso, letra de canción, testimonio escolar, etc.) para acompañar al resultado de las estampas histórico-educativas, que se recogerá en un dossier en el que se expresará además exhaustivamente el proceso seguido en el transcurso de la recreación de las fotografías.

Finalizado el trabajo de campo y elaborado el oportuno informe con los resultados alcanzados, los estudiantes tienen que exponer los resultados públicamente en clase

a través de vídeos, dramatizaciones en directo, *performances*, presentaciones de *power point*, etc.). Ese día, tras abrirse las puertas de la clase a familiares y amigos para que puedan deleitarse con la experiencia, los trabajos realizados son evaluados por un jurado compuesto por compañeros de clase y presidido por el profesorado encargado de la asignatura, que se encargan de valorar hasta el más mínimo detalle con la intención de emitir las calificaciones más objetivas y justas. Los trabajos mejor valorados son premiados con una brillante calificación y un simbólico diploma a los tres primeros puestos.

PROCESO DE RECREACIÓN DE LA ESTAMPA HISTÓRICO EDUCATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1) Seleccionar las fotografías. 2) Recoger información sobre ellas (consulta de fuentes para la contextualización histórica, entrevistas familiares, etc.). 3) Recrear las fotografías elegidas (con el propio alumnado, con niños/as o con los propios adultos protagonistas). 4) Hacer las fotografías en color y pasarlas a blanco y negro. 5) Acompañarlas con algún texto alusivo (poema, canción, testimonio escolar, etc.). 6) Relatar todo el proceso en un dossier. 7) Exponer los resultados en clase a través de vídeos, dramatizaciones, presentaciones de PPT, etc.). 8) Recibir la evaluación (con premios a los mejores trabajos) por parte de un jurado con profesorado y alumnado.

Tabla 1. Proceso de recreación de la estampa histórico educativa. Fuente: Elaboración propia.



Fig. 1. Recreaciones de estampas histórico educativas. Fuente: Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

A modo de conclusión: ¿Cuáles son las ventajas de este recurso didáctico para la educación patrimonial?

El uso de este recurso didáctico presenta múltiples ventajas, que tratamos de recoger a continuación de manera muy concreta:

- Cultiva la imaginación histórica, haciendo que el alumnado “se meta en la piel” de sus antepasados.
- Ayuda a aprender a pensar históricamente, reconociendo el continuum y las divergencias temporales.
- Construye discursos histórico-educativos a través de instantáneas fotográficas de la escuela del ayer.
- Desarrolla la memoria individual y colectiva: recrear es recordar.
- Se convierte en un laboratorio crítico de análisis socioeducativo.
- Reconstruye la genealogía personal, provocando un aprendizaje más significativo.
- Estrecha los vínculos intergeneracionales.
- Resucita contextos y escenarios dormidos en el tiempo y rellena silencios y ausencias.
- Facilita la evocación desde las emociones y los sentimientos.
- Favorece la adquisición de competencias narrativas, orales, escritas e iconográficas.

- Refuerza los conocimientos histórico educativo impartidos en el aula.
- Enseña lúdicamente, uniendo el trabajo heurístico y creador al placer y evitando así la monotonía y el rechazo que puede provocar la asignatura.

Finalmente, resulta preciso señalar que con esta experiencia pedagógica que venimos desarrollando curso tras curso en la Universidad de Sevilla, aspiramos inspirándonos en Pestalozzi, al desarrollo de una pedagogía capaz de combinar razón, corazón y acción. En definitiva, la reconstrucción de estampas histórico-educativas, el retorno a un patrimonio cultural como el fotográfico, con vida propia, nos obliga a mirar el pasado desde el presente, un pasado que “nos mira, nos interpela, nos despierta afecto o rechazo, o nos engaña con su inocencia” (Velasco, 2012: 20), pero también nos enseña a valorarlo, comprenderlo y conservarlo, porque forma parte de nosotros mismos, de nuestra identidad individual e histórica, de nuestro futuro.

Referencias bibliográficas

- Agnew, V. (2007). Historical reenactment and its work in the present. *Rethinking History*, 11 (3), 299-312.
- Álvarez Domínguez, P. (Coord.) (2016). *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA, Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS).
- Badanelli, A.M., Poveda, M. y Rodríguez, C. (coord.): *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*. Madrid: UCM y SEPHE.
- Bonher, C. (2012). Fotografía, patrimonio y vida cotidiana: una investigación basada en las artes visuales sobre el uso de la fotografía en educación patrimonial. En Fontal, O. et al. (coord.), *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, 590-600. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto del Patrimonio Cultural de España. Observatorio de Educación Patrimonial en España.
- Brunelli, M. (2014). Las fotografías escolares como objetos sociales. Primeras reflexiones sobre el uso educativo y social del patrimonio en el museo de la escuela. En Badanelli, A.M., Poveda, M. y Rodríguez, C. (coord.), *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, 203-217. Madrid: UCM y SEPHE.
- Cea, A., Ortíz, C. y Sánchez-Carretero, C. (eds.) (2005), *Maneras de mirar. Lecturas antropológicas de la fotografía*. Madrid: CSIC.
- Colledemont, E. (coord.) (2014). *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*. Vic: Eumogràfic – MUVIP.
- Comas, F., Fullana, P. y González, S. (2014). El retrato escolar, aproximació a un subgènere iconogràfic. En Comas, F., González, S., Molla, X. y Sureda, B. (coord.), *Imatges de l'escola, imatge de*

- l'educació. Actes de las XXI Jornades d'Història de l'Educació*, 377-388. UIB. En línea:
<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000189%5C00000096.pdf>
- Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (2008). *La fotografía también escribe la Historia. Guía de Recursos Educativos*.
- De Zan, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, 16, 41-67.
- Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (2010). Monográfico dedicado a Fotografía i Història de l'Educació, 15, gener-juny.
- Estepa Giménez, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Genaro García, N. (2012). Autorretrato Fotográfico como memoria. Reinterpretación del álbum familiar. *Aularia*, 1 (2), 271-278.
- Guerrero, G. R. (2013). Educar revisando la memoria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 94-100.
- Pantoja Chaves, A. (2008). La sociedad de la imagen. La fotografía como recurso para la memoria histórica. En Aldanete, O. y Heredia, I. (coords.), *Actas del I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*. Zaragoza: Asociación de Historia Contemporánea. En línea: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/27/15/55.antoniopantoja.pdf>
- Pozo, M. M. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, 291-315.
- Pozo, M. M. y Rabazas, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, 401-414.
- Raposo, P. (2008). Performando cultura: recreaciones históricas e interpretaciones patrimoniales. En Pereiro, X., Prado, S. y Takenaha, H. (coords.), *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, 75-91. Donostia: Ankulegi Antropologia Elkartea. En línea: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/1204Raposo.pdf>
- Rodríguez-Hoyos, C. (2015). La fotografía en educación: una revisión de la literatura en cuatro revistas científicas españolas. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 101, 407-431.
- Sánchez Ruíz, J. y López Aparicio, I. (2008). La memoria: una estructura para la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 21-42.
- Sontang, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara.
- Telxeira, S. (2011). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Revista Estudios pedagógicos*, XXXII (2), 133-145.

Trachana, A. (2013). Aprender lúdicamente.

Juego y performance para impulsar la innovación y la creatividad en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 1-16.

Velasco, H. (2012). Fotografías escolares,

imágenes institucionales. Miradas retrospectivas a la fotografía en la escuela (1900-1970). En Bautista, A. y Velasco, H., *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*, 15-34. Madrid: Editorial Trotta.

Identidad circulante. Talleres de verano para infancia y juventud en el museo ICO

Miguel Díaz Rodríguez

Palabras clave: Fotografía, Museos, Arquitectura, Patrimonio, Madrid, Entorno construido.

Vídeo-cápsula:

<https://www.youtube.com/watch?v=fzDAGieBRdA>

Objetivos

Profundizar en el valor y las posibilidades de relacionar exposiciones en museos con recursos patrimoniales en el entorno construido

Complementar los recursos documentales sobre patrimonio con la experiencia espacial a través de la acción en el espacio público, el juego y la participación.

Transmitir e implicar a los participantes en los procesos creativos de la Arquitectura es una motivación para explorar en persona el espacio y/o desarrollar la creatividad espacial.

Otorgar a los participantes grados de libertad a la hora de organizar y experimentar la exposición del museo.

Documentar las actividades desarrolladas, facilitando la replicación y la recepción de comentarios.

Explorar con actitud crítica el patrimonio cultural de la ciudad Madrid, descubriendo los diferentes orígenes del mundo, así como la influencia de las actividades turísticas en la zona central.

Presentación

Con esta comunicación pretendemos poner en valor de la Educación en Arquitectura para la infancia y la juventud, en especial para conocer su ciudad y su patrimonio reforzando un papel activo a través de las actividades educativas desarrolladas por Hablar en Arte en el Museo ICO durante el verano de 2016 entorno a la exposición del Festival Photo España, “Robbins y Becher. Desplazamientos” (Recuperado de <http://www.fundacionico.es/noticia/desplazamientos-robbins-y-becher-la-nueva-exposicion-del-museo-ico.html>. Consultado el 09.11.2016). No pretende ser un documento académico, sino una manera más de condensar, analizar, contrastar y sobre todo transmitir aquello que vivimos y participamos durante el Taller de Jóvenes y las Escuelas de Verano

(Recuperado de <http://www.hablarenarte.com/es/proyectos/cat/didactica-educacion>. Consultado 09.11.2016).

Recomendamos visualizar en el blog de la actividad identidadcirculante.tumblr.com (Recuperado de <http://identidadcirculante.tumblr.com/>. Consultado el 09.11.2016).

La video-cápsula presentada en el III Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Sin duda para el Museo ICO, Hablar en Arte y los educadores que desarrollamos esta actividad, presentar esta video cápsula, cumplió con creces nuestras expectativas, felicitando a la organización por la oportunidad y el formato.

El equipo de Educación de Hablar en Arte en el Museo ICO está formado por Elena Pavón García, Ignacio González Cavero y Miguel Díaz Rodríguez. Todas las actividades aquí presentadas han sido desarrolladas de manera conjunta entre los anteriormente mencionados. En primer lugar agradecer a todos los participantes del Taller de Jóvenes y de la Escuela de Verano, así como a Francisco Rojas de Empower Parents y Alicia Gómez y a Álvaro Notario del Museo ICO.

Introducción. Actividades educativas en el Museo ICO

El Museo ICO (Recuperado de <http://www.fundacionico.es/museo-ico.html>. Consultado el 09.11.2016), perteneciente a la Fundación ICO (Recuperado de <http://www.fundacionico.es>. Consultado el 09.11.2016) desde los últimos tres años está desarrollando una programación basada en exposiciones temporales sobre Arquitectura, Urbanismo y Fotografía, sin olvidar fondos propios como la Suite Vollard de Pablo

Picasso (Recuperado de <http://www.fundacionico.es/museo-ico/colecciones-ico/la-suite-vollard.html>. Consultado 09.11.2016). Esta estrategia responde a una demanda cada vez mayor y más exigente sobre exposiciones de Arquitectura en un contexto como el Paseo del Arte.

Hablar en Arte desarrolla las actividades y materiales educativos en el Museo ICO centradas en los contenidos de la exposiciones para escolares de Educación Primaria, así como talleres para familias, jóvenes y centro ocupacionales de entidades asociadas a Plena Inclusión Madrid. También escuelas de verano para infancia y juventud.

La organización y desarrollos de éstas presentan una alta aceptación por parte de los usuarios, convirtiéndose en uno de los referentes del Museo ICO. El Museo apuesta por el concepto de museo para todos: “A través de la innovación, nuestras actividades educativas se adaptan a las necesidades especiales del público.” En colaboración con Plena Inclusión Madrid para el diseño de actividades y materiales para centros ocupacionales de personas con discapacidad y en especial el proyecto “Empower Parents” (Recuperado de <http://www.empowerparents.net/>. Consultado 09.11.2016), generado en torno a familias con hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y en colaboración con el Queens Museum of Arts de Nueva York.

En el curso 2015-2016 la programación de exposiciones comenzó con una retrospectiva del arquitecto británico David Chipperfield

titulada “Essentials”, donde de manera exclusiva a través de maquetas en sus múltiples tipos (de trabajo, de situación, de detalle, gran escala, etc.) nos permitió conocer la sensibilidad hacia la ciudad y la materialidad en la Arquitectura. A continuación otra exposición retrospectiva, en esta ocasión del estudio gerundense “RCR Arquitectes” (Recuperado de <http://www.fundacionico.es/noticia/inauguracion-de-rcr-arquitectes-en-el-museo-ico.html>. Consultado 09.11.2016), donde pudimos acercarnos con su potente discurso gráfico, al diálogo entre Arquitectura, paisaje y sensaciones.

Por último y en relación con el contenido de esta comunicación, dentro de la programación del festival PhotoEspaña, la muestra “Robbins y Becher. Desplazamientos”, que nos ocupó el tiempo del “Taller de Jóvenes” y las tres ediciones de la “Escuela de verano” entre junio y julio de 2016. Una exposición que trabaja con un concepto esencial para la Arquitectura: la globalización, donde la Arquitectura es estereotipada para luego ser copiada, implantada y consumida en otros territorios o culturas. Este hecho cultural con múltiples manifestaciones ha sido la línea de trabajo de los talleres, siendo una interesante motivación para descubrir y visibilizar estas situaciones en el entorno inmediato del Museo ICO, en especial en relación al patrimonio cultural del centro histórico de la ciudad de Madrid.



Fig. 1. Durante la visita a la exposición “Robbins y Becher. Desplazamientos”. Fuente: Hablar en Arte.

La arquitectura como recurso en la educación

La Arquitectura ya sea considera como Arte o como Técnica, o ambas a la vez y quizá debido a esa complejidad resulta de fácil comprensión, sino fuera limitando el campo. La Educación en Arquitectura ha sobrevolado a lo largo de la Historia de la Arquitectura, siendo en el campo del Urbanismo dónde se han generado más acciones, especialmente a partir de los estragos de la II Guerra Mundial, en la que el diseño de espacios escolares o de juego tuvo un papel esencial para la reconstrucción física y social de las ciudades.

En este último lustro es cuando está tomando forma un cuerpo pedagógico en proceso de consolidación de iniciativas de colectivos, instituciones, profesionales y docentes sobre la Arquitectura, la ciudad, la construcción, el diseño colectivo, la participación infantil, el papel de la infancia en la toma de decisiones, la accesibilidad a la cultura, etc. A destacar en este ámbito los Encuentros Internacionales de Educación en Arquitectura (Recuperado de <https://arquitecturayeducacion.wordpress.com/> Consultado 09.11.2016) o la I Bienal

Internacional de Educación en Arquitectura para la infancia y la juventud “Ludantia” (Recuperado de <https://www.lundatia.org/>. Consultado 09.11.2016), que tendrá lugar en Pontevedra en 2018.

En definitiva el objetivo es enseñar a comprender el espacio (consultar: La difusión cultural de la arquitectura, la ciudad y el patrimonio. Posibilidades, retos y estrategias” Miguel Díaz Rodríguez. En VII Jornadas de arte y ciudad. Universidad Complutense de Madrid), una tarea tan compleja y abstracta como apasionante y satisfactoria. Este aprendizaje deberá convertirse en una herramienta y una motivación, para ya sea como continuación de la actividad o de manera autónoma lanzarse a la creación espacial, la autoexploración del entorno, etc. Facilitando una mejor comprensión del hecho urbano, espacial o arquitectónico. Constituye una capacitación fundamental para la sociedad de hoy en día, habida cuenta de los numerosos procesos participativos sobre diseño urbano, en muchas ocasiones vinculados a elementos patrimoniales complejos, en los que los técnicos (arquitectos, ingenieros, geógrafos, etc.) precisan de las aportaciones de la ciudadanía para plantear procesos de recuperación o regeneración satisfactorios.

Igualmente la Arquitectura como materia transdisciplinar, combina diversas áreas y por lo tanto puede vehicular conocimientos y procedimientos transversales en múltiples asignaturas y materias, desde la Tecnología hasta la Historia, pasando por Expresión Gráfica y Audiovisual, Ciencias, etc. El cuanto

al Patrimonio esta interdisciplinariedad refleja la complejidad y diversidad cada vez mayores en la clasificación de elementos patrimoniales. De esta manera las prácticas del proceso creativo o formativo del arquitecto son igualmente aplicables tanto en ámbitos de la educación formal e informal, como por ejemplo los mapeos o derivas (ver Figura 2).



Fig. 2. Escuela de Verano. Actividad “Métete en el mapa”. Fuente: Hablar en Arte.

En la puesta en valor, recuperación, mediación, etc. de elementos de “patrimonios emergentes” (Industrial, Arquitectura del Siglo XX, Inmaterial, Sonoro, etc.) a su vez localizados en las periferias o áreas metropolitanas el papel del arquitecto como educador y mediador, debería de tomar un papel significativo junto con el conjunto de profesionales de lo urbano y agentes ciudadanos, donde la identización y activación de estos recursos desde lo colectivo sea un objetivo común.

El proceso creativo del arquitecto

Conocer como se genera la arquitectura, supone acercarse al proceso creativo del Arquitecto, poniéndose en su lugar,

conociendo y experimentando lo que supone enfrentarse a las exigencias del cliente, de las normativas urbanísticas, a las técnicas constructivas, al análisis del entorno, etc. Por otra parte, para comprender un edificio, se precisa experimentar el propio espacio, cualquier otro sustitutivo no constituye otra cosa que una preparación previa para conocerlo, de no producirse esta secuencia la experiencia nunca será completa ni satisfactoria. En un contexto museístico y educativo, esta primera experiencia debe de ser considerada como una motivación para crear y explorar.

Conocer el proceso creativo, pone a disposición del educador un amplio espectro de recursos didácticos e interactivos, desde la propia producción gráfica (planos, bocetos, fotografía, maquetas, etc.) hasta audiovisuales, escritos o testimonios. En definitiva los museos de arquitectura, son o deberían serlo “del proceso creativo de la Arquitectura / del arquitecto”.

Hacia una ciudad inclusiva. El papel de la infancia

La producción de la ciudad, ya sea en lo urbanístico, cultural, social o incluso educativo, está regida por la estandarización de sus ciudadanos, todo aquello por encima o debajo del rango de normalidad precisa de adaptaciones. La discapacidad es por tanto una construcción de la sociedad actual, que establece unos estándares específicos, que muchos no pueden alcanzar dada nuestras diversidades funcionales, generando necesidades de accesibilidad a resolver. Sin

embargo compartir espacios y situaciones con cuantas más situaciones diversas, está ayudando a romper barreras y generar nuevos paradigmas, donde la creación, el arte y la cultura en definitiva tienen un papel fundamental.

En este sentido el papel de las actividades educativas del Museo ICO, de cara a la accesibilidad es doble, por un lado facilitar y generar oportunidades para acceder a la cultura y por otro trabajar la arquitectura como un recurso que favorece la autonomía y la independencia de las personas con diversidad funcional. Conocer como es una ciudad, como se ha formado, que partes tiene o qué tenía en mente un arquitecto para construir un edificio, es una estrategia de aproximación que genera confianza en el desplazamiento, en la identidad y donde el patrimonio juega un papel esencial, no solo como elemento valioso sino como referente e hito que ordena secuencias. En este sentido en los próximos “Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura”, se está trabajando para convocar una mesa de trabajo sobre “Educación en Arquitectura para la Diversidad y la Inclusión”.

Es también la infancia un colectivo con una situación desfavorable en la ciudad. En la medida que recuperemos a la infancia no solo como espectadores sino como creadores, podemos aspirar a una ciudad inclusiva siguiendo el ejemplo de pedagogos como Francesco Tonucci.

Identidad circulante

En la programación educativa del Museo ICO durante el verano de 2016 están previstos

el taller para jóvenes (de 13 a 17 años), titulado “Identidad y Territorio” y para infantil (de 7 a 12 años), denominado “Recambio de identidades” este último en tres convocatorias.

Para la mencionada exposición de “Robbins y Becher. Desplazamientos” la principal idea fue explorar realidades cercanas que han sido alteradas o transformadas por influencia de otras culturas. El primer taller que tuvo lugar fue el de jóvenes, en el que comenzando ubicando el pasado, presente y futuro de las influencias cultural (Figura 3). Surgieron cuestionamientos sobre la identidad y la apropiación de la misma, como en la serie “770” (Figura 1) de la exposición, una vivienda es replicada en diferentes países, como símbolo de la comunidad ultraortodoxa que representa o en “East’s West’s” como ciudades asiáticas copian o imitan otras europeas en su lugar o “German Indians” donde una ciudad en Estados Unidos se puede convertir en una población bávara por decisión municipal, convirtiéndose en la identidad de sus habitantes. La contradicción del mundo puesta en evidencia, ocultado por la continuidad y el alcance de las redes sociales.



Fig. 3. Taller de jóvenes. Mapa de relaciones pasadas, actuales y futuras. Fuente: Hablar en Arte.

En este sentido se planteó como ejercicio desarrollar un blog, para comunicar el proceso de trabajo de los talleres. Mediante una ronda propuesta de títulos resultó elegida “Identidad Circulante”, que ha sido el nombre igualmente otorgado a esta comunicación.

El taller se planteó en dos bloques, dos primeros días de trabajo en el museo, conociendo la exposición y aproximándose al patrimonio en la ciudad de Madrid a través de bibliografía y cartografía (Recuperado de <http://identidadcirculante.tumblr.com/post/146668596238>. Consultado el 14.11.2016), para luego los dos últimos explorar y participar de manera autónoma. En el caso de la escuela de verano, se ha potenciado la deriva y la exploración del entorno en busca de las situaciones importadas funcionando como turistas en su ciudad, pero con un punto de vista crítico. Con un carácter más dirigido planteamos un intercambio virtual con el Museo del Prado, en el que a través del juego de construcción Sistema Lupo recreamos el cuadro de Velázquez “Las Meninas” (secuencia 04 de la vídeo-cápsula) (Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fzDAGieBRdA>. Consultado el 14.11.2016), que luego “nos llevamos prestadas” al Museo ICO, realizando diversas expediciones también en sentido inverso.

El conocimiento y experimentación de la ciudad y su patrimonio.

En el caso de la ciudad resulta más atractivo comenzar por trabajar aquellas fuentes ligadas a la cartografía histórica que en comparación con la actual (Recuperado de <http://idehistoricamadrid.org/>. Consultado el 14.11.2016) y combinado con fotografía histórica, un recurso con un impacto en redes sociales muy alto (Recuperado de <https://www.facebook.com/memoriademadrid/?fref=ts>. Consultado el 14.11.2016). Estos recursos tienen una secuencia de aplicación en el entorno real muy significativa, complementando la documentación con la experiencia, y profundizando en el por qué de los cambios, los contextos históricos, etc.

En esta línea de trabajo durante el mes de diciembre de 2015, planteamos un taller para jóvenes (13 a 17 años) donde la Puerta de Sol sería interpretada, estudiada y explicada por adolescentes, destacando la presencia de comercios históricos dentro la vorágine comercial actual, la regulación de la publicidad, las carencias de espacios de descanso o los hechos históricos que han sucedido en la plaza. Este análisis junto con los trabajos del taller familias nos llevaron a discernir en cuatro demandas esenciales sobre la Puerta del Sol:

- Zonas verdes y acuáticas de descanso y diversión.
- Ocupación del espacio con construcciones lúdicas
- Cambios en los usos de los edificios del entorno
- Ampliación de la superficie de la plaza en consonancia con lo anterior.

La valoración de estos talleres, tanto de jóvenes como de familias en base a la Puerta del Sol se presentó en la comunicación “La educación en entorno construido en el Museo ICO. La Puerta del Sol de Madrid” para el III Encuentro de Educación en Arquitectura, y está disponible como recurso en el blog de las actividades educativas del Museo ICO del curso 2016/2017, denominado “Chapa Colaborante” (recuperado de <https://chapacolaborante.wordpress.com/2016/10/30/la-educacion-en-entorno-construido-en-el-museo-ico-la-puerta-del-sol-de-madrid/>. Consultado 09.11.2016).

Juegos de construcción y ocupación de espacio público

Los juegos es el ámbito habitual de la infancia tanto para la experimentación, aprendizaje, diversión, etc. Se está apostando por juegos más abiertos, sencillos, sistema en definitivas en los que el papel del niño es activo, generando sus propias reglas, condiciones, resultados, etc.

Hay un evidente paralelismo con la arquitectura: un arquitecto genera su propio juego, sus propias condiciones en base a los requerimientos de un cliente, las limitaciones de la normativas, las exigencias medioambientales, etc. pero en definitiva se trata de colocar diferentes piezas, situaciones, de imaginar cómo funciona o de ponerse en lugar del otro. En este sentido el título de la exposición comisariada por Juan Bordes en el Círculo de Bellas Artes es un ejemplo evidente del papel del juego: “Juguetes de

Construcción. Escuela de la Arquitectura Moderna” (Recuperado de <http://www.circulobellasartes.com/exposiciones/juguetes-construccion-escuela-arquitectura-moderna/>. Consultado 09.11.2016).

En el Museo ICO contamos con el juego de construcción “Sistema Lupo” (Recuperado de <http://sistemalupo.ferminblanco.com/> Consultado 09.11.2016), creado por el arquitecto Fermín González Blanco partiendo de su tesis doctoral sobre Miguel Fisac (Recuperado de <http://ferminblanco.com/contenidos/120131+ARQUIA+TESIS+FISAC.pdf>. Consultado el 14.11.2016). Un juego basado en 7 piezas a cuantos quieran utilizar ya sea en las modelos que ofrece, como a experimentar nuevos materiales y composiciones. En nuestro caso trabajamos en una primera una fase con ejemplos ya establecidos, para adquirir práctica en el manejo para a continuación basados en la experimentación generar formas en base a los requerimientos de la actividad, comenzando por ocupar las salas del Museo ICO (Figura 4) para proseguir con la exploración en la calle.



Fig. 4. Escuela de Jóvenes. Intervención en el Museo ICO. “Robbins y Becher. Desplazamientos”. Fuente: Hablar en Arte.

El museo debe de extender su ámbito de las propias salas a la ciudad, de esta manera facilitando su significación y atracción para el visitante. La combinación de verano, más jóvenes más juego de construcción ligero y transportable, nos sugirió la posibilidad de trabajar en acciones en el espacio público, de manera que los participantes, la infancia, reclamase espacios olvidados y por otra que la performance generara curiosidad, preguntas, etc. de los viandantes hacia aquel patrimonio que estábamos significando, funcionando el servicio de educación como verdaderos mediadores culturales. En la vídeo-cápsula se aprecia en las construcciones delante del Templo de Debod (secuencia 01), como paradigma local del traslocación de elementos, en la Plaza España (secuencia 02), construyendo una pagoda, en relación a la propiedad entonces del principal edificio en la misma o la humilde casita delante de la imponente fachada del Palacio Real de Madrid (secuencia 03). Con el traslado de Las Meninas o de los “Spanish Indians” (repensado de la serie “German Indians” de la exposición del Museo ICO), finalizamos con la visibilizarían del Museo ICO, en su entorno inmediato (secuencia 07). Más allá de las acciones, el desplazamiento por la ciudad con las figuras, supuso para los participantes de una experiencia más, reconociendo las limitaciones en el desplazamiento por la

ciudad en condiciones diferentes a las de partida.

La documentación de las actividades educativas

Poder replicar, difundir, recibir información o valoraciones sobre el trabajo realizado consideramos que es una actividad fundamental, y realmente sencilla si nos apoyamos en las redes sociales, blogs y demás herramientas e implicamos a los participantes en la misma.

En si un blog podría considerarse una unidad didáctica, un marco de referencia donde se explicitan los objetivos, procedimientos y actitudes de la actividad propuesta, siendo también un cuaderno de trabajo unitario que sirva para conocer bajo una perspectiva diferente tanto la exposición, su comprensión, convirtiéndose por tanto en una herramienta de mediación del propio museo.

Un blog que recoge el desarrollo de las actividades, es en definitiva otro recurso para documentar el proceso creativo, bien de la Arquitectura o cualquier otra creación artística. También se otorgó, especialmente para aquellos participantes de mayor edad, un valor de aportación a su curriculum y en el caso de los menores fue especialmente bien valorado por los padres que participaron en una sesión conjunta el último día (recuperado de <https://twitter.com/HablarEnArte/status/756789326915174400>. Consultado el 14.11.2016).

El blog se estructuró a base de etiquetas en los post. En primer lugar aquella sobre el taller o escuela correspondiente, luego sobre la

actividad o día del taller y por último título del grupo participante. A mayores se añadieron etiquetas generales sobre referencias (Figura 5) o “Storify” (recuperado de <http://identidadcirculante.tumblr.com/post/147801058133/storify>. Consultado el 14.11.2016) de redes sociales para recoger el impacto de las actividades.



Fig. 5. Blog “Identidad Circulante”. Marquesina de la estación Gran Vía de Antonio Palacios (Recuperado de <http://identidadcirculante.tumblr.com/post/148299374428/el-templete-de-la-estaci%C3%B3n-de-metro-de-madrid-en>. Consultado el 14.11.2016). Ubicación en Madrid y en O Porriño (Pontevedra).

Conclusiones

La combinación de acción en espacio público, juego de construcción y la experiencia de la arquitectura resulta positiva de cara a la motivación de jóvenes y adolescentes, en la medida que genera un rol de apropiación en el espacio, en la que el joven se percibe como protagonista, al mismo tiempo que estimula el conocimiento del patrimonio o espacio público en el que ocupa y disfruta a diario.

Abrir el museo a su entorno inmediato es un recurso cada vez más potente y atractivo tanto para las instituciones como para los participantes en las actividades, ya que se extiende el concepto de espacio público del propio museo a la calle, estableciendo potentes conexiones espaciales y culturales.

La utilización de TICs facilita un aprendizaje extendido, que trasciende el tiempo del taller. Sin embargo requiere de dinámicas sencillas, en las que los participantes sean los protagonistas.

Combinar la educación reglada y la no reglada, en el ámbito del museo y del patrimonio genera interacciones muy valoradas por alumnos, docentes y familias. En este sentido para el curso 2016-2017 se ha programado un grupo de trabajo colaborativo con profesores (Recuperado de <http://www.hablarenarte.com/es/proyecto/id/grupo-de-trabajo-colaborativo>. Consultado el 14.11.2016), para ajustar las demandas del colectivo y el desarrollo de las actividades, así como estudiar posibilidades efectivas de intervención en el espacio.

Los museos que trabajan con la arquitectura han de asumir un papel esencial en la didáctica de comprender el espacio, apoyándose en los recursos gráficos, audiovisuales, etc. del proceso creativo para motivar tanto la creación espacial como la experiencia espacial al visitar edificios significativos.

En base a la anterior consideración, la competencia espacial debe ser considerada lo antes posible como fundamental si aspiramos

a una producción de ciudad cohesionada, cooperativa e inclusiva.

Establecer mecanismos de consulta y concertación previa con educadores y colectivos que participen en los talleres para determinar y ajustar contenidos, extendiendo la acción de taller a ámbitos, educativos, sociales, participativos o familiares.

Referencias bibliográficas

- Atrio, S. y Díaz, M. (2016). Memoria e identidad en Entrevías y El Pozo. En Manual de Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años). (Coord.) Joaquín Gairín e Isabel M^a Vizcaíno, Wolters Kluwer
- Atrio, S., Ruíz, N. y Gómez, S. (2015). Arquitectura en la formación de formadores: del tangram a los mosaicos nazaríes. Firmitas, utilitas y 'venustas'. *Bordón, revista de pedagogía*, 68, (1), 43-59.
- Atrio, S., Navarro, V. y Raedó J. (2016). Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 131-148.
- Díaz, M. (2015). La difusión cultural de la arquitectura, la ciudad y el patrimonio. Posibilidades, retos y estrategias, en: Arte y Ciudad: [VII Jornadas – IV Encuentros Internacionales, 2015] / (Coord.) Miguel Ángel Chaves Martín, 2016, 209-2016. Madrid: Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad

Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid.

Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes. Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Muntañola, J. (1990). La ciudad educadora desde la Arquitectura, en: La ciudad educadora: [I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, 1990] / (Coord.) Jordi Fernando, Sussi Morell, 1990, 83-90. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

Zevi, B. (1948). *Saber ver la arquitectura*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe (1998).

Performance y Educación Patrimonial

Ana Falcón
Pablo de Castro

Palabras clave: Educación, Patrimonio, Performance.

Objetivo

Estrategias prácticas para poder trabajar el patrimonio artístico utilizando la performance como herramienta didáctica y pedagógica.

Introducción

Durante el III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, realizamos un taller de dos horas de duración impartido por Pablo de Castro y Ana Falcón, ambos componentes del colectivo Punto Rojo. El colectivo Punto Rojo, está formado por un grupo de profesores que abordan la educación artística desde otros paradigmas y formatos, alternativos al currículum oficial.

Pablo de Castro y Ana Falcón son profesores en diferentes materias y niveles educativos y son Doctores en Educación, por la Universidad de Valladolid, sus tesis doctorales están basadas en sus propias prácticas docentes. De aquí que el desarrollo de este taller realizado en el III Congreso de Educación Patrimonial, se basara en una nueva metodología didáctica, una innovadora herramienta educativa como es la Performance Artística.

Para el desarrollo y planificación del taller se plantearon muchas cuestiones pero la más reiterativa era como se podían relacionar los tres conceptos claves, patrimonio, educación y performance. ¿Cómo podíamos establecer una relación coherente?, ¿Cuáles podían ser los puntos de encuentro y cuales las sinergias? ¿Podíamos “entretrejer” los tres conceptos?. Iniciamos el viaje a partir de estas cuestiones que nos van abriendo el camino hacia donde trabajar, disponen el punto de partida para diseñar el taller que llevamos acabo durante una de las Jornadas del Congreso.

Para empezar a dar respuesta a las cuestiones de partida tuvimos la necesidad de acotar la definición de cada uno de los tres elementos en juego. Una definición que nos permitiera trabajar desde los mismos parámetros a todos los que participaríamos en el taller. Los tres, Educación, Patrimonio y Performance son conceptos muy amplios, abiertos a múltiples interpretaciones que vendrán dadas según sea la procedencia, experiencia y formación de cada uno de los participantes del taller.

Esta situación inicial, nos obligaba a definir, a revisar cada una de las tres grandes definiciones, con el objetivo de delimitar las

características de cada concepto con las que queríamos trabajar, pudiendo así contextualizar la educación patrimonial y la performance. Con estas nuevas definiciones adaptadas, conseguimos entrar en sintonía con todos que en ese momento formábamos un tiempo y un espacio de trabajo. Por otro lado estábamos trabajando de esta manera, con los dos de los elementos básicos de toda performance, espacio y tiempo, de los que se hablará más adelante.

Nos construimos un esquema básico de comunicación, en el que receptor y emisor comparten el mismo lenguaje, el mismo marco de acción.

¿De qué manera conseguimos redefinir estos tres conceptos? Entretejiéndolos, relacionándolos y mezclando un concepto con otro en los lugares de sintonía común, de “conexión trifásica”, como un enchufe, que cuando conecta, deja ver la luz.

Estas conexiones fueron construidas por nosotros y para nosotros, como un tejido tramado y urdido para desarrollar el taller.

Decidimos plantear relaciones entre ambos de manera paralela y como si de un juego de tres en raya se tratara, los tres conceptos iban coincidiendo en puntos concretos.

Pero antes de establecer estas coincidencias paralelas, es conveniente explicar las conexiones realizadas entre Performance y Educación Patrimonial. Cómo y de qué forma utilizamos la performance como vehículo para enseñar patrimonio.

La performance en este taller la convertimos en un herramienta didáctica que nos permitía trabajar con las emociones

producidas a través de una experiencia estética vivida tras la contemplación de una obra de nuestro patrimonio artístico.

En esta relación entre patrimonio, educación y performance, juegan un importante papel las emociones que se producen cuando observamos obras artísticas. Estas emociones se producen a través de la propia experiencia estética, que conlleva el goce, el disfrute por el disfrute, no busca ninguna utilidad. Requiere una implicación personal que viene dada por nuestras experiencias personales, vivenciales, que ponen en relación nuestra propia historia personal, nuestro patrimonio personal. La experiencia estética se convierte en una interpretación personal del mundo que nos rodea, de los placeres que encontramos en los objetos, los sonidos, etc. Una catarsis personal, el placer de poder sentir emociones que se producen a través de la obra estética, en relación con nosotros mismos, nuestro ánimo, nuestra cultura nuestra educación y nuestros referentes.

Como se indica al comienzo la experiencia estética nos produce unas emociones que durante este taller vamos a recoger, a utilizar a través de la performance para crear y trabajar el patrimonio. Nos interesan las emociones que se producen del consumo de patrimonio y la performance como herramienta de trabajo, como vehículo para dar a las emociones un soporte para poder trabajar con ellas.

Planteamiento del taller

El taller se abrió con la realización de una acción por nuestra parte. Pablo y yo hicimos una performance que titulamos “entretejer”, que fue el verbo entorno al que trabajamos durante toda la jornada. Esta performance nos disponía frente al público asistente, no muy alejados el uno del otro, para que de forma sucesiva nos íbamos enmarañando el uno al otro con un gran ovillo de cuerda de pita. Nos íbamos intercambiando el ovillo mientras decíamos una experiencia estética vital propia, que surge de una emoción personal. Dejábamos, de esta forma, planteado que las emociones iban a ser nuestra herramienta de trabajo a lo largo de la tarde. De nuevo la performance nos permite plantear el trabajo y nos sirve de vehículo para presentar la base del trabajo. Por otro lado nuestra intención es ser partícipes del taller, no meros acomodadores del mismo.

Una vez terminada la acción damos comienzo al taller propiamente dicho, con una presentación personal de cada uno de nosotros y de nuestro colectivo “Punto Rojo”.

Definimos el verbo entretejer como generatriz del taller, a partir de sinónimos que nos vayan situando, entrelazamos, tramamos, trenzamos, urdimos, tejemos y enramamos los tres conceptos de nuevo, patrimonio, educación y performance, a través de las emociones.

Consideramos oportuno hacer un breve recorrido teórico por algunos ejercicios performativos que nos han resultado interesantes en nuestra trayectoria profesional

y artística. Esta trayectoria está planteada a partir de un capítulo del libro de Gloria Picazo sobre performance.

Planteamos un espacio de inicio, un punto de partida con las veladas futurista, Kaprow, Piero Manzoni y Marcel Duchamp.

Paseamos por el accionismo vienés, el *Body Art*, donde el cuerpo es llevado al extremo. Revisamos algunas de las acciones de Marina Abramovich, por su compromiso vital con la performance, y porque consideramos que a través de la obra de esta artista se puede comprender la esencia de la performance, al menos para los que no tengan mucho conocimiento sobre el tema.

Visionamos alguna obra de Cindy Sherman y su relación indirecta con la performance, para plantear el espacio híbrido que ocupa la performance, su porosidad con otras manifestaciones artísticas.

Recordamos el trabajo de Ester Ferrer y el grupo Zaj, así como la vertiente más militante de la performance.

Este breve recorrido teórico se realizó con una presentación visual con ejemplos de acciones concretas de cada uno de los artistas seleccionados.

Continuamos el taller planteando cuales son los elementos de la performance, con la finalidad de presentar la herramienta de trabajo, como si fuéramos a pintar un cuadro y tuviéramos que conocer la técnica a usar, dispusimos los cuatro elementos básicos de la performance, basados en escritos de Bartolomé Ferrando, que plantea cuatro elementos básicos, el cuerpo, el tiempo, el espacio y el espectador. La performance

utiliza el cuerpo como soporte artístico, el cuerpo se convierte en sujeto y objeto de la propia obra artística. Este planteamiento es una de las características del arte de acción que se ocupa de establecer una ruptura con los mecanismos tradicionales artísticos, donde la obra de arte es un objeto. Vemos que el nacimiento de la performance tiene una consecuencia reivindicativa, que a Pablo y a mí nos interesa especialmente. Es importante que los participantes del taller sepan cuál va a ser el soporte artístico con el que vamos a trabajar. Por otro lado, el tiempo, otro de los elementos de la performance, cuando se realiza un taller no se puede emplear de manera explícita, como otro elemento más, ya que se convierte en algo limitado y controlado. Entendemos el tiempo como el tiempo del taller, el tiempo en el que nos encontramos aquí y ahora.

En cuanto al espacio, tampoco va a poder ser un elemento elegido que complete la obra de arte, algo meditado, el espacio en este taller es el que tenemos, el que nos contiene y en la medida de lo posible intentaremos adaptarlo a las acciones que desarrollemos. Y en cuanto al espectador, nosotros seremos artistas y espectadores de lo que suceda en el taller, de lo que acontezca. Esta manera de entender al espectador hace que se le incluya constantemente en la participación, es parte de la obra de arte, teniendo un papel expansivo.

La performance está en constante transformación, no es sencillo definirla y acotarla, es permeable, y como dice Ester Ferrer: "El arte de Acción es el arte más

democrático que existe ya que no necesitas tener una especialización si no solo voluntad".

Es arte vivo, efímero único, irrepetible, participativo, intercambiable, tiene una serie de características que nos plantean un campo de trabajo muy productivo, una nueva herramienta didáctica de trabajo patrimonial, posmoderna, un campo experimental, en acción, para rescatar emociones y conexiones afectivas entre alumnos y profesorado.

Las acciones

La primera propuesta práctica de la tarde la titulamos "El arte de acción en fichas de bolsillo". Repartimos entre los asistentes unas cartulinas negras y unos rotuladores blancos. Se proyectan en bucle una serie de imágenes y sonidos, (patrimonio), y se les pide a los participantes que vayan escribiendo los sentimientos y emociones que les supone visualizar y escuchar lo que les ofrecemos. Los asistentes van escribiendo y pegando en el suelo las emociones suscitadas, esta dinámica permite que surjan las primeras acciones espontáneas, utilizando el cuerpo como soporte artístico o de comunicación. Los resultados obtenidos en esta práctica superaron las expectativas. El grupo de trabajo fue muy participativo, espontáneo y creativo.

Esta acción nos permitió entrar en materia, soltarnos y dio paso a la segunda propuesta.

Esta práctica la titulamos "Espacios Intermedios". El título de esta práctica describía el lugar donde se pedía a los participantes que realizaran sus propuestas. El

espacio de trabajo debía ser un campo intermedio entre actos cotidianos, el rescate de los microrelatos personales, las manías, los gestos, el patrimonio personal... y elevarlo a obra de arte, darle una importancia, rescatarlo y trabajar con ello. Esta propuesta nos permitiría conocer de manera más íntima a los que allí nos encontrábamos. Se visualizaron un par de performance realizadas en otros talleres, como ejemplo de la propuesta.

Volvemos a utilizar el cuerpo como soporte y una economía de medios, ya que hay que desarrollar una performance de no más de un minuto, de carácter individual y debía ser grabada con nuestros móviles, con la finalidad de compartir este trabajo en la página web de patrimonio y personas. Cada participante realizó su performance.

Como se plantea al comienzo de este escrito, se descubrieron una serie de paralelismos entre los tres grandes conceptos con los que trabajamos, educación, patrimonio y performance. Con estos paralelismos pudimos construir una práctica con la que cerramos el taller. Esta acción la titulamos "Tres en Línea". Fue una acción colectiva, realizada por todos los integrantes del taller, que consistía en establecer relaciones entre los tres conceptos a partir de una serie de etiquetas repartidas. Se planteó esta performance como la última del taller porque se consideró que las definiciones y relaciones entre ambos quedarían más claros al final de la jornada. Se realizaron dos grandes grupos y se entregaron las mismas fichas a cada grupo, unas de ellas tenían relación con electos educativos, otras con la performance y otras

con el patrimonio. Eran los propios componentes del grupo los que establecían los paralelismos realizando una instalación en la pared de tres columnas que representaban a cada concepto y se iban relacionando, construyendo de manera progresiva un tablero de relaciones paralelas mediante la intervención consecutiva de los participantes, con la posibilidad de intervenir, modificar o redirigir el trabajo que se iba realizando. Al finalizar la instalación grupal se trabajaban las coincidencias entre los dos grupos y nuestra visión de las relaciones, surgiendo un debate constante entorno a las relaciones establecidas.

Conclusiones

Realizar este taller, de carácter experimental, vuelve a poner en relieve que la performance es una propuesta válida para trabajar el patrimonio desde el rescate de las emociones, de la índole que sean, que produce el goce y contemplación del mismo. Emociones que no solo vienen de esa mera contemplación del patrimonio tangible, si no que nos permite trabajar con un patrimonio silencioso, intangible, personal, íntimo. Un patrimonio que recorre nuestras vidas y nuestros recuerdos y que es parte de nuestra herencia patrimonial, la de cada uno de nosotros y nosotras. El patrimonio con el que nos resulta interesante trabajar es aquel que entreteje herencias, costumbres, imágenes, sonidos y que nos hace diferentes y especiales, en definitiva únicos. La performance permite poner en primer término

este tipo de patrimonio, así como trabajar con el YO, con el cuerpo, con las emociones personales, ya que no entiende el arte desde paradigmas historicistas, sino como legados personales. No interesa el resultado tanto como el proceso.

Referencias bibliográficas

Ferrando, B. La performance como lenguaje.

Recuperado en :
<http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/07/laperformance-como-lenguaje-bartolom.html> Última consulta el 30 de septiembre 2016.

Picazo, G. (1983). *Estudios sobre performance*. Sevilla: Editora del Centro Andaluz de Teatro.

Roldán Ramírez, J. (2003). Emociones reconocidas: formación desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En Marín Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la educación artística*, 147-179. Madrid: Pearson Educación.

Vidella, J. (2007). Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Revista Zehar*, 65, 106-115.

Actividades de educación y sensibilización en patrimonio y arquitectura de tierra

Camilla Mileto
Fernando Vegas
Lidia García Soriano
Instituto de Restauración del Patrimonio
Universitat Politècnica de València

Palabras Clave: Educación, Arquitectura de tierra, Sensibilización, Patrimonio.

Introducción a la Cátedra UNESCO de arquitectura de tierra, culturas constructivas y desarrollo sostenible

La Cátedra UNESCO de “Arquitectura de tierra, Culturas Constructivas y Desarrollo Sostenible” se estructura en una red internacional UNITWIN, donde los colaboradores académicos, científicos y profesionales contribuyen a la difusión y la promoción de una ética compartida en lo que se refiere a la formación de profesionales cualificados. El 9 de octubre de 1998, de acuerdo a estos principios, se creó esta Cátedra UNESCO, adscrita a la Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Grenoble (ENSAG), integrada en el Centro Internacional de la construcción con tierra de dicha institución (CRATerre-ENSAG), centro de excelencia de la Cátedra. Actualmente, la Cátedra cuenta con 41 socios de 26 países diferentes de 4 continentes. La red está compuesta por 10 instituciones en África, 19

instituciones en América, 7 en Asia y 5 instituciones europeas. Los 5 socios europeos son: España (Camilla Mileto y Fernando Vegas, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia), Italia (Maddalena Achenza, Universidad de Cagliari), Francia (CRATerre-ENSAG), Portugal (Mariana Correia, Escola Superior Gallaecia) y Austria (BASEHabitat).

La Cátedra UNESCO de Arquitectura de tierra, Culturas Constructivas y Desarrollo Sostenible UNITWIN en su sede de la Universidad Politécnica de Valencia es parte de la red de cooperación internacional y sus objetivos fundamentales son integrar actividades de docencia, investigación y formación; apoyar iniciativas y dinámicas locales, y promover sinergias en el ámbito internacional. La Universitat Politècnica de València (en las personas de los profesores Camilla Mileto y Fernando Vegas), como socio español de la cátedra desde 2012, ha contribuido en su labor promoviendo numerosas actividades de educación, formación y difusión, tanto entre los propios alumnos de la universidad, como en niños y

jóvenes de diferentes edades y escuelas, así como entre profesionales y oficios.

Actividades de difusión desarrolladas en el marco de la Cátedra

Ciclos de conferencias académicas

Una actividad de difusión desarrollada dentro de la Cátedra es el ciclo de conferencias que se desarrolla en cada curso lectivo en la Escuela de Arquitectura de la UPV, en el que participan tanto alumnos de grado como de postgrado, profesionales y académicos (Figura 1). Esta actividad mensual pretende acercar a los alumnos a diversas realidades sobre la arquitectura de tierra. Para ello el programa de las ponencias de cada ciclo pretende ser variado en su contenido temático.

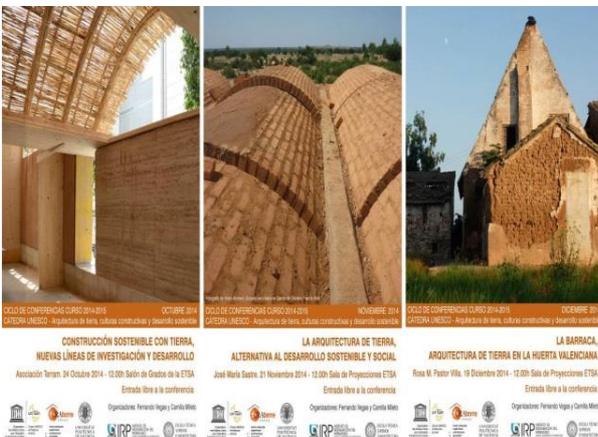


Fig. 1. Carteles de difusión de las tres conferencias que se han realizado hasta la fecha en el curso 2014-2015.

Algunos frentes que se han tratado han variado desde temas relacionados directamente con los diversos sistemas constructivos en tierra, tanto en su restauración como en obra nueva hasta contenidos asociados con esta arquitectura

como la sostenibilidad (económica, social y cultural) y abarcando diversas realidades sociales, geográficas y culturales donde es posible encontrar este tipo de arquitectura (tratando temas geográficamente más lejanos, como Marruecos o Yemen, y otras mucho más cercanos como la barraca valenciana).

Una labor muy importante que se ha podido llevar a cabo, de forma un tanto implícita desde estos ciclos de conferencias, ha sido la elaboración de un listado de alumnos interesados en la arquitectura de tierra que se ha ido incrementando poco a poco y que ha ido configurándose como un grupo de profesionales a los que la cátedra hace difusión de sus actividades para ir creando progresivamente una red de académicos y profesionales vinculados a la investigación y construcción con tierra. Por otro lado, estas conferencias son grabadas y quedan disponibles en la biblioteca de la Escuela de Arquitectura para que los alumnos puedan consultar la información en cualquier momento. Además actualmente se ha desarrollado un canal de youtube donde progresivamente se cuelgan las conferencias realizadas para que estén disponibles a cualquier potencial receptor.

Talleres teórico-prácticos académicos

“Aprender haciendo”, conocida también como practica “*learning by doing*”, es una metodología donde el acento está puesto en el aprendizaje directo evitando las posiciones más radicales de tipo conductivistas, vinculadas a la enseñanza teórica pura.

Especialmente en la enseñanza de las diversas disciplinas afines al área de arquitectura, es determinante fomentar esta metodología. Realizar una experiencia real, hacer pequeñas prácticas constructivas y vivir la oportunidad de trabajar con un determinado material de construcción (en este caso en particular con la tierra) son algunos de los objetivos que la Cátedra UNESCO UNITWIN/UPV pretende alcanzar. Equivocarse, corregir, hacer de nuevo, mejorar, repetir el ciclo hasta lograr controlar las pautas básicas de las técnicas constructivas a base de tierra son algunos de los modelos didácticos de los talleres propuestos.

Para ello se han ido ofertando diferentes propuestas, desde talleres básicos sobre las técnicas vinculadas a la tierra como material de construcción (para llevar a cabo principalmente experiencias sobre las propiedades intrínsecas del material tierra y diversas técnicas de construcción como la tapia, el adobe y los enlucidos) hasta talleres más específicos, tratando de forma más detallada una técnica constructiva en concreto (tapia, revestimientos, morteros, bóvedas tabicadas, etc.) y analizando temas relativos a mejoras y refuerzos constructivos, donde se afinan y pormenorizan variantes constructivas, que se aplican posteriormente a proyectos arquitectónicos reales. En estos talleres teórico-prácticos los alumnos, en todo momento, están guiados por expertos y profesionales del sector, a lo largo de diferentes fases de aprendizaje que se pormenorizan a continuación (Figuras 2 y 3).

Estos talleres están dirigidos a profesionales y futuros profesionales de disciplinas relacionadas (arquitectos, arquitectos técnicos, historiadores, arqueólogos, etc.) y a oficios interesados en aprender las técnicas tradicionales para su aplicación en el ámbito de la restauración del patrimonio arquitectónico.



Fig. 2. Imagen de la realización de los talleres teórico-prácticos en el solar de la UPV.



Fig. 3. Imagen de los talleres de fabricación de adobes y construcción con tapia.

Todos los talleres formativos llevados a cabo en el propio campus de la UPV, cuentan con prácticas constructivas reales, con suministro de materias primas y de herramientas que reflejan la práctica constructiva más auténtica, para que la experiencia de los estudiantes pueda ser lo más cercana posible a la realidad profesional. En este marco los talleres no pretenden alejarse de la teoría constructiva, de hecho las

actividades prácticas están siempre complementadas con clases teóricas temáticas, referencias bibliográficas y apuntes. No se trata realmente de separar la teoría y la práctica, sino más bien de crear las conexiones necesarias para que dos distintos momentos de aprendizaje se alimenten mutuamente, pero sin ser una matriz rígida de jerarquía académica.

Normalmente el módulo de los talleres se articula en 20 horas lectivas de propuestas didácticas variadas, distribuidas durante 2-3 días de clase, que en general cuentan con la siguiente estructura:

- 1) Clases magistrales /conferencias: docentes o profesionales del sector presentan una serie de casos de estudio, vinculados a proyectos de investigación o trabajos de arquitectura (relativos a proyectos de nueva ejecución, patrimonio histórico, arquitectura vernácula, investigaciones vinculadas a la tierra como material de construcción).
- 2) Visitas/toma de datos: los docentes proponen actividades vinculadas al estudio empírico de casos reales, bien sean edificios construidos en tierra con un buen estado de conservación, bien sean casos de estudio que presentan específicos cuadros patológicos, o proyectos que se encuentren en fase de ejecución/ restauración/ intervención.
- 3) Propuestas/proyectos: los estudiantes proponen soluciones constructivas

vinculadas a distintas técnicas constructivas a base de tierra, detalles y/o mejoras tecnológicas. También se tratan temas vinculados a estudio de patologías, cuadros deformativos o fisurativos de estructuras históricas. Los alumnos promueven pautas constructivas, bien sea de orientación proyectual o más vinculadas a la conservación material de estructuras en tierra.

- 4) Prácticas de laboratorio/experiencias constructivas: docentes y alumnos colaboran juntos en la realización de auténticos ensayos de laboratorio sobre la tierra como material de construcción (análisis granulométrico del material, pruebas de sedimentación, estudio organoléptico, etc.). Estas prácticas se combinan con la realización de experiencias constructivas reales (elección y dosificación de las materias primas, montaje / desmontaje de soportes, moldes o encofrados, preparación de materiales, puesta en obra, etc.).

Los talleres no cuentan con un esquema rígido, por lo que estos cuatro bloques de aprendizaje pueden tener un protagonismo distinto dentro de cada taller temático, cubriendo un número superior o inferior de horas según las propuestas y los objetivos didácticos a alcanzar. Sin duda cada área didáctica es crucial para adquirir habilidades y destrezas constructivas vinculadas a la tierra

como material de construcción, y cada una de ella se fomenta con proporción variable.

Talleres prácticos para ciclos educativos infantiles

Por otro lado, existe una parte importante del recorrido didáctico y formativo de cada ser humano que no corresponde únicamente a los estudios universitarios, sino más bien coincide con las experiencias de la infancia, momento clave para definir la inteligencia emocional y el conjunto de las facultades psíquicas de un individuo.

De acuerdo a esto, estudios pedagógicos [7] han confirmado que la mente de un infante es mucho más receptiva a experiencias y a toda clase de aprendizaje. El niño es frecuentemente dominado por sus necesidades inconscientes de absorber por medio de la observación, participación y exploración [8]. Gradualmente la consciencia está más presente y el niño comienza a decidir y dirigir con mayor conocimiento lo que debe realizar. Considerando justo la definición de mente absorbente en pleno desarrollo, propia de la niñez, en el marco de la Cátedra UNESCO UNITWIN/UPV se han confeccionado una serie de actividades didácticas diseñadas para la infancia.

La educación infantil es sin duda uno de los principales instrumentos para inducir los cambios sociales necesarios para un desarrollo sostenible. Por esto fomentar una serie de propuestas de estimulación temprana relativas a la tierra como material de construcción, contribuye en alimentar en los

infantes una progresiva toma de consciencia y adhesión hacia contemporáneos temas energéticos, constructivos y sociales. En este marco la Cátedra UNESCO UNITWIN/UPV ha diseñado unas propuestas para alumnos de escuelas infantiles y primarias, preferiblemente para niños desde 2 hasta 12 años. Concretamente se han promovido hasta la fecha talleres en centros de educación infantil y en escuelas primarias todos ellos organizados por miembros de la Cátedra. (Figuras 4 y 5).



Fig. 4. Imágenes de las diversas actividades realizadas en los centros de educación infantil.



Fig. 5. Imágenes de las tareas de preparación de la tierra y la elaboración de adobes en los centros de educación infantil.

Normalmente el módulo de estos talleres cuenta con 1.30/2.00 horas de propuestas didácticas variadas, distribuidas a lo largo de una sesión, para grupos de 15-20 alumnos, cumpliendo con la siguiente estructura:

- 1) Presentación: la arcilla ¿cómo y por qué? Explicación inicial por parte de los docentes (con soporte gráfico, posters,

dibujos, cuentos, etc.) del potencial de este material para crear, jugar, pintar y...construir!

- 2) Taller de pintura: creación libre, por parte de los alumnos, de dibujos con pigmentos naturales variados a base de diferentes arcillas diluidas en agua, utilizadas con herramientas heterogéneas (pinceles, esponjas, rulos...) y soportes variados (cartulina, papel, madera...)
- 3) Taller de escultura: creación libre, por parte de los alumnos, de esculturas o figuras con arcilla para moldear no tóxica, con herramientas heterogéneas (manos, paletas, vaciadores, palillos...)
- 4) Taller de construcción: preparación, por parte de los alumnos, de mini-adobes (ladrillos sin cocción) a base de tierra y paja gracias a fases de preparación de materias primas, amasado y moldeado. En esta actividad, el proceso de construcción de los adobes se ha adaptado a los niños con el empleo de unas adoberas (molde) de dimensiones especiales.

En este caso los talleres tampoco cuentan con un esquema rígido; estos cuatro bloques de aprendizaje pueden tener un protagonismo distinto en base a la edad de los alumnos, su interés y la colaboración con los docentes de los centros educativos. Sin duda cada área didáctica es crucial para conocer el “material tierra” en sus variantes y aplicaciones, y cada una de ella se fomenta con proporción variable

en base a la respuesta y al *feed-back* de los alumnos.

Dentro de este marco, se han llevado a cabo en la Escuela de Verano de la Universitat Politècnica de València talleres de educación para niños durante el mes de julio 2015 y julio 2016. El objetivo principal de estas actividades ha sido acercar la arquitectura de tierra y su construcción a niños de diferentes edades y niveles, desde los 6 a los 12 años. Este conjunto de actividades se ha realizado en una zona específica del campus de la UPV que se ha denominado “El rincón de la tierra”, con una gran zona al aire libre donde se han realizado los talleres prácticos. Para cada nivel se han diseñado actividades específicas que se han desarrollado en diferentes talleres estructurados de forma secuencial a través de los diversos niveles, de manera que existiera una continuidad de aprendizaje a largo plazo, ya que muchos de los alumnos de la Escuela de Verano de la UPV suelen ser los mismos año tras año y, de esta manera, el alumno que inicie la actividad en el primer nivel podrá ir realizando cada una de las actividades durante los veranos sucesivos (Figuras 6 y 7). Esta actividad, que en 2015 ha involucrado más de 200 niños y en 2016 ha alcanzado casi 700 niños, ha tratado además de llevar a cabo una investigación sobre la transmisión de la educación patrimonial del niño al núcleo familiar.



Figura 6. Imágenes de las actividades realizadas en la Escuela de verano de la UPV durante el mes de julio de 2015.



Figura 7. Imágenes de las actividades realizadas en la Escuela de verano de la UPV durante el mes de julio de 2016.

Las actividades se han estructurado en tres bloques: un primer bloque donde se trabajará la plasticidad de la tierra, un segundo bloque donde a partir de la intuición comprenderán la razón de ser de la arquitectura de tierra, y un tercer bloque donde aprenderán una o varias técnicas constructivas de arquitectura de tierra. Estos bloques se han distribuido según las diversas edades, de manera que exista una continuidad de aprendizaje a largo plazo, ya que muchos de los alumnos de la Escuela de Verano de la UPV suelen ser los mismos año tras año.

Los más pequeños (5 años) han trabajado la tierra con el objetivo de conocer sus propiedades plásticas. Los niños un poco más mayores (6, 7 y 8 años) han construido sus propias casitas. Con distintos materiales naturales, tierra, paja, hojas, palos... han podido diseñar sus propias construcciones a

escala. Los alumnos más mayores, de 9 a 15 años, han colaborado y cooperado en la realización de una pequeña construcción con tierra. Según cada nivel se ha trabajado una técnica constructiva distinta, desde el adobe, la pared de mano, la tapia, los entramados, los enlucidos y acabados, etc. La dificultad técnica se ha propuesto directamente relacionada con la edad (Figura 8).



Figura 8. Imágenes de las actividades desarrolladas en la Escuela de Verano de la UPV.

Por otro lado, la carga teórica de estas actividades (generalmente mucho menor a la parte práctica) ha ido apoyada con material gráfico (power point y bits de inteligencia), que han hecho que el aprendizaje sea mucho más entretenido, rápido y visual. Se han diseñado diversos bits de inteligencia/*flashcards*, que son unidades de información, tarjetas de información visual, a través de las que los niños pueden afianzar conceptos trabajados en la actividad. Al finalizar la actividad, los niños han podido llevarse a casa, algunos resultados de las actividades realizadas, junto con pequeño cuaderno de bitácora donde han podido plasmar las conclusiones obtenidas,

una arquitectura que fomenta la cooperación y la sostenibilidad.

Conclusiones

El texto presentado subraya la reciente trayectoria de la Cátedra Unesco UNITWIN/UPV, tras sus primeros años de recorrido, mostrando las distintas áreas didácticas y propuestas formativas que se han llevado a cabo. Se trata de un abanico variado de actividades, todas ellas orientadas fundamentalmente a labores de análisis y reflexión conjunta, tanto de los docentes como de los alumnos y profesionales, sobre la arquitectura de tierra, su vigencia histórica y su potencial contemporáneo. Las propuestas, tanto para ciclos superiores como infantiles, insisten en promover la formación comprometida y consciente de los alumnos sobre esta arquitectura, su origen, sus matices y su aporte para la construcción en el siglo XXI.

A través de las diversas actividades propuestas en fases distintas de aprendizaje, la Cátedra aspira a fomentar en los alumnos, desde los más pequeños a los adultos, hábitos ambientales, culturales y sociales volcados en el desarrollo sostenible, empleando el “material tierra”, por definición natural, no contaminante, económico...como herramienta clave de formación y difusión de estos principios.

Por otro lado, la infancia es un momento clave para la definición de las personas. La mente de un niño es mucho más receptiva a la experiencia y a todo tipo de aprendizaje. Con

estas actividades no se persigue el aprendizaje exacto y profundo de una técnica constructiva concreta de arquitectura de tierra, sino más bien, una reflexión y conocimiento general de la misma y la repercusión social que conlleva esta arquitectura, hacer frente a una realidad desconocida y acompañada de numerosos prejuicios. Se trata de una actividad que promueve el conocimiento de tecnologías alternativas, en todas sus facetas, favoreciendo aspectos que pueden ser útiles para la valorización de sistemas constructivos no convencionales como posibles instrumentos generadores de riqueza económica y cultura en contextos desaventajados a través una economía sostenible.

Para poder transmitir conocimientos es necesario investigar de forma concienzuda y rigurosa, por ello es también muy importante mencionar, aunque brevemente, que dentro del marco de la Cátedra se realizan también trabajos de investigación científica como tesis doctorales y tesinas de máster, artículos científicos, publicaciones, etc. y reuniones internacionales de expertos, que ayudan a seguir avanzando en el conocimiento de estas técnicas constructivas y a crear una red internacional, que en definitiva es uno de los objetivos fundamentales de la Cátedra UNESCO de Arquitectura de tierra, culturas constructivas y desarrollo sostenible.

Nota

Estas actividades se han desarrollado en el marco de la Cátedra UNESCO de arquitectura de tierra, culturas constructivas y desarrollo

sostenible, siendo responsables de la sede española los profesores Fernando Vegas López-Manzanares y Camilla Mileto.

Las actividades desarrolladas en la Escola d'Estiu de la UPV han formado parte de una propuesta denominada "TAP-TAP. Arquitectura de tierra para la sensibilización hacia el desarrollo sostenible" desarrollada en el marco del Programa de educación para el desarrollo, sensibilización, y participación social, con la ayuda del Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universitat Politècnica de València.

Referencias bibliográficas

UNESCO - ORGANISATION DES NATIONS UNIES POR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (2016). Programme UNITWIN/Chaires UNESCO: directives et modalités de participation.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001439/143918F.pdf>> [Consulta: 15 de julio de 2016]

Craterre - CHAIRE UNESCO (2016). Cátedra UNESCO de Arquitectura de tierra, culturas constructivas y desarrollo sostenible / UNITWIN. <http://craterre.org/enseignement:chaire-unesco/?new_lang=en_GB> [Consulta: 15 de julio de 2016]

Canal de youtube: Cátedra

UNESCO_Arquitectura de tierra, culturas constructivas y desarrollo sostenible

<<https://www.youtube.com/channel/UCqi>

Tt2-AphwquS9th7Z7SgQ> [Consulta: 15 de septiembre de 2016]

Gibbs, G. y Great Britain (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: FEU.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Vigotsky, L., *Teoría de las emociones, estudio histórico-psicológico*. Akal universitaria.

Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Steiner, R. (1908). *La educación del niño*. Madrid.

Montessori, M. (1949). *La mente absorbente del niño*. México D.F.: Diana Ed.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes que necesita la educación del futuro*. París: UNESCO Ed.

Proyecto de investigación docente: aula CPC. Conoce, piensa, crea

Carlos Munilla Garrido
Universidad de Valladolid

Palabras clave: Patrimonio, Historia, Emociones, Creatividad, Educación, Primaria, Grado maestro, Universidad, Metodología, Educación Patrimonial.

Objetivos

Compartir un método de trabajo que utiliza el patrimonio como eje central.

Reflexionar en torno a las nuevas corrientes metodológicas educativas.

Repensar la Educación Patrimonial formal.

Colaborar en la sensibilización y valoración del Patrimonio.

Resumen

La investigación de “Aula CPC. Conoce, Piensa, Crea” tiene como objeto analizar la utilidad de los elementos patrimoniales como vehículos para acceder a contenidos curriculares de Ciencias Sociales, en el análisis y reconocimiento de las emociones básicas de los educandos, así como mediar en su desarrollo creativo utilizando estos mismos elementos. Se pretende, por lo tanto, investigar en la dimensión actitudinal y creativa dentro de la educación patrimonial, hasta el momento ausente en las principales líneas de investigación e innovación

educativa en este campo. Para todo ello utilizaremos la metodología de *investigación-acción*.

Introducción

La solidaridad, la empatía, la reflexión, la capacidad de conmovernos, la creatividad o la colaboración, entre otras, son facultades que nos convierten en entes singulares con respecto a otros seres vivos; son las capacidades que realmente nos hacen humanos y son las que convierten objetos en elementos con sentido, con significado y con mensaje. Es decir, son lo que convierte lo cotidiano en singular y lo insignificante en bello. A partir de estas potencialidades lo instrumental se transforma en cultural y quizá en arte, y por lo tanto en patrimonio. En ese caso, las características que nos convierten en una especie única son las responsables de las creaciones que simultáneamente nos dotan de humanidad. Y si realmente creemos esto, deberíamos pensar cuál es la razón por la que no utilizamos esas creaciones provenientes de nuestra propia humanidad, para formar a los niños en esos valores que acabamos de mencionar y que son esenciales de nuestra especie: emocionarse

ante la belleza, dialogar con una obra o interpretarla, disfrutar con creaciones de nuestros antepasados, respetar lo que no nos apasiona, buscar el porqué de una creación que no comprendemos, etc. Todos estos procedimientos, además de aportarnos las facultades directas que se desprenden de su descripción, son herramientas educativas insustituibles y un excelente canal para adentrarnos en la formación integral de la persona.

Si tomamos en consideración todo lo expuesto, la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿por qué no utilizamos el patrimonio como vehículo formativo en lo disciplinar y en lo personal? ¿Que mejor medio podemos emplear que una herramienta que lleva consigo la carga emocional del autor, la época, los observadores, el paso del tiempo y las vicisitudes vividas por la pieza?.

De la misma manera que el autor de una obra en ocasiones piensa en los sentimientos que ésta puede despertar en el observador, o al igual que un objeto toma sentido para su poseedor una vez que le transmitimos una carga emocional personal, podemos utilizar tanto las obras, como los objetos, las tradiciones, etc. para hacer florecer determinadas emociones en nuestros alumnos y, de esta forma, tener la posibilidad de conocerlas, aceptarlas, encauzarlas y gestionarlas adecuadamente haciéndoles crecer en lo socio-afectivo paralelamente a lo cognitivo y creativo.

Creemos que la educación patrimonial dirigida a niños y adolescentes debe tender a la formación integral de la persona, y ello solamente se puede pretender desde una

concreción de actividades estructuradas y secuenciadas que tengan en cuenta los procesos evolutivos tanto psicológicos como físicos de la persona. Y este empeño se puede lograr de forma eficaz por medio de la educación formal ya que, aunque tímidamente, el currículo de primaria que es donde ahora fijamos nuestra mirada, lo permite.

Para encontrar espacios donde se trate el patrimonio con rigor debemos acercarnos al terreno de la conservación, la difusión, la investigación o el turismo. En mayor o menor medida, y siempre desde la visión de la gestión, el patrimonio es abordado de forma trascendente por estos ámbitos culturales. Mirando por encima de rentabilidades económicas, el interés que despierta en éstos y otros campos demuestra que es considerado importante por algunos sectores de la ciudadanía donde la mayor expresión son las organizaciones internacionales que se dedican a su salvaguarda, desde la UNESCO, pasando por la UE y, en el ámbito nacional, las subdirecciones generales de Protección del Patrimonio Histórico y del Instituto del Patrimonio Cultural de España, ambas dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El papel que puede jugar el patrimonio para nuestras vidas, tanto individuales como colectivas es notable en la medida en que se conforma como un referente identitario. Realmente cualquier tipo de patrimonio -el cultural, el inmaterial, el arqueológico, el etnológico, el artístico...- representa buena parte de lo que somos y de lo que hemos sido como sociedad y en la medida en que somos parte de

ella, como ciudadanos.

Por su parte, la legislación educativa vigente, en el artículo 7 del RD 126/2014 donde se detallan los contenidos de la educación primaria propone las siguientes referencias a nuestro objeto de estudio:

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En el Anexo 1, se desglosan las asignaturas troncales y su contribución al desarrollo de las competencias básicas, encontramos las siguientes referencias:

b) Ciencias Sociales. Bloque 4. Las huellas del tiempo.

Es importante que el alumnado desarrolle la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado y que valore la

importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.

En este bloque también se desarrolla la capacidad para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, y asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.

La finalidad última del área es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin, a cuya consecución se orienta el sistema educativo español, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En el Anexo 2, se describe la contribución de las asignaturas específicas.

a) Educación artística

Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano

utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos.

d) *Valores sociales y cívicos.*

Una vez que el ser humano es capaz de conocerse y aceptarse a la vez que comprende y respeta a los demás, puede asumir la complejidad de la convivencia social.

En cuanto al ámbito universitario y tomando como referencia el Libro Blanco del título de grado en Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación donde se proponen las estructuras de los títulos de grado y que fue realizado por todas las universidades españolas que ofertan estos estudios, podemos ver que al tener en cuenta el diseño de los perfiles profesionales se dividen las competencias del maestro en dos bloques: competencias transversales genéricas y competencias específicas de formación disciplinar y profesional.

Navegando en el documento en busca de referencias a nuestros ejes de trabajo (patrimonio, emociones y creatividad), encontramos que dentro del primer bloque genérico aparece únicamente la creatividad ligada a las competencias de perfil sistémico. En cuanto al segundo bloque específico y dentro de las competencias comunes a todos los perfiles profesionales se exige una *“sólida formación científico-cultural y tecnológica”* donde podríamos atisbar algo de respaldo a nuestros intereses. En el mismo marco y dentro de la agrupación competencial de *“saber estar”* se le pide al maestro: *“La capacidad de relación y de*

comunicación así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional”. En el apartado de competencias docentes específicas de los docentes de primaria, se van enumerando habilidades específicas de las diferentes áreas, hayamos alguna referencia en Geografía e Historia, y Artística. Así en las CCSS podemos leer: *“reconocer en las situaciones sociales y personales cotidianas oportunidades para desarrollar actitudes positivas y creativas en los niños”*, *“Promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social”*. Del área de Artística destacamos: *“Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano”*, *“Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear”* y *“Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de sus alumnos con la experiencia artística”*.

Como podemos ver las referencias directas al patrimonio o la gestión de emociones son nulas, en cuanto a la creatividad, sí que encontramos alusiones más directas. En cualquier caso si pensamos en como finalmente al diseñar los estudios de grado de magisterio se ha llevado a la practica la adquisición por parte de los graduandos de estas competencias debemos reconocer que en la mayoría de los casos no se ha conseguido diseñar una carrera que dote a los futuros maestros de cualquiera de estas capacidades, sin hablar ya de otras habilidades quizá más importantes que ni se tienen en

cuenta en este documento.

Lo cierto es que el ámbito educativo formal no ha sabido utilizar todo el potencial del patrimonio y casi nunca lo ha empleado como motor didáctico, solamente lo ha considerado un fin en cuanto al valor artístico, científico, estético o histórico, pero se ha desechado su extraordinario potencial para aplicarlo a la educación emocional o a la formación en valores sociales y cívicos.

Referencias bibliográficas de partida

El componente motivacional que posee el patrimonio es innegable, máxime si se accede a él en primera persona. Tener recursos suficientes para acercarse al patrimonio desde diferentes enfoques es el punto de partida para trabajar la creatividad en la escuela.

Un sujeto motivado querrá continuar o recrearse en el proceso perceptivo y eso le permitirá buscar o detectar nuevas posibilidades de la obra. Aquellos sujetos que simplemente esperan recibir, quizá nunca encuentren nada; en cambio aquellos que saben que han de ser activos y comenzar a hacerles preguntas a las obras, encontrarán muchas respuestas o, al menos, serán capaces de hacerse numerosas preguntas. (Calaf y Fontal, 2010, 122).

La experiencia artística nos revela la posibilidad que tiene el hombre de establecer modos de unidad insospechadamente profundos con ciertas realidades...El entreveramiento de ámbitos constituye la raíz de la forma más alta de creatividad humana, la que lleva a la plenitud la personalidad del hombre” (López, 2010: 38).

En todas las materias que tengan que ver con estas emociones (expresión artística, historia del arte, ciencias sociales, ciencias naturales, física, química, matemáticas, etc.) sería bueno procurar introducir situaciones que

favorezcan experiencias emocionales de carácter estético. (Bisquerra, 2009, 175)

Cuando defendemos el patrimonio como herramienta para la formación integral de la persona, estamos hablando de formar personas que a partir del conocimiento de sí mismos sean capaces de relacionarse con los demás de forma equilibrada y participar en el entorno social. “Precisamente la enseñanza nos permite levantar ese puente entre la sociedad y el patrimonio cultural, salvando el gran abismo que, en ocasiones, separa ambas realidades” (Fontal, 2003, 115). Por eso, entiende la autora, “cuando el acento se sitúa en el sujeto que aprende, considerando además sus necesidades culturales, parece importante, desde los objetivos de la educación, conocer el presente cultural para poder llegar a comprenderlo. Formar sujetos que desconozcan el sentido de su cultura significa formar sujetos aculturales; formar sujetos que sólo conozcan su cultura pasada significa formar sujetos insensibles ante su situación presente y que, por tanto, no van a contribuir al progreso y evolución de la misma”. (Fontal, 2003, 78).

Esa formación del “yo” de la que hablamos más arriba es el pilar sobre el que se asienta la propuesta emocional de este plan de investigación. Pretendemos partir del reconocimiento de las emociones por parte de cada individuo como línea de salida para dotar a los alumnos de habilidades que les permitan gestionar y encauzar de manera saludable sus emociones básicas. Todo ello sin olvidar que paralelamente poseemos un vehículo inmejorable de transmisión curricular en el plano histórico-artístico: “Si quiere realizarse como

persona, el ser humano ha de fundar con las realidades del entorno modos valiosos de unidad, formas de encuentro” (López, 2010, 81).

Las emociones estéticas son las que se experimentan ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. Tienen muchas aplicaciones psicopedagógicas: en las asignaturas de historia del arte, expresión artística, música, literatura, etc. Un objetivo de la educación debería ser saborear las emociones estéticas. Llegar a conocer el sabor de las emociones estéticas, y disfrutarlo, puede contribuir al bienestar. (Bisquerra, 2009, 173)

Definición del problema y diseño de investigación

Concluimos que no existen investigaciones sobre el objeto de estudio de este trabajo que podamos tomar como referencia. Los estudios a nivel educativo-emocional-creativo no tienen relación con el patrimonio y las ciencias sociales, y la educación patrimonial o las ciencias sociales tampoco han considerado el ámbito emocional-creativo.

Por ello nuestro propósito con el proyecto que se presenta es el de analizar la eficacia de un modelo de intervención en el aula enfocado al desarrollo de la creatividad y autoconocimiento emocional a través del patrimonio ligado a la creación histórico-social del mismo. Se investiga por tanto un método o enfoque didáctico estructurado en unidades modelo, así como la validez del recurso patrimonial desde el punto de vista histórico de la creación del mismo.

Para ello se propone un diseño educativo para el ámbito formal, dirigido a alumnos de quinto y sexto curso de primaria que se llevarán

a cabo en la materia de ciencias sociales ligándolas a los contenidos de historia. El diseño contemplará, además, la formación de los futuros maestros de la etapa de primaria con los recursos básicos para poder llevar a cabo las actividades anteriormente mencionadas, a la par que se les estimula de manera personal en la sensibilidad hacia el patrimonio y su utilidad formativa y creativa.

Su diseño e implementación, que ocupará 2 cursos escolares, atenderá a los presupuestos de la *investigación-acción*, donde el investigador es tutor del grupo objeto de investigación en el ámbito formal y de los alumnos de magisterio en el ámbito universitario. Incorporará, además la evaluación referente a la calidad del diseño, a las condiciones y características de la implementación y a los resultados de aprendizaje, combinando una *evaluación basada en estándares* y una *evaluación comprensiva* (Stake, 2006).

Por último es objeto de este estudio medir el impacto que puedan causar estas actividades, tanto a nivel personal como cultural, en los alumnos de primaria y en los alumnos universitarios.

La investigación se marca los siguientes objetivos generales:

1. Demostrar la utilidad del patrimonio como vehículo de acceso al conocimiento y comprensión de contenidos de ciencias sociales de quinto y sexto de primaria.
2. Mostar los beneficios de los elementos patrimoniales como herramientas para la educación emocional de los alumnos de diez y once años posibilitando el autoconocimiento de los mismos y

favoreciendo la identificación de las emociones básicas y su gestión.

3. Mostrar el provecho del patrimonio como estímulo y base para el desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos.
4. Sensibilizar a los alumnos de magisterio sobre la utilidad del patrimonio como vehículo educativo en lo disciplinar y en lo personal.
5. Unificar metodologías activas para crear un sistema de acceso al patrimonio de manera significativa desde el ámbito de las Ciencias Sociales.

El modelo que se propone se agrupa en cinco unidades didácticas de intervención en el “aula CPC” que siguen un patrón estructural común integrando: metodologías activas, trabajo cooperativo, aprender a pensar, contenidos asociados interdisciplinares, lectura de imágenes, VTS (visual thinking strategies), metacognición y autoevaluación.

Patrón básico de trabajo para unidades didácticas:

- Introducción motivación histórica (cine, audio, recreación...)
- Presentación del elemento patrimonial o elección del mismo por los alumnos
- Análisis del objeto y contexto histórico (con las metodologías enumeradas)
- Análisis emocional de la obra y del contexto de creación de la misma
- Creación asociada a lo emocional a partir del ámbito artístico elegido
- Investigación circular (obra, autor, momento histórico político, momento histórico social, momento histórico

cultural, obra)

- Análisis pensamiento emocional de la época histórica
- Visita al elemento patrimonial relacionado
- Actividades de conexión con otras áreas
- Mapa mental de la unidad
- Metacognición

Aula CPC. Físicamente el investigador ha diseñado junto con el centro Ntra. Sra. del Pilar un aula piloto con un amplio espacio diáfano con elementos móviles polivalentes para poder adecuarla a las diferentes dinámicas de trabajo y creación siguiendo las teorías de David Thornburg y Rosan Bosch. El aula permite tanto el trabajo cooperativo como la investigación y la creación a nivel musical, artístico, danza, teatro, escultura, etc. Conceptualmente las actividades del aula se dividen en tres momentos: conoce, piensa, crea. El primero de ellos se dedica al descubrimiento y presentación de elementos patrimoniales e históricos. El segundo a reflexionar sobre el nacimiento de las obras y el entorno social e histórico que envuelve la creación de las mismas, utilizando para ello herramientas como rutinas y destrezas de pensamiento, mapas mentales, la metacognición de los procesos y finalmente la evaluación. Y en último lugar se persigue la creación artística desde diferentes disciplinas partiendo del objeto patrimonial inicial y aportando nuevas propuestas estéticas, pero también proponiendo soluciones creativas y diferentes a los problemas socio-históricos aparecidos en el desarrollo de la unidad.

Interés científico y social de la investigación

El patrimonio en la educación

Como ha quedado patente en la breve revisión del decreto de la LOMCE estamos trabajando dentro del ámbito curricular de la educación primaria con los tres ejes propuestos hasta aquí. No obstante la LOE ya lo recogía en su texto, aunque si hemos de ser realistas desgraciadamente son muy puntuales los casos en los que se realiza de forma sistemática, teniendo en cuenta además que la concreción de los decretos de mínimos de las diferentes CCAA es también muy dispar y no ayuda en la mayoría de los casos a un tratamiento serio.

La aportación de este trabajo viene determinada por la intencionalidad que le transmitimos a la presentación de los elementos patrimoniales con un objetivo de formación de la persona desde el punto de vista de la gestión y análisis de las emociones propias. El patrimonio se utiliza como detonante para crear determinados contextos emocionales que permitan al docente trabajar sobre la formación integral del alumnado partiendo de los sentimientos. Paralelamente, y una vez introducidos los elementos patrimoniales, haremos uso de ellos para trasladar contenidos de las ciencias sociales que son difícilmente desmarcables de su contexto histórico y social, y por lo tanto de la carga emocional con la que fueron creados o que atesoran por el paso del tiempo, y la carga iconográfica con la que les ha ido revistiendo la historia.

La educación en el ámbito del patrimonio

Hasta hace algunos años la relación entre educación y patrimonio era discontinua y testimonial. En los últimos tiempos estamos asistiendo a iniciativas que están dando consistencia a la unión de estos dos ámbitos habiéndose creado un corpus científico que desde diferentes ámbitos investiga, estudia y trabaja en esta línea. Es el caso de entidades como el Observatorio de Educación Patrimonial en España, o el Plan Nacional de Educación y Patrimonio dependiente del Instituto de Patrimonio Cultural de España.

Para nosotros, la relación entre patrimonio y emociones es obvia desde el punto de vista de la creación de una obra y la intencionalidad del autor. Cualquier tipo de patrimonio material o inmaterial tiene su razón de ser por la carga emocional que las personas que lo atesoran le han transmitido. El trabajo contribuirá a dotar a los elementos patrimoniales de una utilidad nueva que vaya más allá del valor cultural, histórico o artístico que evidentemente puedan poseer dotándolos de una funcionalidad didáctica, al convertirlos momentáneamente en herramientas de educación emocional. Planteamos, por lo tanto, un trabajo con una clara intencionalidad social al incidir directamente en la formación de la personas desde el punto de vista de la formación cívica y social. Perseguimos la educación de individuos más tolerantes, más sensibles y creativos, comprometidos con la conservación de los bienes comunes, buenos gestores de su propio patrimonio emocional, y en definitiva mejores ciudadanos.

La educación patrimonial en la formación de maestros

Si pretendemos analizar la presencia del patrimonio en las universidades debemos comenzar por no desalentarnos antes el hecho de que ni siquiera los investigadores que se enfrascan en desentrañar la existencia de éste ámbito en la educación universitaria, toman en consideración las carreras educativas y solamente lo hacen con grados de historia, arqueología, arte, turismo, etc. Manifestando un profundo desinterés por la didáctica del mismo y dotando por tanto a la educación patrimonial del mismo estatus de insignificancia que ellos mismos denuncian para el trato que el patrimonio recibe como materia disciplinar. Por éste y otros muchos motivos, la presencia del patrimonio en las carreras de Magisterio es prácticamente inexistente, si bien es cierto que existen casos en que podemos encontrar alguna asignatura relacionada, ésta es puntual y descontextualizada del grado en el que esta inmersa. Por ello y atendiendo a la importancia que hasta aquí le hemos dado a espectro educativo patrimonial, incluimos el ámbito universitario en el planteamiento de investigación.

Conclusión

La investigación tiene como objeto analizar la utilidad de los elementos patrimoniales como vehículos para acceder a contenidos curriculares de Ciencias Sociales, en el análisis y reconocimiento de las emociones básicas de los educandos, así como mediar en su desarrollo creativo utilizando estos mismos elementos. Se

pretende, por lo tanto, investigar en la dimensión actitudinal y creativa dentro de la educación patrimonial, hasta el momento ausente en las principales líneas de investigación e innovación educativa en este campo.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Calaf, R. (Coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R., Fontal, O. y Eva, R. (Coords.) (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid. Síntesis.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas, una*

- anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*.
Barcelona: Kairós
- López, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Deusto.
- Munilla, C. (2016). *El patrimonio como vehículo educativo y apuesta pedagógica*. En 4th International Congress of Educational Sciences and Development. Santiago de Compostela.
- Munilla, C. (2014). *Educación Patrimonial versus Educación Integral. Polos opuesto o almas gemelas*. Segovia Histórica. 1,287-294. Segovia: JCyL.
- Munilla, C. (2012). *Didáctica del patrimonio. Propuestas didácticas sobre patrimonio arqueológico*. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. TFG.
- Prats, J. (Coord) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó
- Prats, J. (Coord) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Perkins, D. (2003). *La Bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico. El arte del pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Kemmins, S.; Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

La Educación Patrimonial en Espacios Naturales Protegidos a través de la Actividad Física y el Deporte

Darío Pérez-Brunicardi
Carmen Gómez-Redondo
Universidad de Valladolid

Palabras clave: Educación en la naturaleza, Educación Patrimonial, Patrimonialización, Patrimonio Natural, Actividad Física y Deportiva, Espacios Naturales Protegidos.

Resumen

La protección de los Espacios Naturales Protegidos (ENP) es actualmente una prioridad mundial, de la que España no es ajena. Una de las principales preocupaciones de los gestores de ENP se centra en su uso público, asumiendo su necesaria compatibilidad con la conservación de los valores naturales y socioculturales. La Actividad Física y Deportiva (AFD) se está convirtiendo en uno de los usos más frecuentes de estos ENP y, en ocasiones, se trata de un problema para su gestión por motivos de incompatibilidad e insostenibilidad.

Al mismo tiempo, hemos podido percibir que la propia AFD es un interesante vehículo para favorecer los procesos de patrimonialización, ofreciendo experiencias mucho más globales, incorporando el canal kinestésico al resto de canales sensoriales e integrando diferentes formas de aprender, relacionadas con las diferentes inteligencias

múltiples. Además, las AFD favorecen relaciones sociales y procesos de asimilación, identificación, apropiación y pertenencia con el entorno que van más allá de los procesos cognitivos propios de otros procesos de patrimonialización tradicionales.

Para poder establecer un modelo metodológico adecuado, en primer lugar, segmentamos los usos de los ENP a través de la AFD en cuatro: a) uso educativo, b) uso recreativo, c) uso competitivo y d) uso turístico. Cada uno de ellos tiene sus propias características y, por tanto, exige de estrategias diferentes para favorecer la patrimonialización de estos ENP. Por tanto, la educación patrimonial no la concebimos exclusiva del ámbito educativo, pudiendo desarrollar acciones específicas en todos ellos.

Hacemos una revisión teórica multidisciplinar que nos sirve de marco de referencia para la educación patrimonial de los ENP a través de la AFD y presentamos diferentes acciones que favorecen la patrimonialización de los ENP en estos cuatro ámbitos de la AFD en la naturaleza.

La finalidad de este trabajo va encaminada a diseñar un marco teórico de referencia y un modelo metodológico de partida, válido para los cuatro ámbitos de uso de los ENP, que sirva de base para iniciar la discusión y la investigación en este campo específico tan escasamente desarrollado en la literatura científica y tan controvertido en la gestión de los ENP, partiendo de la hipótesis de que las AFD son un vehículo muy valioso para la educación patrimonial en la naturaleza.

Introducción

A pesar de que el patrimonio cultural, de origen antropogénico, (arte, tradiciones, historia, etc.) parece tener mayor calado social y popular; el patrimonio de origen natural (Espacios Naturales Protegidos (ENP), monumentos naturales, etc.) tiene la misma consideración legal (UNESCO, 1972). Por otro lado, parece que existe una enorme distancia entre los procesos de patrimonialización institucional y los procesos de patrimonialización social (Gómez-Redondo, 2013). En este contexto, la educación patrimonial (EP) se antoja imprescindible para afrontar la conservación y la puesta en valor del patrimonio, en este caso en los ENP.

Fontal (2008) y Calaf (2009), entre otros, consideran fundamental la experiencia y la vivencia para la patrimonialización. La acción educativa debe pasar por la implicación integral de las personas para lograr aprendizajes significativos (Ausubel, 2000) logrados a través de un aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) que logre que dicha

acción educativa sea “esa reconstrucción o reorganización de la experiencias que otorga significado a las experiencias y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la siguiente experiencia” (Dewey, 1916, p.76).

Esta base teórica nos lleva a considerar la actividad física y el deporte (AFD) como una herramienta para la educación patrimonial en ENP, ya que requiere de la implicación cognitiva, motriz y emocional del individuo y del grupo. La AFD pone en marcha estas tres dimensiones señaladas para que el diseño de una actividad patrimonial genere experiencias significativas y vivenciales (Calaf, 2009). Dicha consideración requiere de una profundización en el ámbito de la actividad física en la naturaleza que nos permita conocer qué procedimientos para la patrimonialización son más adecuados para cada tipo o uso de los ENP.

La escasez de literatura específica en relación a la actividad física como medio para la educación patrimonial nos lleva a configurar este trabajo, como primer acercamiento a lo que podría ser el corpus teórico del ámbito. Así pues, a continuación se realiza una síntesis de los principios teóricos tomados para la propuesta de una constelación procedimental que sirva como hipótesis inicial. Estos principios provienen de trabajos previos ya contrastados en ámbitos diferentes y que ahora se integran buscando sus conexiones interdisciplinarias.

Patrimonio Cultural ¿versus? Patrimonio Natural

Mientras que el significado cultural del patrimonio antropogénico, el que se denomina cultural, evoluciona a lo largo del tiempo en función de factores antrópicos (humanos); el significado del patrimonio natural depende tanto de factores antrópicos, como de factores bióticos (seres vivos) y abióticos (ej. geológicos). Se trata de un sistema vivo y en permanente cambio, afectado por relaciones ecológicas al margen de los seres humanos. Pero no está exento de influencias antropogénicas sobre espacio mismo: su historia, los hechos que acontecieron en ese lugar, y su legado cultural, la transformación del medio por quienes lo habitaron antes. Por tanto, es difícil separar patrimonio natural de patrimonio cultural en un ENP. Además, quienes lo usamos en la actualidad, tanto gestores, conservadores o trabajadores del ENP; como quienes lo visitamos con fines educativos, recreativos, deportivos o turísticos, atribuimos un significado cultural que se difumina con el propiamente natural, en un ejemplo de patrimonio intangible y subjetivo que suele ser el objeto de conflictos entre uso y conservación.

Si nos remontamos a la concepción original de patrimonio que propuso la UNESCO (1972), apreciamos que existe un binomio pretendidamente diferenciado entre patrimonio cultural y patrimonio natural. Sin embargo, podemos apreciar que esta línea diferenciadora es muy difusa y que es más apropiado referirse a patrimonio de origen

antropogénico para contraponerlo al patrimonio de origen natural. El valor cultural que la sociedad actual atribuye al patrimonio de origen natural es, en muchas ocasiones, equiparable, por ejemplo, al de muchos monumentos creados por el hombre. De hecho, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN), estableció el Monumento Natural como la tercera categoría de protección de ENP, tras la categoría de Parque Nacional (Badman y Bomhard, 2008). Un Monumento Natural lo definen como: “un área que contiene uno, o más elementos naturales o naturales/culturales específicos con un valor o importancia excepcional debido a su rareza inherente, cualidades estéticas representativas o su significado cultural” (p.2). La naturaleza en su estado puro, contiene también un significado cultural, al igual que el atribuido a la arquitectura o el arte.

Podríamos decir que el patrimonio en su origen, poseen un significado inicial vinculado principalmente a su función, pero éste a lo largo de la vida del mismo puede ir cambiando, ser enriquecido y construido con el cruce de diversas miradas; e incluso es factible que se pierda con el transcurso del tiempo. Estas particularidades son las que transforman el significado inicial en significado cultural.

Es por ello que definimos al significado cultural como una construcción conceptual compleja que vincula las etapas de la vida histórica de un bien patrimonial que permite comprender su razón de ser en el tiempo, detectar lo que es importante en la vida de los mismos y explicarlo como producto cultural. (Manzini, 2011, 28).

Esta definición que aporta Manzini (2011), perfectamente se podría atribuir al patrimonio de origen natural, a pesar de que su trabajo se

centra en el patrimonio de origen antropogénico. El valor cultural no es una cualidad de un ENP, sino que se trata de una atribución humana y, por tanto, subjetiva. En este sentido, no puede disociarse lo natural de lo cultural en el proceso de patrimonialización de un ENP. Veámoslo con un ejemplo.

En la Figura 1 un niño observa el paisaje de un ENP. Este paisaje nos muestra explícitamente características antrópicas (e.g., el viaducto del tren, el camino) y naturales bióticas (e.g., vegetación diferenciada en ambas laderas y fondo del valle) y abióticas (e.g., configuración de las hoces del cañón o la diferencia entre acantilados y laderas de derrubio). Pero todo forma un conjunto denominado Hoces del Río Riaza con ciertas cualidades que son culturales desde el punto de vista del niño que observa. Aprende que este espacio fue un refugio de rapaces gracias al trabajo de una asociación ornitológica, lo cual ha logrado la conservación de un enclave de gran valor; aprende el uso forestal que se le da a la chopera; aprende que por allí pasaron muchos trenes, un medio de transporte muy diferente al vehículo que usa actualmente; aprende cómo se forma un cañón por la erosión y cómo se desmoronan sus verticales paredes en canchales; aprende cómo influye el sol en la variedad de vegetación de ambas laderas, etc. Se trata de un sistema complejo en el que lo cultural y lo natural no puede delimitarse. Por tanto, no deberíamos diferenciar el patrimonio cultural del natural, sino que sólo podemos distinguir entre rasgos antrópicos, o artificiales, y rasgos

naturales de un determinado elemento patrimonial.



Fig. 1. Patrimonialización cultural de un ENP con rasgos antrópicos y naturales (Fuente: Pérez-Brunicardi).

Sin embargo, la realidad administrativa ha marcado una gran brecha entre lo natural y lo antropogénico; creando áreas de conocimiento, estudio y educación muy diferenciadas. De un lado, la acción educativa en los espacios naturales viene a denominarse Educación Ambiental y, de otro, la educación para la valoración de elementos antropogénicos se generaliza como Educación del patrimonio cultural. Entendemos, por tanto, que la Educación Patrimonial debe venir a integrar ambas áreas, del mismo modo que el término patrimonio cultural debe integrar elementos tanto de origen natural como de origen antropogénico.

La actividad física y el deporte en los espacios naturales protegidos

Como hemos adelantado, podemos encontrar diferentes tipos de uso público de los ENP relacionados con la práctica de la actividad física y deportiva.

En primer lugar, encontramos la práctica educativa, cuya intencionalidad debería estar ligada a promover la sostenibilidad, los valores positivos y las actitudes más respetuosas y responsables con el patrimonio que nos han legado nuestros antecesores. Sin embargo, durante las últimas décadas estamos observando cómo los fenómenos de MacDonalización (Ritzer, 1993) y de Disneyización (Bryman, 2004) están provocando la desnaturalización, deportivización y mercantilización de las actividades educativas en la naturaleza (Beames y Brown, 2014). La influencia de estilos de vida urbanos y del poderoso subsector del turismo de aventura están transformando estas actividades y las están distanciando de sus fines originales, más compatibles con la educación y la conservación (Pérez-Brunicardi y Archilla-Prat, 2015). Por tanto, no podemos dar por supuesto que las actividades físicas en la naturaleza son educativas *per se* (Pérez-Brunicardi, 2004a). Debemos diseñarlas con sensibilidad y responsabilidad. La educación patrimonial nos aporta algunas claves para lograrlo.



Fig. 2. Uso educativo de los ENP para alumnos con discapacidad. Aprender experimentando (Fuente: Areva-Valsain S.L.).

En segundo lugar, nos encontramos con los usos recreativos de los ENP. Estos usos suelen estar asociados a prácticas espontáneas, autónomas, no guiadas. Se suelen dar en el ámbito familiar o de grupos de amigos. La acción educativa clave de los gestores de ENP se centra, en este caso, en los centros de información y educación ambiental y en la información *in situ* que ofrecen paneles informativos o informadores ambientales de las áreas recreativas. Es difícil acceder a estos grupos de usuarios y la influencia sobre sus prácticas termina dirigiéndose a regulaciones, y prohibiciones, que guíen sus acciones.

Si empleamos estrategias similares a las empleadas en el patrimonio arquitectónico o artístico de las ciudades, probablemente encontremos algunas claves para la educación patrimonial en el uso recreativo de los ENP.



Fig. 3. Educación Patrimonial en un área recreativa de un ENP. Amplificando recursos informativos (Fuente: Pérez-Brunicardi).

En tercer lugar, encontramos un uso emergente y que está siendo objeto de especial preocupación para los gestores de los ENP, se trata del uso deportivo (que tanto ha proliferado en las últimas décadas). Las actividades deportivas añaden un grado de intensidad en el impacto que producen sobre el entorno a sumar al ya producido por el uso recreativo, más si cabe, cuando se acaba convirtiendo el medio natural en un simple terreno de juego (Pérez-Brunicardi, 2004b)

Sin embargo, podemos apreciar que la práctica deportiva establece unos fuertes vínculos positivos con el medio donde se desarrolla, gracias a las sensaciones positivas y las satisfacciones que produce su práctica en la naturaleza. Estas sensaciones serán los detonantes de procesos de valoración e implicación con el medio, de manera que el deportista asuma que forma parte de un “ecosistema deportivo” (Pérez-Brunicardi, 2012) en el que sus acciones afectan a todo el sistema que le rodea, del mismo modo que el

propio entorno y seres vivos afectan al propio deportista.

En este caso, la clave educativa reside en los organizadores de eventos y competiciones, los medios de comunicación especializados o los propios entrenadores, ya que son agentes que podrán lograr el cambio y poner al mismo nivel los intereses deportivos y ambientales.



Fig. 4. Uso deportivo de un ENP. Carreras por montaña como medio para valorar el entorno (Fuente: G.M. La Acebeda).

Por último, encontramos el sector turístico, dentro del que se encuentran los subsectores del turismo de naturaleza o ecoturismo, el turismo activo o de aventura y el sector del turismo deportivo; todos ellos con líneas difusas que los diferencian entre sí.

En este caso, su carácter comercial es la mayor amenaza. La contraposición de los intereses económicos y conservacionistas lleva a muchas prácticas ilícitas, impactantes y, en ocasiones, ilegales. Pese a existir una Carta Europea del Turismo Sostenible y a una extensa normativa estatal y autonómica, el sector turístico es un problema cuando la balanza se decanta por lo meramente mercantil (Europarc, 2007, 2010).

Sin embargo, nos resistimos a aceptar que no se puede educar a través de las actividades turísticas. Cuando la empresa y sus técnicos han patrimonializado el entorno en el que trabajan, las actividades tienen un carácter diferente. Sienten que ese lugar es suyo y no quieren que los demás lo deterioren. Se convierten en “agentes” ambientales. La gran ventaja del turismo activo, del deportivo o el de naturaleza es que, normalmente, está guiado por un profesional, a diferencia de otros usos recreativos. Es ahí donde reside la clave. Es este profesional quien logrará transmitir ese amor por el lugar al que los turistas viajan, lo cual supone un valor añadido a la calidad de las actividades turísticas. Por tanto, la educación patrimonial en el turismo debe ir en un doble sentido, hacia los técnicos y hacia los turistas. De este modo, las experiencias serán mucho más auténticas y satisfactorias y el beneficio será completo al respetar el entorno que visitan unos y el recurso que explotan los otros.



Figura 5. Uso turístico de un ENP. De la interpretación a la educación, cuando el guía ha patrimonializado el entorno (Fuente: Areva-Valsaín S.L.).

Patrimonializar el espacio natural a través de la actividad física y el deporte

Hemos encontrado pocas referencias explícitas de modelos de educación patrimonial basados en la práctica de la actividad física y deportiva en la naturaleza; es decir, que empleen la AFD como medio para la patrimonialización de los ENP. Existen algunas propuestas que pretenden servir de “modelo de transmisión patrimonial y la auténtica armonía entre deporte y cultura, (...) la hibridación entre deporte, la educación y el patrimonio tradicional” (Cachán, 2012, p.1). Estas propuestas se refieren al patrimonio como complemento interpretativo durante determinadas actividades como, por ejemplo, el senderismo o la espeleología.

Por otra parte, en la literatura científica inglesa del campo de la educación en la naturaleza (*outdoor education* y *outdoor learning*), el patrimonio aparece como un valor inherente al lugar en el que se producen los aprendizajes: el “aula naturaleza” (Miguel-Aguado, 2003). Por ejemplo, Ford (1986) ya mostraba su importancia cuando, definiendo la educación en la naturaleza, expresó:

El propósito de la educación en la naturaleza se relaciona aplicando las dimensiones cognitiva, psicomotora y afectiva del aprendizaje por el bien del propio ecosistema. Esto significa comprender, usar y valorar los recursos naturales para su perpetuación. Comprender significa conocer la necesidad humana por los recursos naturales (...) como base de la perpetuación de todas las sociedades. Usar se refiere a empleo de los recursos naturales como comida, calor, energía (...) y propósitos recreativos. Valorar se refiere a la necesidad de los seres humanos de reverenciar los sistemas

naturales, la estética de la naturaleza y su propio patrimonio cultural. (p.5)

En la actualidad aparecen algunos referentes interesantes, como el “Currículum para la Excelencia” escocés (Learning and Teaching Scotland, 2010), que considera la educación al aire libre (*outdoor learning*) un valioso medio para lograr sus fines, entre los que está valorar el patrimonio de origen natural escocés con su lema “toda la naturaleza para toda Escocia” (Scottish Natural Heritage). También el currículum neozelandés de salud y educación física (Ministry of Education, 1999) donde se recoge explícitamente la importancia de su singular patrimonio “bicultural”, estrechamente ligado a la actividad física y a la naturaleza, donde la Educación Física en la naturaleza (*outdoor education*) es considerada un área clave para el aprendizaje.

En el contexto español, destacamos la importancia que le da el sistema educativo formal a determinados juegos, deportes y actividades en la naturaleza como patrimonio cultural, “patrimonio ludo motor” (Gobierno Vasco, 2011, p.4), considerando a la Educación Física como un valioso medio para la conservación “del patrimonio de origen cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas” (Gobierno de Aragón, 2016, p.1). Planteamientos en consonancia con la Carta Internacional de la Educación Física, la actividad física y el deporte (UNESCO, 2015), en la que las actividades motrices son consideradas patrimonio inmaterial de la humanidad.

Sin embargo, no logramos encontrar un modelo de referencia como el que existe para la Educación Patrimonial en el ámbito antropogénico. Por ello, se hace necesario importar los modelos de otros contextos de Educación Patrimonial al ámbito de la actividad física y el deporte en la naturaleza; aunque éstos deban ser adaptados por ser éste un entorno tan incierto e inestable.

Algunos principios educativos comunes para los procesos de patrimonialización han sido ya especificados por Fontal (2003; 2008; 2013), quien señala la generación de vínculos de valor de identidad, pertenencia y propiedad; por Calaf (2009), para quien la experiencia y vivencia del diseño educativo son básicos para la patrimonialización; por Falcón y Torregrossa (2012), quienes profundizan en los vínculos sociales e interpersonales que genera el patrimonio; o por Gómez-Redondo (2014), para quien el elemento afectivo es el conglomerante en los procesos de patrimonialización.

A continuación, analizamos las características propias de los ENP y de la AFD que nos obligarán a redefinir el modelo algorítmico de Educación Patrimonial aplicada a elementos de origen antropogénico y convertirlo en un modelo “ecopatrimonial”, definido por un sistema variable de relaciones que dificultan el uso de una programación cerrada y que obliga a seguir un proceso más flexible e interdependiente.

Las características de la naturaleza como valor patrimonial

En España, la naturaleza está legalmente considerada como un valor patrimonial mediante la Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad. Analizando las características de la naturaleza, podríamos definir el valor patrimonial de un espacio natural desde estas cuatro dimensiones:

- a) Dimensión perceptiva, como paisaje, configurado por sus factores antrópicos, bióticos y abióticos; reconocibles como un “*fenosistema* o conjunto de componentes directamente perceptibles (...) y un *criptosistema*” (González-Bernáldez, 1981, p.3), o conjunto de componentes ocultos a los sentidos, pero que son reconocibles a través de la interpretación. Es un elemento cambiante y en continua significación. El patrimonio de origen natural, al estar vivo, cambia de manera imprevisible. Esto supone una continua resignificación del elemento patrimonial y permite interactuar con él. En cierto modo, este carácter imprevisible y cambiante de la naturaleza es una de sus cualidades mejor valoradas por quienes realizan AFD. Asimismo, el carácter estético del paisaje se presenta como una obra de arte, de la naturaleza, y desencadena los mismos procesos que el patrimonio artístico a través de la experiencia estética.
- b) Dimensión estructural, como ecosistema, configurado por un sistema de relaciones entre los elementos que lo componen,

incluida la persona. Esto incrementa el sentimiento y valor de pertenencia y de interdependencia. Esta dimensión implica romper con la visión antropocéntrica de la naturaleza y sitúa a la persona dentro de un sistema que se ve afectado por sus decisiones y acciones, tanto como la propia persona se ve afectada por dicho sistema. Estas interacciones pueden ser de carácter positivo o negativo. En el sistema se incorpora también el resto de personas, la sociedad, como parte inherente de cualquier ecosistema natural.

- c) Dimensión experiencial, ya que el patrimonio de origen natural nos permite transitar desde el patrimonio percibido, definido por el paisaje que captamos por nuestros sentidos, al patrimonio vivido, experimentado a través de nuestras acciones (Mérida, 1996; Wieber, 1985). El patrimonio de origen natural es un entorno eminentemente experiencial, que a través de la práctica lo aprehendemos y hacemos nuestro. En primer lugar, la sensorialidad de un entorno que percibimos no sólo por la vista, canal más habitual, sino también por el oído, el olfato, el tacto e, incluso, el gusto (Gómez-Redondo y Fenoy, 2016). En segundo lugar, la cognición de un entorno que ha de ser comprendido para ser asimilado, puesto que existen aspectos que sólo se perciben interpretando el criptosistema. En tercer lugar, la afectividad (Gómez-Redondo, 2014) de una relación con un entorno que se vivencia intensamente debido a la permanente interrelación con el resto del ecosistema. Lo

que ahora es, en breves momentos deja de serlo o cambia. Lo efímero e inmediato intensifica la vivencialidad del patrimonio de origen natural, agudizado por la idea de fragilidad y peligro de desaparición de los ENP. Asimismo, el carácter cambiante, imprevisible de la naturaleza nos obliga a reajustar constantemente nuestras acciones y acentúa más, si cabe, esta dimensión experiencial, a través de vivencias que dejan su poso en el bagaje personal y que establecerán fuertes lazos con el elemento.

- d) Dimensión vital, muy vinculada, como vemos, a la dimensión experiencial. Probablemente la naturaleza, tanto en su dimensión local en forma de paisajes o ecosistemas, como en su dimensión global y planetaria, es nuestro patrimonio más valioso. Nuestra subsistencia depende de la naturaleza, de la sostenibilidad de un sistema en constante reequilibrio que, a su vez, depende directamente de las decisiones y acciones de la humanidad, aparece la pertenencia como valor patrimonial (Fontal, 2003; Gómez-Redondo, 2013), vinculado no sólo a lo cultural sino también a lo biológico, pertenecemos y dependemos de la naturaleza.

Distinguir estas dimensiones en el entorno natural nos permite comprenderlo como un patrimonio integral, un sistema de patrimonios y de formas específicas de relación entre ellos.

Las características de la actividad física y deportiva en la naturaleza como medio para la Educación Patrimonial

Proponemos que los procesos de patrimonialización de los ENP se realicen a través de AFD, aprovechando sus características singulares, diferentes a otras actividades de Educación Patrimonial más tradicionales. Podemos identificar las siguientes dimensiones:

- a) Dimensión motriz integral, definida por elementos de carácter social, emocional, cognitivo y físico, lo que permite un aprendizaje holístico. Para comprender mejor esta dimensión, nos basaremos en los dominios de acción motriz (Larraz, 2008) que definen las acciones del individuo interrelacionadas por el medio en el que se encuentra. Esta dimensión hace referencia directa a los procesos relacionados con la vinculación individuo/entorno y por tanto, en lo que a patrimonialización se refiere, la referencia se centra en la sensorialización y la asimilación del entorno. Esta sensorialización, a nuestros ojos, tiene sentido a través de un modelo comprensivo de AFD en la naturaleza (Pérez-Brunicardi, 2014), que a través de la acción-reflexión, permite abrir nuevos canales a otros procedimientos para la patrimonialización.
- b) Dimensión lúdica de la AFD, que predispone positivamente a las personas ante la actividad o tarea de aprendizaje. La mayoría de las actividades físicas y, especialmente, los deportes tienen una

relación directa con el juego y se presentan como un modo atractivo y motivante, siempre que el participante se sienta competente y disfrute con la actividad. El carácter lúdico y la actitud positiva revierten directamente en una percepción positiva de la experiencia y del entorno en el que se realiza y favorece la detonación de procesos de patrimonialización.

- c) Dimensión cultural, reforzada durante las últimas dos décadas por el auge del turismo activo y por el deporte en la naturaleza. Muchos deportes y actividades en la naturaleza son considerados, como hemos citado anteriormente, construcciones culturales de carácter local o regional. No nos referimos sólo a las tradicionales, sino también a nuevas actividades y deportes que se han hecho hueco en la identidad cultural de muchas sociedades y que comienzan a considerarse patrimonio inmaterial, pese a su reciente aparición. El uso de la AFD como vehículo para la patrimonialización, supone por tanto, emplear herramientas ya vinculadas a la identidad de los participantes para la patrimonialización del entorno.
- d) Dimensión saludable, vinculada a la concienciación social sobre los estilos de vida activos y saludables, muy relacionados con la actividad física al aire libre en entornos sin contaminación. El ejercicio físico moderado, controlado y frecuente unido a un ambiente limpio, oxigenado y con un paisaje estimulante genera efectos muy positivos en la salud. Para ello, hay

que descartar los deportes de riesgo y los de alto rendimiento por dos razones: una por la salud de las personas y otra por la salud ambiental del entorno donde se practican. La dimensión saludable conecta con el yo, la autoexploración y el autoconocimiento. La relación directa entre el medio ambiente y el bienestar personal es comprendida aquí como una metáfora de los beneficios que el patrimonio aporta a la construcción de la propia identidad.

- e) Dimensión catártica favorecida por el efecto desestresante de la actividad física. Podemos encontrar este efecto en dos direcciones opuestas. Por un lado, la práctica en entornos relajantes y controlados, cuyos efectos se multiplican cuando la actividad es placentera y del entorno donde se realiza es estimulante. Por otro, las actividades de alto riesgo percibido, aunque realmente seguras, que generan un estado de alerta y euforia durante experiencias muy intensas y poco frecuentes en la vida cotidiana. También en este caso se produce un efecto multiplicador de la actividad física y el medio, cuando aquella y éste son desafíos que finalmente superamos. Al igual que la dimensión lúdica, la dimensión catártica influye directamente en la asociación de la experiencia con emociones positivas que se asocian al entorno patrimonial.
- f) Dimensión institucional, ya que el deporte es una realidad social fuertemente intervenida por las administraciones públicas y organizada, generalmente, en el seno de instituciones como asociaciones y

clubes. Esta intervención condiciona el fomento o prohibición de ciertos deportes (reglamentos deportivos, planes rectores de uso y gestión, normas tácitas de conducta, etc.) lo que finalmente repercute en el uso restringido de ciertos deportes como herramienta para la patrimonialización.

Tras este análisis de la naturaleza y de las AFD, encontramos que en un modelo de Educación Patrimonial de los ENP a través de las AFD se pueden desarrollar con plena coherencia la mayoría de las inteligencias descritas por Gardner (1983); especialmente, la visual, la intrapersonal, la interpersonal y, por supuesto, la kinestésica y la naturalista. Este hecho sitúa estos procesos de Educación Patrimonial en un lugar muy relevante en la educación formal e informal por el grado de transversalidad, interdisciplinariedad y globalidad de los aprendizajes que pueden lograr. Por tanto, nos encontramos ante un campo de estudio y de educación que merece ser desarrollado.



Fig. 6. Integración de las inteligencias múltiples en el modelo de Educación Ecopatrimonial (Elaboración propia).

A modo de conclusión: propuesta de un modelo de educación patrimonial de los ENP a través de la AFD

Una vez analizado el objeto de patrimonialización (los ENP) y el medio a través de los cuáles se patrimonializará (las AFD), vamos a describir cómo se adapta el modelo de Educación Patrimonial convencional a nuestro ámbito.

Dado el carácter transdisciplinar de la Educación Patrimonial y la defensa del patrimonio cultural como término que acoge tanto elementos de origen antropogénico como de origen natural, tomamos como primera referencia el modelo de sensibilización patrimonial de Fontal (2003). Sin embargo, el medio en el que se aplica el modelo condiciona su aplicación, las experiencias de patrimonialización de los ENP no pueden basarse en modelos creados para contextos cerrados y predecibles. Se trata de elementos vivos (Marimón, 2009) en un sistema en el que la persona se integra en el mismo momento en el que decide participar de ella. La naturaleza descentraliza el foco y lo diversifica en tantos elementos como relaciones de interdependencia tiene cada ecosistema. La cognición, la sensación o la emoción se dan simultáneamente o en orden variable, imprevisible. Por tanto, debemos abandonar el paradigma algorítmico (válido para entornos de aprendizaje estables y previsible). El “ecosistema deportivo” (Pérez-Brunicardi, 2012, 2014) define una serie de interrelaciones que determinan que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se

tengan que revisar y adaptar constantemente. Para dar respuesta a esta cualidad adaptativa (flexible y multidireccional) del modelo es necesario tomar también como referencia modelos propios de la AFD en la naturaleza como los modelos generativos de aprendizaje (Hodgkin, citado por Loynes, 2007), el modelo comprensivo -*Teaching Games for Understanding* (Bunker y Thorpe, 1982)- y los ciclos de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984).

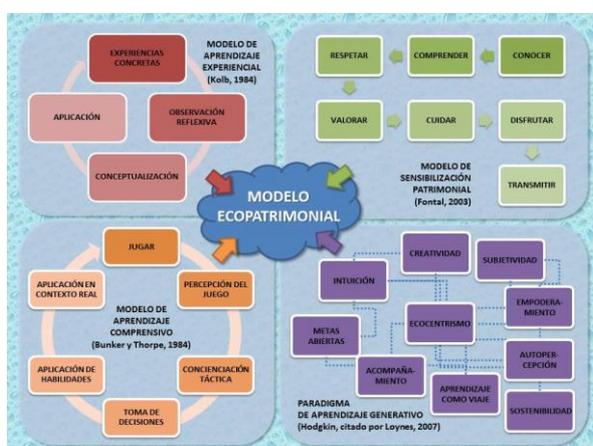


Fig. 7. Integración de los modelos de aprendizaje en el modelo de Educación Ecopatrimonial (Elaboración propia).

Tomando los modelos anteriores como referencia optamos por plantear un modelo teórico a modo de hipótesis que se verá conformado, completado o modificado con posteriores investigaciones basadas en datos empíricos. El modelo ecopatrimonial que proponemos destaca cinco procedimientos generales que se concretarán en procedimientos, afectos, actitudes, etc. específicos y adaptados a cada contexto. Estos procedimientos generales funcionan como un marco en el que encuadrar las

diversas estrategias y aprendizajes de cada ámbito.

- Conocer. Es la primera aproximación al elemento patrimonial. En este caso, al tratarse del patrimonio de origen natural, el conocimiento cambia y se enriquece en cada visita. Como ya enunciáramos:

Supone asumir la existencia del objeto, saberlo en el mundo y el contexto del individuo. (...) Para anclar el conocimiento es necesario además tener intención de conocerlo, una actitud receptiva, una motivación que funcione de resorte para impulsar este conocimiento, una evitación de los prejuicios. Además es necesario conocerlo a diferentes niveles, para así determinar la propia forma de aprenderlo. Supone dotarlo de múltiples significados, que lo vinculan con el sujeto (Gómez-Redondo, 2013, p.327).

Como ya enunciábamos, conocer es una galaxia que alberga otros procedimientos específicos, actitudes, afectos, experiencias previas, etc... Algunos de los que podemos encontrar: encontrar sentido propio para lo aprendido, apropiar, curiosear, mantener una actitud positiva ante lo nuevo, estar abierto al aprendizaje, comprender la importancia del elemento patrimonial, interés por generar vínculos afectivos con el elemento, ser consciente de la vinculación que se está generando, interés por compartir los conocimientos adquiridos, intercambiar conocimientos, etc.

Hablamos aquí de un proceso predominantemente cognitivo ya que hemos separado este procedimiento de otro muy importante que también produce conocimiento que es sensorializar.

- Sensorializar. Con este procedimiento nos referimos a otro canal de conocimiento que opera a la vez que el conocimiento propiamente cognitivo (como ya vimos en dominios de acción motriz) y es la sensorialización, es decir, la aprensión del elemento patrimonial a través de los sentidos. (Gómez-Redondo y Fenoy, 2016).

Sin embargo asimilar a través de los sentidos puede ser un procedimiento pasivo si no precisa de la persona su implicación agente, no solo hay que tocar, también hay que coger para notar el peso y la temperatura. Esta sensorialidad que implica a la persona más allá, de nuevo hace referencia a la pertenencia al ecosistema, a la participación y al ser en el elemento patrimonial. Requiere de una actitud asimilativa, receptiva, estimativa del yo y de los propios conocimientos, supone además una visión relacional y holística del propio yo y del entorno como espacios en continuo diálogo.

Esta nueva galaxia hace referencia a: tocar, manipular, pisar, rozar, acariciar, oler, mirar, escuchar, olfatear, pero también a: relacionar lo aprendido a través de los diversos sentidos, relacionar con los conocimientos cognitivos aprendidos, disfrutar de las sensaciones corporales que se experimenta, gusto por la interacción física con el elemento patrimonial, etc.

- *Econscienciar* (Gispert, 2015). Supone tomar consciencia del ser y estar en el elemento patrimonial. El entorno natural es un patrimonio vivo, que como hemos dicho,

interactúa con la persona, cada pisada supone romper una planta, nuestro olor cambia el itinerario de los animales y les mantiene alerta, nuestros sonidos cubren las comunicaciones entre los animales... El panorama de la interacción parece desalentador, sin embargo es necesario tomar consciencia de que en el medio natural no somos meros espectadores.

Así pues econscienciar supone: respetar, gusto por formar parte de ello, responsabilidad, solidaridad, empatía, simpatía, interés por el cuidado, consciencia del impacto, saberse parte, conectar afectivamente con los seres que habitan ese lugar, interés por coadyuvar a favor del medio...

- Valorar. El valor es la cualidad que se atribuye al elemento, aportándole relevancia y singularidad sobre el resto. Así pues, la capacidad de ratificar y conceder valor a los elementos se perfila como una destreza patrimonial y una conquista de lo afectivo.

Esta galaxia se conforma de actitudes vinculadas al diálogo, la aceptación, la tolerancia, la empatía; pero también de la consciencia de la importancia del lugar, generación de vínculos afectivos, la generación de significados de relevancia, etc.

- Ser/estar. Entendemos que la pertenencia es un sentimiento clave en la patrimonialización del entorno natural, por tanto uno de los procedimientos clave debe

pasar, en primer lugar, por la reiteración. Efectivamente se puede ser/estar en el medio natural de muchas formas, se puede pasear, simplemente bajar de un autobús y observar, se puede correr, nadar, navegar, escalar... Cada forma de ser/estar en el medio natural va a producir un tipo de conocimiento distinto y por tanto diferentes formas de patrimonialización de ese lugar.

Esta forma de ser/estar en el medio natural configura una nueva galaxia compuesta de: consciencia y disfrute del aquí y ahora, econsciencia, gusto por la práctica de deportes, interés por el conocimiento y práctica de nuevos deportes, racionalización positiva de sensaciones corporales negativas, disfrute de las sensaciones corporales, actitud positiva hacia el cambio y hacia lo desconocido.



Fig. 8. Procedimientos del modelo de Educación Ecopatrimonial (Elaboración propia).

Estos cinco procedimientos, como hemos dicho, son flexibles, se pueden articular de distintas formas en base a la experiencia previa de cada contexto, pueden brillar más o apenas apreciarse dependiendo de las

necesidades educativas concretas. Hablamos por tanto de un modelo ecopatrimonial, en tanto en cuando, se adapta a las necesidades del entorno y el individuo e interacciona con ellos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Kluwer Academic Publishers.
- Badman, T. y Bomhard, B. (2008). *World Heritage and Protected Areas. An initial analysis of the World Heritage Convention to the global network of protected areas*. 32nd Session of the World Heritage Committee, Québec City, Canada: IUCN. Recuperado de http://cmsdata.iucn.org/downloads/world_heritage_and_protected_areas_2008.pdf
- Beames, S y Brown, M. (2014). Enough of Ronald and Mickey: focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14 (2), 118-131.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of society*. London: Sage.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 9-16.
- Cachán, R. (2012). Propuesta didáctica en Educación Física. Prácticas emergentes ligadas al aprovechamiento natural, cultural e histórico. *EFDeportes.com, revista Digital*, 17(173). Recuperado de

- <http://www.efdeportes.com/efd173/propuesta-didactica-en-educacion-fisica.htm>
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Europarc (2007). *Carta Europea del Turismo Sostenible en los espacios protegidos*. Grafenau: Europarc Federation. Recuperado de http://www.redeuroparc.org/system/files/shared/Texto-oficial_CETS_II.pdf
- Europarc (2010). *Guía para la adhesión de las empresas turísticas a la Carta Europea de Turismo Sostenible en Espacios Protegidos*. Madrid: Fundación González Bernáldez. Recuperado de www.redeuroparc.org/system/files/shared/guiacets.pdf
- Falcón, R. M. y Torregrossa, A. (2012). Patrimonios erráticos. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Gómez, C. (Coords.) *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Libro de Ponencias*, 282-291. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fontal, O.(2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica para el aula, museo e internet*. Gijón: Trea.
- (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateo (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*, 79-110. Gijón: Trea.
- (2013). (Coord.) *La Educación Patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Ford (1986). *Outdoor Education: definition and Philosophy*. Las Cruces, Nuevo México: ERIC.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gispert, J. (2015). *Econsciencia*. Recuperado de <http://www.nuskito.com/econsciencia/>
- Gobierno de Aragón (2016). Anexo II. Área de Educación Física. Resolución de 12 de abril de 2016, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos. Recuperado de <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/EF%20ANEXO%20II%20BOA.pdf>
- Gobierno Vasco (2011). *Orientaciones didácticas para la materia Educación Física*. Vitoria: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14b_curriculum/323006c_Pub_BN_orienta_educacion_fisica_c.pdf
- Gómez-Redondo. C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto educativo para la identización*. (Tesis doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2014). El elemento afectivo como conglomerante en los procesos de

- patrimonialización. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 5, 56-70.
- Gómez-Redondo, C. y Fenoy, B. (2016). La sensorialidad como estrategia para la Educación Patrimonial en el aula de Educación Infantil. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 54-68.
- González Bernáldez, F. (1981). *Ecología y paisaje*. Madrid: Blume.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Nueva York: Prentice Hall.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de Educación Física para la Educación Primaria. En Estrada, N. y Rovira, G. (coord.). *XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores*, 1-32. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Learning and Teaching Scotland (2010). *Curriculum for Excellence through Outdoor learning*. Livingstone (UK): LTC. Recuperado de: http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal_tcm4-596061.pdf
- Ley 42/2007, de 13 de diciembre, del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad. Boletín Oficial del Estado, 299. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-21490-consolidado.pdf>
- Loyne, C. (2007). Why Outdoor Learning Should Get Real. En B. Henderson y N. Vikander (Eds.) *Nature First. Outdoor Life The Frilufstliv Way*, 257-275. Toronto: Natural Heritage.
- Manzini, L. (2011). El significado cultural del patrimonio. *Estudios del Patrimonio Cultural*, 6, 27-42.
- Marimón, J. (2009). *El lugar incierto. Como desarrollar los fundamentos de las actividades en la naturaleza en el entorno escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Mérida, M. (1996). El paisaje visual. *Baética*, 18, 205-222.
- Ministry of Education (1999). Health and Physical Education in the New Zealand Curriculum. Wellington, NZ: Learning Media. Recuperado de <http://health.tki.org.nz/content/download/2811/25955/version/1/file/Health+and+Physical+Education+in+the+New+Zealand+Curriculum+%281999%29.pdf>
- Miguel-Aguado, A. (2003). El aula naturaleza en la Educación Física Escolar en la etapa de Educación Primaria. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, 21-47. Palencia: Patronato Municipal de Deportes del Ayuntamiento de Palencia.
- Pérez-Brunicardi, D. (2004b). Educación en valores y actividades en la naturaleza, su lugar en la Educación Física. En V.M. López, C. Velázquez y R. Monjas (Coords.), *Educación en valores y actividades físicas cooperativas: actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. [Digital] Valladolid: La Peonza.
- (2004a). Los valores en los deportes en la naturaleza. ¿Alternativa al deporte convencional o más de lo mismo? En V.M.

- López, R. Monjas y A. Fraile (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*, 203-211. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2012). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes en la naturaleza. *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 19 (4), 138-154.
 - (2014). Teaching outdoor sports for understanding. An ecological approach. En P. Varley y S. Taylor, *Being there: Slow, fast, tradicional, wild, urban, natural...*, 73-82. Fort William: The Centre for Recreation and Tourism Research.
- Pérez-Brunicardi, D. y Archilla-Prat, M. (2015). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes de montaña. En P. Allueva-Torres y J.M. Nasarre-Sarmiento(Coords.), *Retos del montañismo en el siglo XXI*, 40-49. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonalization of society*. Thosand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Rose, C. (1989). *Accelerated Learning*. Nueva York: Dell.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 17ª reunión. 17 de octubre – 21 de noviembre, París. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- (2015). Carta Internacional de la Educación Física, la actividad física y el deporte Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wieber, J.C. (1985) Le paysage visible, un concept nécessaire. En V. Berdoulay y M. Phipps (Eds.) *Paysage et systeme*, 167-177. Ottawa: l' Univertisté d'Ottawa.

Propuesta didáctica de taller etnobotánico en el Valle de Roncal (Pirineo navarro)

Pablo M. Orduna Portús
Estudios Etnológicos Etniker, Red Cultural–Kultursarea
Universidad Internacional de La Rioja

Virginia Pascual López
Universidad Internacional de La Rioja

Palabras Clave: Etnobotánica, Educación patrimonial, Conocimiento tradicional, Unidad multidisciplinar, Paisaje humanizado.

Resumen

El trabajo de esta comunicación se encuadra dentro del trabajo de investigación etnobotánica desarrollado por sus autores en el Valle de Roncal (Navarra). A través de la propuesta aquí expuesta se pretenden interrelacionar dos ámbitos en la didáctica de lo cultural: el papel activo del legado patrimonial etnobotánico y su lectura desde una perspectiva educativa. Proponemos para ello una unidad didáctica extracurricular que permita la implementación del trabajo colaborativo multidisciplinar con alumnos (primaria y secundaria) en apoyo externo.

El Valle de Roncal es una comarca pirenaica y periférica con un acusado éxodo rural. El taller quiere ser una apuesta por la introducción de la etnobotánica en la docencia desde la perspectiva de la educación patrimonial. En definitiva, busca la inclusión del 'conocimiento tradicional' sobre la flora del

valle entendiendo el empleo del entorno natural como herramienta educativa de los jóvenes del lugar. Se pretende esbozar una dinámica que permita acercar y reflexionar a los alumnos acerca del papel que ha desempeñado y ejerce la flora en su cultura tradicional local.

Introducción

La definición de cultura siempre ha sido un reto difícil pero más complicado lo es si lo que queremos determinar es el concepto de 'cultura pirenaica'. Atendiendo a los planteamientos del grupo de trabajo de Dolors Comas d'Argemir (2015, 13 y ss.) debemos partir desde un punto de vista global en su delimitación conceptual. Una definición muy general del hecho cultural presupondría que ésta es el modo de vida de una determinada comunidad donde quedan insertos sus creencias, costumbres y significados simbólicos o sus valores. De esta manera, la cultura se puede sintetizar como un compendio de los rasgos compartidos por un grupo humano. Ahora bien, si esta noción se

aplica al entorno pirenaico nos damos cuenta que en el conjunto de sus manifestaciones existe una evidente fragmentación y diversidad determinada por factores como la orografía, los límites fronterizos o la diversidad lingüística y étnica.

No obstante, tales circunstancias dan pie a una gran diversidad interna que exhibe una cierta “unidad cultural común” en virtud de algunos factores constantes en los valles de la cordillera. Por un lado, ciertos elementos de su forma de vida (subsistencia agro pastoril, entroncamiento a la casa como unidad fundamental vecinal, valores y rituales sociales en un mismo sistema de representaciones, cultura material con rasgos propios...) crean “un todo” bajo un mismo común denominador. Ahora bien, no son rasgos exclusivos ya que pueden verse en muchas otras comarcas extra pirenaicas. Sin embargo, sí es verdad que en los valles del Pirineo se observa una singular forma de combinarse (Comas, 2015, 16-17).



Fig. 1. Belagöa (Isaba). Foto: M^a Victoria Portús Pérez

Dicho esto, hemos de señalar que la propuesta de trabajo que presentamos en este

congreso se pondrá en marcha en el Valle de Roncal. Este enclave se ubica en el extremo nororiental de Navarra. Así mismo, hay que señalar que todos aquellos aspectos ya mencionados que propician la diversidad y al mismo tiempo la unidad interna en los montes del Pirineo se reproducen a pequeña escala en este valle. El Roncal está estructurado junto al cauce del río Ezka. Este río vertebrado no sólo las siete villas que componen la mancomunidad roncalesa sino también una enorme riqueza orográfica, climática y natural en cuanto a su fauna y flora. Recorriendo su cauce de norte a sur partimos de un paisaje kárstico sujeto a un clima de montaña alpino-atlántico hasta llegar a la Foz de Burgui al sur. En el Mediodía la llanura es más amplia e impera el clima mediterráneo continental. En el discurrir de esta vía fluvial se ha desarrollado una cultura pastoril vinculada a los comunales, la explotación maderera y una agricultura de fondo de valle destinada a la producción de subsistencia. Por otro lado, es un lugar de frontera no sólo política sino también lingüística y etnológica. Nos hallamos en el último territorio pirenaico de la Vasconia continental que presenta en su lengua rasgos de la lengua vernácula vasca e influencias aragonesas-occitanas, romances de la Ribera del Ebro (traídas por la trashumancia descendente-ascendente de sus pastores) o arcaísmos latinos y del romance navarroaragonés altomedieval.

Atendiendo a estas particularidades locales, hemos de resaltar el predominio de una economía agro pastoril que permitió a sus habitantes no sólo asentarse sino también

organizar y aprovechar los recursos de la montaña. Así, en este proceso de construcción de un modelo de vida vinculado al entorno, se consolidó la creación de un paisaje tanto natural como cultural y humanizado. Este elemento más del Patrimonio Cultural del enclave pirenaico roncalés está siendo analizado por los autores de la comunicación desde hace un año a través de una perspectiva de la Etnobotánica. Su labor ha comenzado con un estudio de campo con el objeto de revalorizar el paisaje y el medio natural (en este caso la flora y su percepción humana) como parte del patrimonio cultural material e inmaterial (Palmer, 2009 y Sanz, 2012). La base de partida de la investigación se fundamenta en los mismos argumentos por los que la - *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* - auspiciada por la UNESCO en 1972- incluía los elementos naturales en el conjunto de bienes patrimoniales de cualquier sociedad.

De este trabajo saldrá en breve una guía etnobotánica de la comarca donde se recogerán esos rasgos patrimoniales propios y significativos de la interacción a nivel cultural y etnográfica de la población roncalesa con su flora.



Fig. 2. Día de la Almadía (Burgui). Foto: Pablo Álvarez Vidaurre.

En esta línea y queriendo dar un paso más al frente, uno de nuestros próximos cometidos es llevar a buen puerto la propuesta didáctica que aquí se presenta. Se trata de una apuesta por la introducción multidisciplinar de la etnobotánica en la docencia desde la perspectiva de la educación patrimonial. En definitiva, acercar la inclusión del “conocimiento tradicional” sobre la flora del valle entendiendo el empleo del entorno natural como herramienta educativa abierta de los jóvenes del lugar. Se trata de un micro proyecto educativo de tipo colaborativo y multidisciplinar en el que participarán alumnos locales de primaria y secundaria. Estos estudiantes bilingües -procedentes todos del CP Julián Gayarre y el IESO Roncal- se hallan insertos en un grupo de apoyo externo a la escuela pero que trabaja de forma coordinada con el centro escolar.



Fig. 3. Niños haciendo pliegos de plantas (Isaba).

Foto: Pablo Orduna Portús.

El grupo de trabajo nos puede permitir llevar a la práctica una serie de sesiones teórico prácticas con el patrimonio cultural como centro de atención. Al tratarse de trabajar con ellos rasgos culturales de su propio contexto etnobotánico se nos abre la puerta a la utilización de un amplio abanico de elementos patrimoniales. Esto brinda la oportunidad de una lectura y contextualización de la memoria y el presente de su cultura adquiriendo a la par el propio patrimonio un papel activo en el proceso educativo (Orduna, 2016). Creemos que acercar a estos estudiantes su *cultural inheritance* en lo relativo a las plantas les permitirá tener los resortes necesarios para poder interpretar su propia realidad paisajística a nivel humano, natural y cultural. Verán como en su valle se ha gestado una fenomenología del paisaje que ha quedado simbolizada en unos rasgos escogidos y entendidos como comunes. En

cualquier caso, serán conscientes de cómo su comunidad ha dejado en el lugar habitacional diferentes “huellas” de su presencia. Tales señales de asentamiento constituyen parte de su patrimonio cultural y pueden ser de tipo material, inmaterial o mixto. Analizando los rasgos etnológicos del conocimiento local de la flora podrán percibir que, como el suyo propio, los grupos humanos combinan este tipo de elementos patrimoniales dentro de una racionalidad instrumental que los diferencia entre sí pero al mismo tiempo los estructura en un constructo común (Orduna, 2016).

Objetivos del taller

- Revalorizar el paisaje y medio natural (flora) como parte del patrimonio cultural material e inmaterial (Convención UNESCO 1973)
- Introducir la etnobotánica en el currículo de las CCNN y CCSS desde la perspectiva de la educación patrimonial.
- Lograr la inclusión del “conocimiento tradicional” con el empleo del entorno natural como herramienta educativa.



Fig. 4. Cucharas de boj (Isaba). Foto: M^a Victoria Portús Pérez.

Marco didáctico y teórico: la Etnobotánica en el aula

Autores como Cambil (2013) o Lozano (2013) han demostrado que el patrimonio cultural ha superado la consideración de mero recurso o herramienta, para alcanzar un rango más alto en la docencia. Ha logrado configurarse como una fuente primaria del saber lo que ha permitido articular un nuevo conducto que hace posible cohesionar en unidades didácticas aspectos tan diferentes y propios de cada una de las variables de esta categoría científica: Botánica / Etnografía, CCSS / CCNN en nuestro caso. Como señalan Ferreras y Jiménez (2013, 597), hemos de tener en cuenta que el concepto de patrimonio debe ser entendido “como un constructo complejo y evolutivo, en el sentido de que la construcción [del mismo] ha ido cambiando progresivamente en relación con aspectos socioculturales y temporales patentes en cambios en la sociedad (...)”. O lo que es lo mismo: “ha ido pasando de un nivel más simple (objetos histórico-artísticos) a un nivel mayor de definición, ampliando e integrando aspectos tradicionalmente opuestos (natural y social), dando lugar a conceptos como el de paisaje cultural”. Todos estos aspectos son parte de la amalgama de rasgos propios que configuran la identidad de un grupo poblacional otorgándole un valor educativo e interdisciplinar. Así, se puede lograr crear en el aula un espacio adecuado para la reflexión por parte del alumno acerca de su entorno y del propio devenir (Lozano, 2013, 6).

Ahora bien, tales premisas hacen necesario que el maestro mantenga activa una visión holística sobre aquellos bienes patrimoniales que desee integrar en su enseñanza (Ramirez de Okariz, 2015, 65 y ss.). Entonces entran en juego las variables del docente, el discente, el contenido y el contexto ubicadas bajo diferentes modelos didácticos. Estos posibilitan desde la transmisión conceptual al desarrollo de una educación significativa que permite no sólo la comprensión de los conceptos sino también el relacional existente entre los bienes patrimoniales que los gestan y la comunidad que los articula. Por ello, todo método de enseñanza patrimonial ha de estar volcado en lograr el diálogo entre el pasado y el presente desde la observación participante (Pinto, 2014, 3-8).



Fig. 5. Recreación de carbonera en Burgui. Foto: Pablo Orduna Portús.

En relación a nuestra propuesta de taller, hay que señalar que la etnobotánica se estructura mediante el aporte de metodología, contenido y significación que le ofrecen las diferentes especialidades que la integran (Aurrecoechea, 2016, 12). Entre ellas a destacar la etnografía y la botánica con su estrecha relación con el patrimonio cultural y su potencial educativo. Es obvio, que ambas áreas de conocimiento nos ofrecen un acceso simultáneo a la enseñanza patrimonial y al conocimiento crítico de diferentes manifestaciones del legado cultural de una comunidad, ya sea material o inmaterial. Además, el hecho patrimonial es ofrecido al alumno de una forma transversal y multidisciplinar que aúne el espacio natural y el entorno humanizado. Es decir, este le ofrece una visión global del “paisaje cultural” que ambos componen.

Como bien señala Aurrecoechea (2016, 13), a través de la introducción de la etnobotánica en el aula los alumnos pueden percibir los problemas medioambientales de su propio entorno; y también la pérdida de muchas manifestaciones del conocimiento tradicional. Saberes y costumbres que componen la base del hecho patrimonial de una comunidad. Es así como se puede incidir en la incorporación de determinadas competencias clave a nivel educativo. Competencias que aportan un planteamiento integrador y transversal de la docencia (Real Decreto 1105/2004, de 26 de diciembre). En este taller se podrá conjugar el bien natural con el paisaje humanizado mediante el diseño de una serie de actividades que tengan una

relación directa con el patrimonio cultural a la par que desarrollen de forma directa competencias como la cultural o la lingüística. De este modo quienes participan podrán ponerse en contacto con la representación que su lengua vernácula ha dejado en el entorno florístico a través de la fitonimia tradicional, la toponimia o la literatura oral popular.

Al tratarse de un planteamiento docente interdisciplinar y transversal su metodología ha de fundamentarse en el despertar del interés del alumno por la materia con la oferta de acciones activas. Tales actividades han de combinar la enseñanza expositiva mediante el interrogatorio dirigido con el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo en equipos. Todo ello permite ofrecer una visión del patrimonio no sólo cercana sino también completa aportando diferentes perspectivas para interpretar su mensaje (Aurrecoechea, 2016, 17). Sólo así, como señalan Verde y Fajardo (2003, 52), estos estudiantes despertarán su interés por el acervo cultural que la flora ha dejado en su pueblo. Así, “el empleo de la etnobotánica, disciplina (...) que recoge e interpreta los conocimientos tradicionales sobre las plantas y sus usos. Ésta puede servirnos a los docentes de herramienta para transmitir a los alumnos unos conocimientos que proceden de lo más hondo de las señas de identidad de las gentes y sus tradiciones populares. Con ella podemos trabajar valores como la solidaridad, la responsabilidad, el respeto por las personas mayores, el respeto por el medioambiente, etc.” Es decir, con ella se puede educar en valores insertos en su patrimonio –el de los estudiantes- y relacionados tanto con el medio

natural como con el paisaje humanizado. Se trata de una profundización en la materia a estudio desde una filosofía educativa no sólo conceptual sino también actitudinal y procedimental dando pie a un aprendizaje significativo donde el patrimonio no es sólo leído sino a la par interpretado y aprehendido de una forma intergeneracional.

Metodología de taller: el etnoherbario

Atendiendo a lo que se ha dicho anteriormente, es innegable el valor patrimonial y cultural del paisaje y en concreto de su flora a nivel general. Ahora bien, como apunta Hernández (2010, 162-178) su potencial como estrategia didáctica es también incuestionable. Lo cual si cabe se hace más evidente cuando se trata de una propuesta proactiva como la de este taller, en el que el alumno no va a ser un mero receptor sino un ejecutor activo en la dinámica individual y de grupo. Por ello, la metodología será participativa y de carácter práctico intentando favorecer el interés de los estudiantes sobre el tema y pretendiendo despertar en ellos un “afán investigador”. Con ello se quiere que profundicen en el conocimiento tradicional sobre la flora local pero no de forma tangencial sino con un cimiento científico que les permita contextualizar los datos obtenidos. Como señala Verde (2005, 242), hay que tener en cuenta que muchos de estos saberes atesorados por sus vecinos hoy en día son “depreciados e incluso menospreciados tanto por la sociedad como por las propias personas mayores”. Por lo que un taller o cualquier

actividad centrada en la etnobotánica puede servir por ejemplo “a los docentes de herramienta para transmitir a los alumnos unos conocimientos que proceden de lo más hondo de las señas de identidad de las gentes y sus tradiciones populares, herramienta que permite trabajar en el currículo, el vasto mundo de las utilidades de las plantas, tanto en el marco del aula como fuera de ésta”.



Fig. 6. Niño jugando a explotar flores secas de *martinklaxka*. Foto: Pablo Orduna Portús.

Previamente a salir a realizar el trabajo de campo, en el aula, los alumnos pueden mejorar sus técnicas de investigación tanto de manera individual como grupal de forma activa. Para ello, antes, se ofrece una sesión de clase expositiva con interrogatorio dirigido por un experto en la materia que los introduzca en el proyecto y su objeto. Tras ella buscarán información y los datos ahí recogidos les servirán para trabajar en los procesos de encuestación de informantes y de búsqueda de muestras botánicas y etnográficas en el trabajo de campo. Por otra parte, como señala Verde (2005, 244), este estudio etnobotánico en el exterior de la clase

abre al estudiante el ámbito de la educación ambiental *in situ* y el medio social que cobija valorando los señalados conocimientos tradicionales de sus mayores. La creación de un etnoherbario permite no sólo el conocimiento de aspectos puramente científicos propios de la botánica (determinación de plantas, distribución de la flora en la comarca, etc.) sino también otra serie de conocimientos patrimoniales ligados con la etnología, el arte o la historia.

Por otro lado, dentro de la denominada “educación formal” podremos establecer unas técnicas y pautas de trabajo regladas que posibiliten destrezas de estudio al alumno. A la par, en lo que definimos como “educación informal extraescolar” alcanzaremos “experiencias de aprendizaje” que nos permitirán ser menos rígidos en la gestión de cada sesión o etapa del taller y lograr una interacción efectiva con lo cotidiano. Algo que es fundamental para lograr comprender las significaciones últimas de las manifestaciones patrimoniales (Moreno, 2007, 218-219). Esto permite al estudiando aprehender conocimientos de su propia cultura sin tener en ocasiones la conciencia de estar “aprendiéndolos” o estudiándolos. Así, los participantes podrán acceder al conocimiento de los nombres vernáculos, sus usos etnográficos locales y sus manifestaciones en campos tan diversos como la toponimia o el arte y la literatura popular. Todo ello tomando el contacto directo con el propio objeto de aprendizaje: la etnocultura floral. En este proceso el estudiante le podrá otorgar significaciones propias de su grupo

comunitario cultural a los datos generales obtenidos en el aula. Tengamos en cuenta que “el patrimonio es, sin duda, un medio motivador para introducir al alumno -escolar o adulto- en cualquier tipo de conocimiento, desde los científicos-naturales hasta los históricos-sociales” (Moreno, 2007, 220). Por ello, la etapa de exposición grupal del trabajo individual y la posterior publicación pública (mediante recursos TIC o digitales) del etnoherbario marcarán las bases de potenciación de la defensa de este tipo de patrimonio cultural en el seno de su comunidad.



Fig. 7. Rizoma de genciana con múltiples usos (Valle de Roncal). Foto: Jabi Petrotx.

Tras la conclusión de estas exposiciones se debe realizar un proceso evaluador no formal de la marcha de las diferentes sesiones y los logros obtenidos en ellas. Es obvio que este tipo de exámenes de trabajo es clave en el proceso de aprendizaje pero no queremos que sea presentado como una ‘prueba final’ de suspenso *versus* aprobado. Por el contrario, su objetivo es el de “valorar las capacidades desarrolladas por el alumnado y, por otra, nos indica los cambios que debemos introducir en cualquiera de los elementos del proceso”.

Tales criterios de evaluación deben surgir de la relación de objetivos específicos del taller y se habrán de agrupar en torno a epígrafes que estén relacionados con ellos y con cada etapa del proceso (Rodríguez, 2002: 18). Además, se hace necesario la inclusión del portafolio como herramienta de autoevaluación del alumno para que pueda autorregular su aprendizaje.

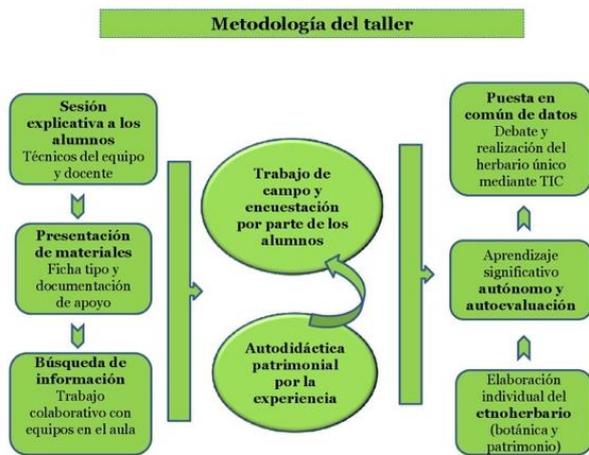


Fig. 8. Fuente: Elaboración propia.

Resultados previstos

- Facilitar el aprendizaje interdisciplinar y significativo.
- Lograr la interrelación entre el ámbito educativo, el local y el científico.
- Consolidar el descubrimiento del propio entorno natural y patrimonial de forma participativa.
- Sustentar la salvaguarda y trasmisión de los “conocimientos y saberes tradicionales” locales como parte del patrimonio material e inmaterial.

Conclusiones

Hemos de recordar que los ámbitos de desarrollo de la propuesta presentada cubrirían tanto el entorno etnológico como el estudio de la flora local desde un punto de vista patrimonial. Hemos de ser conscientes de que el resultado final siempre tendrá como destinatario a los alumnos del taller, que son en realidad el eje vertebrador del propio proyecto educativo y en parte actores activos en paisaje cultural que los rodea. En cualquier caso, tras el desarrollo de las sesiones en el estudio de campo y en el aula se espera que los estudiantes sean capaces de conocer la evolución del paisaje cultural de su valle y su influencia en el entorno humano y natural. Así, creemos que podrán incrementar el conocimiento científico de su medio y a la par hacer partícipes de ello a otros convecinos o compañeros de estudios mediante la publicación *on line* del etnoherbario fruto de su trabajo.

The image shows a botanical data sheet for *Ruscus aculeatus L.*. It includes the scientific name, family (Asparagaceae), and regional names in Spanish (Castellano: Rusco) and Basque (Euskara: Erratz). It lists vernacular names like 'Ispeko, ispeko, izpelko, espelko' and a flowering calendar for the month of March. The sheet also contains a 'Cultura tradicional' section describing its use in the 'Semana Santa' processions in Burgui, and a 'Bertako ohitura' section with a Basque proverb: 'Izpelko anitu, gari txiki (Mucho rusco, poco trigo)'. A small illustration of the plant is in the top right corner.

Fig. 9. Modelo de ficha tipo. Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, se pretende esbozar una dinámica que permita acercar y reflexionar a los alumnos acerca del papel que ha desempeñado y ejerce la flora en su cultura tradicional local. Como resultado principal de su desarrollo se quiere mostrar este tipo de “saberes populares” como parte del patrimonio material e inmaterial y acrecentar el interés de cada alumno por el mismo. Se trata de un aprendizaje interdisciplinar y significativo.

A nivel general, este taller ha de significar un paso más hacia la salvaguarda y trasmisión del patrimonio -material e inmaterial-etnográfico de la zona. Además, puede fomentar un nexo de unión intergeneracional entre los jóvenes y sus informantes junto con un reforzamiento del bagaje de la etnobotánica popular en la comunidad. De forma paralela, creemos que la exposición de sus dinámicas de funcionamiento y resultados puede revalorizar a nivel académico entre los docentes (locales y de otros ámbitos territoriales) la posibilidad de introducción en el aula del patrimonio cultural como elemento del conocimiento significativo. Por ende, esto permitiría la consolidación de la interacción entre el mundo científico y el educativo a la par que la valoración de la etnobotánica como herramienta para la conservación del ‘conocimiento tradicional’ y el inicio a la investigación.

Etapa	Localización	Participantes	Objetivo	Medios	Duración
Introducción a la Etnobotánica	Aula	Docente habitual Expertos en Botánica y Etnografía Alumnos	Explicar a los alumnos qué es la Etnobotánica, el Patrimonio Cultural y el objeto del taller: etnoherbario	Clase expositiva guiada por interrogatorio dirigido con el apoyo de medios visuales (Prezi; PowerPoint) y guías de etnobotánica impresas.	Sesión de 2 horas
Presentación de materiales	Aula	Expertos en Botánica y Etnografía Alumnos	Exponer y explicar el uso de la ficha tipo del etnoherbario y del cuestionario para el trabajo de campo.	Ficha tipo Cuestionario sobre datos y usos tradicionales de las plantas. Los materiales son bilingües en castellano y euskara.	
Búsqueda de información	Aula	Docente habitual Alumnos	Trabajar por equipos colaborativos en el aula con el apoyo del docente habitual.	Fuentes de datos científicas digitales e impresas: <i>Anthos, Flora ibérica, Atlas de Flora del Pirineo, Guía etnobotánica del Valle de Roncal, Atlas Etnográfico de Vasconia</i> , etc.	
Trabajo de campo y encuestación	Valle de Roncal	Alumnos Informantes locales	Realizar una aproximación al trabajo de campo etnobotánico. Labor autodidáctica apoyada en la experiencia, la observación y el contacto intergeneracional con informantes locales. Se trata de una iniciación a la investigación mediante el axioma de la 'observación participante'. En esta fase se completarán los datos de la ficha tipo y se tomarán muestras e imágenes de la flora y su uso tradicional.	Ficha tipo Cuestionario sobre datos y usos tradicionales de las plantas Máquinas de fotos (opcional) Grabadora digital (opcional) Información obtenida en la fase preparatoria	Periodo de un mes.

<p>Puesta en común</p>	<p>Aula</p>	<p>Docente Expertos en Botánica y Etnografía Alumnos</p>	<p>Exponer de manera individual los datos obtenidos ante los monitores y compañeros del taller.</p>	<p>Se expondrán de forma oral mostrando las fichas tipo rellenas y se hará un trabajo comparativo de datos obtenidos propiciando el aprendizaje significativo supra conceptual y facilitando el poder subirlos a un etnoherbario común publicado digitalmente en una web.</p>	<p>2 sesiones de 2 horas</p>
<p>Proceso de evaluación</p>	<p>Aula</p>	<p>Docente Alumnos</p>	<p>Evaluar tanto a los alumnos de forma individual y grupal, como la eficacia de la propuesta didáctica en sí. No se trata de fijar notas de aprobado o suspendido sino valorar las capacidades, dificultades, progresos y resultados del trabajo personal y colaborativo en el taller y su propia planificación.</p>	<p>Cuestionarios prefijados con preguntas tanto cerradas como abiertas en sus opciones de respuesta. Portafolio.</p>	

Tabla 1.

Referencias bibliográficas

- Aurrecoechea, J. (2016), *Uso de la etnobotánica como recurso educativo en secundaria. Propuesta didáctica para la asignatura de Biología y Geología de 3º de ESO*, TFM defendido en la Universidad Internacional de La Rioja, Logroño. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3593/AURRECOECHEA%20LACARTA%2c%20JOSU.pdf?sequence=1>
- Cambil, E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Comas, D. et alii (2015), *Piriniotarrak: temas de cultura pirenaica. Pirinioetako kultura*, Etor-Ostoa, Lasarte-Oria.
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. Recuperado: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234>
- Hernández, A. Mª (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Lozano, T. (1999), *Las plantas medicinales: Una experiencia didáctica*. Granada: Junta de Andalucía.
- Moreno, E. (2007). El herbario como recurso para el aprendizaje de la botánica. *Acta.Bot.Venez*, 30, 415-427.
- Orduna, Pablo (2016). El papel del patrimonio cultural en la didáctica de las ciencias sociales. En Mesquita, Cristina et al. (eds.), INCTE 2016. 1º *Encontro Internacional de Formação na Docência. Livro de Actas*, Bragança (Portugal): Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, 339-346
- Palmer, R. et al. (2009). *Le patrimoine et au-delà*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais. *Clío*, 40. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Ramirez, I. (2015). Hezkuntza-komunitatearen zeregina kultura ondarearen transmisioan. *Tantak*, 27, 65-86
- Rodríguez, C. et alii (eds.) (2002). *Las plantas y las personas. Unidad didáctica*, Junta de Andalucía, Sevilla.
- Sanz, C. (2012). Paisaje y patrimonio natural y cultural: historia y retos actuales. *Nimbus*, 29-30, 687-700.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

Verde, A. *et al.* (2005). La etnobotánica como recurso didáctico en la educación ambiental. *Idea La Mancha*, 2, 240-247

Verde, A. y Fajardo, J. (2003). La Etnobotánica en el currículo de Secundaria” en *Educarm en el 2000*, 52-55. Recuperado de:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/7/8etnobotanica.pdf>

Claves emocionales para la educación patrimonial: despertar el asombro ante el patrimonio artístico

Ignacio Perlado
Carmen Urpi

Palabras clave: Museos y familia, Aprendizaje relacional, Educación emocional, Educación Patrimonial.

Introducción

El presente artículo tiene su origen en una investigación de doctorado centrada en la educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra. En dicha investigación hemos observado que el componente emocional tiene mucho interés en los museos estudiados. Los educadores emplean las emociones y suscitan en las personas que acuden al museo un interés, que si bien en un principio puede parecer superficial, a largo plazo facilita la adquisición de conocimiento.

Uno de los aspectos que observamos, gracias a la lectura de la obra de Rachel Carson (2012) y la experiencia personal como educador en los talleres familiares del Museo Universidad de Navarra, fue que el asombro es una de las claves emocionales que facilita un primer contacto con la obra de arte.

En primer lugar, sugerimos que las emociones se presentan como medio para descubrir el patrimonio artístico. Si uno descubre con sorpresa el patrimonio artístico

puede compartirlo con otros y facilita el aprendizaje.

En segundo lugar, constatamos que si el contacto con la obra de arte produce emoción, sorpresa, entonces se comparte rápidamente en las redes sociales desde los dispositivos móviles. Esto se produce sobre todo entre el público juvenil. Pero nos ha llamado la atención que los visitantes a los museos italianos, como ha indicado Mario Antas en la primera conferencia del III Congreso de Educación Patrimonial (celebrado del 26 al 28 de octubre de 2016, en el Complejo Cultural El Águila de Madrid), señalan cómo su segunda preferencia de la visita a un museo es hacerse *selfies* ante las obras. Esta interesante afirmación sugiere que el público selecciona las obras que le sorprenden. Tal vez se pueda interpretar como un acto un tanto egocéntrico pero pensamos que supone un primer paso hacia el conocimiento de la obra de arte. Por un lado, estas fotografías se difunden y llegan a otras personas que pueden mostrar interés en la obra de arte. Por otro, las fotografías compartidas se comentan y se valoran facilitando de esta forma el aprendizaje.

Dimensión relacional de la educación patrimonial

Los museos de arte y las instituciones patrimoniales artísticas han potenciado su misión educativa en los últimos años del siglo XX y la primera década del XXI y ofrecen programas educativos, aunque no todos los visitantes participan en ellos, ya que, la mayoría acude durante su tiempo de ocio sin tener en cuenta la programación. Se genera así una experiencia independiente y un encuentro con la obra de arte que "rompe la atención cotidiana y la concentra en el objeto estético" (Amigo, 2014, 406).

El visitante acude al museo en su tiempo libre para realizar una actividad diferente a la habitual, romper con la monotonía. Esto propicia, en el caso de los museos de arte, la atención y el interés por las obras expuestas y, de esta manera, se produce con más facilidad el encuentro personal característico de la experiencia estética. Dicho encuentro requiere de aquella disposición previa de escucha e interés por parte del visitante, que se va concretando en un diálogo interior con la obra de arte y una empatía con el artista a medida que se aceptan, también como propios, los sentimientos y pensamientos que la obra suscita.

Este lugar común o de encuentro que resuena entre el visitante y la obra no deja de asombrar a quien lo experimenta, pues descubre que no está solo en el mundo, que tiene semejantes a quienes puede reconocer y que le reconocen, con quienes puede

compartir emociones, sentimientos y pensamientos.

El asombro o admiración, como una de las respuestas más genuinas al contemplar una obra de arte, expresa ese entusiasmo interior, esa resonancia íntima, que proviene de afuera, pronunciada por otro, y que, sin embargo, se reconoce también como propia.

Esta mirada de asombro ante el patrimonio artístico no es algo nuevo en nuestra tradición cultural, ya que podríamos remontarnos hasta la Grecia clásica y encontrar ya allí un precedente en la *catarsis* que Aristóteles explica en la *Poética*. Sin embargo, por no extendernos en exceso en esta introducción con argumentaciones históricas, nos limitamos a mencionar el auge que esta misma mirada emocionada provocó en los viajeros románticos del siglo XIX, quienes se asombraban de tal manera al visitar los monumentos clásicos y las obras de arte de la antigüedad que algunos de ellos, tales como Stendhal durante su visita a Florencia, incluso llegaban a enfermar, perturbados por la emoción.

Interesa especialmente mencionar las narraciones en primera persona del asombro que estos románticos experimentaban al contemplar el patrimonio porque, más allá de su proximidad histórico-cultural con la época actual, pueden considerarse como un referente pedagógico clave por su aportación emocional y relacional.

El patrimonio artístico, en nuestra opinión, educa a través de las personas que lo descubren y lo contemplan con sorpresa y admiración. La expresión de su asombro

puede despertar en quienes la reciben el entusiasmo de querer vivir algo similar, de compartir esa misma experiencia. De esta manera, urge reconsiderar el aspecto emocional y relacional del aprendizaje en el campo de la educación patrimonial, y no solo en beneficio de los resultados educativos que se puedan alcanzar sino también en beneficio de la propia regeneración patrimonial en el futuro.

El arte del pasado “revive” en el presente porque tiene un público que lo observa y le da continuidad de vida. Así, la obra de arte requiere de la colaboración de personas que dialoguen con ella (López Quintás, 1990, 146) y se dejen afectar de tal modo que, fruto de ese encuentro, pueda dar comienzo el aprendizaje, en el sentido más originario del término *aprehender*, que significa coger, asir, asimilar. Es decir, la persona que aprende es porque ha hecho suyo lo aprendido y, por tanto, puede expresarlo como propio. Así, es fácil que esa persona no solo aprenda del arte sino que también despierte en otros el aprendizaje. Esto, como se verá, tiene repercusiones importantes para la transmisión del patrimonio cultural y artístico.

En definitiva, al contemplar la obra de arte se pone en marcha un conjunto de comportamientos que ayudan a procesar el mensaje recibido a un nivel profundo (Asensio y Pol, 2002, 155), más todavía cuando se contempla en directo que cuando se hace de forma virtual (L'Ecuyer, 2015, 100), porque las personas aprendemos en clave de realidad y “la obra de arte integra diversos planos de la realidad” (López Quintás, 1990, 142) Por lo

tanto, si nos asombramos al descubrir el patrimonio artístico se producirá un entusiasmo que despierta el interés y provoca el aprendizaje.

El asombro como puente entre el conocimiento y el disfrute de la obra de arte

El patrimonio se cuida y conserva principalmente para que el espectador disfrute con la contemplación del mismo. Un turista, por ejemplo, considera mejor un lugar cuando este cuenta con un patrimonio que le atrae y aprende con él. Parece que para proteger y salvaguardar el patrimonio, se debe primero apreciar por lo que es y no tanto por las razones mercantiles que genera (como atractivo turístico y, en consecuencia, económico) cuando el patrimonio no se valora en sí mismo y, entonces, su aprecio es relativo. El patrimonio se debe proteger porque se estima y sirve para la educación.

La conservación y cuidado del patrimonio adquiere importancia para la educación, la cual se plantea entonces como un puente entre la persona y el patrimonio (Fontal, 2003, 115). Esta imagen nos lleva a proponer el asombro que produce la contemplación de la obra de arte como puente entre el conocimiento de la obra de arte (aspectos históricos, artísticos, técnicos, sociales, etc.) y el disfrute personal de la misma. Tener curiosidad por aprender lleva a amar el conocimiento (Calbó y Angrill, 2006, 83) y pensamos que la mirada al patrimonio no

puede estar reñida ni con el conocimiento, ni con el sentimiento, ni con la emoción.

El asombro al contemplar el arte proviene de la emoción ambivalente y paradójica que se siente al reconocer a la vez como propio y ajeno lo percibido. Es decir, la persona se identifica profundamente con aquello mismo que le supera, que le asombra (del latín: *ad-sombra*); por tanto, se trata de una “grata extrañeza”, puesto que permite auto-reconocerse, auto-afirmarse, y sin embargo, desvela mucho más. De ahí que tantos hayan descrito esta experiencia como la certeza de no hallarse solo y muchos la hayan ligado a lo místico-religioso.

Por tanto, interesa destacar a continuación los dos aspectos de esta experiencia que resultan claves para la educación patrimonial: por un lado, la cuestión “personal” de la experiencia y, por otro, la cuestión “relacional”.

Hacia un patrimonio personal

Cuando el visitante descubre asombrado el valor único, singular, de la obra contemplada, el patrimonio queda asimilado en la historia individual de cada persona, entrando a formar parte de su patrimonio personal, como si se tratara de algo propio, familiar.

Este patrimonio, ahora personal o familiar, genera conocimiento y produce satisfacción, al igual que sucede con otros elementos pertenecientes a la memoria biográfica o histórica de las personas, familias o pueblos.

La mayoría de familias conservan fotografías que forman parte de los recuerdos, de la memoria familiar, y que al contemplarlas

"nos trasladan ahora a un pasado que nos reclama curiosidad por motivos diferentes y cambiantes" (Muñoz, 2014, 11). Sus detalles materiales (vestidos de época, objetos de infancia) nos muestran cómo era la vida en otras épocas y nos transmiten un patrimonio inmaterial que, a pesar de los años transcurridos, nos resulta familiar. Estas fotografías significan un patrimonio personal que al ser compartido con el paso del tiempo se convierte en patrimonio colectivo y válido para la educación, de manera inversa a como el patrimonio colectivo y compartido también puede convertirse en patrimonio personal.

Al igual que las narraciones del Romanticismo antes comentadas, transmisoras del asombro experimentado al contemplar el arte o la naturaleza, existen algunos ejemplos valiosos de fotógrafos de viajes, tales como José Ortiz Echagüe, con su serie de fotografías titulada "España, tipos y trajes" (1933), o Jean Laurent, con su viaje por tierras de España durante el último cuarto del siglo XIX, cuyo testimonio gráfico ha sido reconocido como patrimonio artístico y cultural.

Paralelamente a lo que ocurría entonces con la cámara fotográfica, el empleo imparable hoy de aplicaciones para dispositivos móviles presenta un potencial educativo ineludible a la hora de considerar la transmisión del patrimonio. Cada vez resulta más común y cotidiano servirse de un dispositivo móvil como instrumento para recoger imágenes de aquello que despierta en el usuario interés personal, admiración o asombro y se quiere guardar o compartir con familiares y amigos. La

tendencia a fotografiar lo que nos llama la atención, para conservarlo, puede ser eficaz porque "permite organizar y simplificar gran cantidad de información en una cierta secuencia proporcional, de fácil y comprensible uso para el usuario" (Grevtsova, 2014, 110) y gracias a su interactividad supone un medio que facilita la difusión del patrimonio a través de la red de contactos personales o de las redes sociales. Sin embargo, más allá de criterios de eficacia, interesa descubrir aquí la motivación del usuario de querer manifestar con las imágenes la vivencia emocional experimentada con el patrimonio; se trata del valor que ha adquirido ese monumento, museo o pieza de arte por haber sido experimentado en persona.

Hacia un patrimonio compartido

De la naturaleza se aprende mirándola y quedándose absorto ante la contemplación. Algo similar ocurre con el patrimonio artístico si se sabe contemplarlo. La mirada de asombro o admiración goza de un gran potencial educativo para el aprendizaje del patrimonio. Los museos de arte y los espacios dedicados al patrimonio artístico son lugares para la educación y para el disfrute y cada vez es más habitual en ellos encontrarse con menores de edad acompañados por algún familiar adulto -por lo general, el padre o la madre-, que puede contagiarles esa primera mirada de asombro o admiración.

Una noche, Rachel Carson y Roger, su sobrino de año y medio, salieron de su casa en la playa para contemplar el mar. De

repente, como ella misma relata, sintieron un escalofrío "ante la inmensidad, el bramar del océano y la noche indómita" (Carson, 2012, 19). Esa noche ambos compartieron asombrados la fuerza de la naturaleza y aprendieron mucho juntos. Entonces, comprendió que compartir el asombro ante la naturaleza produce un aprendizaje que consiste más en pasarlo bien juntos que en instruir (Carson, 2012, 21).

Paralelamente, en el encuentro asombroso que se produce repetidamente ante una obra de arte, se repiten *mutatis mutandis*, las mismas circunstancias que relata esta autora. El patrimonio artístico ofrece muchas similitudes con el encuentro con la naturaleza. Como el mundo de los niños es "fresco y nuevo y precioso, lleno de asombro y emoción" (Carson, 2012, 27) facilita que tengan un instinto especial que les lleva a descubrir la belleza con sorpresa y transmitirla con sencillez a los que le rodean. Y esta nos parece la clave: el niño necesita transmitir lo que siente y precisa de un adulto con quien compartirlo. El niño, en el momento en que se asombra, ni solicita ni quiere saber el porqué: quiere sentir el momento. Por esta razón "es más importante preparar el camino del niño que quiere conocer que darle un montón de datos que no está preparado para asimilar" (Carson, 2012, 29).

Entonces, el adulto que comparte con el niño recurre a los sentidos y siente con el niño (no como un niño) porque en muchas ocasiones se asombra como un niño. Además no se queda en el asombro, ya que, por su experiencia puede, sin instruir, hablar con el

niño sobre los motivos de su asombro. Un padre puede decir asombrado a su hijo: "tantos años escuchando a tus abuelos hablar de *La Piedad* de Miguel Ángel y ahora estamos delante. Ellos tenían una foto de la escultura en su habitación que compraron en un viaje a Roma...". De esta manera, tras la sorpresa inicial no sólo comparten el asombro por el objeto artístico sino que los recuerdos familiares se convierten en patrimonio personal y familiar. De esta forma, valorará y cuidará el patrimonio a escala universal (*La Piedad*, Miguel Ángel) y, a la vez, conocerá e incorporará en la memoria piezas de su propio patrimonio personal y familiar. El poder de la imaginación en este caso es grande porque el niño probablemente se imagina a sus abuelos, la casa, la habitación, la fotografía, el viaje a Roma de sus abuelos, etc. y así, recordando el pasado en el presente se activa la identidad de su futuro.

En este sentido, y puesto que en el siglo XXI cada vez surgen mayores dificultades familiares para compartir tiempo de calidad y disfrutar de encuentros familiares, sugerimos que los padres se acerquen al patrimonio artístico con los hijos, no para instruirles, no para que les enseñen sino para compartir, disfrutar y aprender con ellos descubriendo y asombrándose ante las obras de arte.

Conclusiones

Hacer del encuentro con el patrimonio artístico una experiencia significativa consiste en integrarlo al patrimonio personal de cada visitante, pero esto no depende de un

programa educativo excelente ni de un patrimonio excepcional, ni siquiera depende de la buena disposición del visitante. Educar en el asombro o la admiración por el patrimonio artístico no precisa de unos objetivos educativos concretos ya que la experiencia que produce el encuentro con la obra de arte no tiene otra finalidad que no sea ese mismo encuentro. Esto no quita que se logre un aprendizaje significativo, pero se trata de un aprendizaje imprevisible, que no se puede programar. Al no tratarse de un aprendizaje concreto, no tendría sentido controlarlo. Sin embargo, se pueden disponer los medios necesarios, las condiciones que ayuden a motivarlo. Aquí el componente emocional juega un papel decisivo.

La misión educativa del museo o espacio patrimonial consiste en facilitar el encuentro con la obra de arte tendiendo el puente emocional entre el conocimiento y el disfrute personal. Esto requiere, por un lado, que el educador del museo se muestre accesible a los visitantes, manifieste sus emociones y comparta opiniones con ellos. De esta manera, su admiración y asombro por el patrimonio despierta en los visitantes el interés por conocer y sentir el patrimonio.

Por otro lado, sugerimos que el museo cuente con espacios específicos virtuales y físicos donde los visitantes puedan: consultar información precisa y adecuada a todas las edades (tanto impresa como audiovisual o digital); comentar, dialogar abiertamente e intercambiar opiniones y emociones entre ellos, con los educadores, curadores, artistas; recibir formación complementaria o más

específica sobre lo exhibido, referente a su creación, contexto, conservación, transmisión, exhibición, investigación y crítica; participar en dinámicas, talleres y actividades creativas para expresar sus vivencias al contemplar el arte.

Aunque el encuentro con la obra de arte no se pueda prever ni controlar, el museo puede desarrollar toda esta labor educativa con miras a facilitar el encuentro con la obra de arte y además puede evaluarla para detectar puntos débiles y fuertes, implementar mejoras y generar cambios. Para la evaluación, puede resultar de utilidad facilitar al visitante formularios o cuadernos donde recoger por escrito sus impresiones, descubrimientos o emociones de las distintas experiencias.

Para terminar, queremos plantear algunas cuestiones que, si bien no han sido tratadas en este escrito, nos parece que pueden dar lugar a una investigación futura. En primer lugar, hemos tratado del asombro y de suscitar emociones pero tal vez se requiera un estudio más detallado que profundice en los aspectos concretos de la persona que influyen en las emociones cuando se contempla una obra de arte. Nos parece que la personalidad del que observa la obra de arte adquiere importancia. Por ejemplo, como apuntan García Amilburu y Ruiz Corbella (2005, 178) “la virtualidad del arte para suscitar emociones reside en que apela directamente a la imaginación de quién contempla”. Sin duda la imaginación tiene un papel importante. Entonces, quizá conviene preguntarse qué aspectos del carácter y la personalidad influyen en las emociones y si

pueden potenciarse para así mejorar la experiencia emocional.

En segundo lugar, puede objetarse que el encuentro con la obra de arte mediante una fotografía en las redes sociales es poco profundo, superficial. En este aspecto, nos parece que quizás fuese de interés un estudio que muestre el impacto de las redes sociales y dispositivos móviles en los museos. A la vez, los museos emplean con frecuencia las redes sociales para que sus visitantes interactúen con el museo. En este sentido podemos cuestionarnos si conectar en una red social es superficial, y en el caso concreto de un museo si se puede iniciar un encuentro con el museo que, posteriormente, facilite el aprendizaje. ¿Compartir imágenes con otras personas y comentarlas favorece realmente la educación patrimonial?

Por último, respecto a la evaluación de las iniciativas a la que hemos hecho referencia en estas conclusiones, pensamos que se puede evaluar en qué medida las emociones repercuten en el aprendizaje. Si como hemos dicho, las emociones no se pueden medir ni controlar, nos parece que los talleres, las redes, las actividades, etc. que optan por emplear las emociones sí pueden ser objeto de una valoración. Nos parece interesante identificar y valorar qué tipo de dinámicas en clave emocional son más favorables para la educación patrimonial en las distintas edades del desarrollo humano.

Referencias bibliográficas

Amigo, M. L. (2014). La educación del ocio estético en los museos. El caso del museo

- Thyssen-Bornemisza de Madrid. *Revista de Ciencias de la Educación*, 240, 399-420.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires: Aique.
- Calbó y Angrill, M. (2006). Dando vueltas a la alfabetización y la sensibilidad: competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación patrimonial. En Roser Calaf y Olaia Fontal (Coord.), *Miradas al patrimonio*, 73-87. Gijón: Trea.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Madrid: Encuentro.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- García Amilburu, M. y Ruiz Corbella, M. (2005). Cine y (des)educación afectiva. En VV.AA., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación* (pp. 165-194). Madrid, Dykinson.
- Grevtsova, I. (2014). Los medios digitales al servicio de la educación patrimonial urbana. En Joan Santacana y Victoria López (Coord.), *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural*, 107-117. Gijón: Trea.
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- López Quintás, A. (1990). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella: Verbo Divino.
- Muñoz, A. (2014). El patrimonio cultural inmaterial y sus imágenes. En *Catálogo de la exposición "Inmaterial: patrimonio y memoria colectiva"*, 11-19. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

O Museu de mão em mão. Recursos pedagógicos do Museu Municipal de Palmela. O Museu Municipal de Palmela

Rute Regula
Sandra Abreu Silva
Teresa Sampaio

O Museu Municipal de Palmela iniciou a sua atividade em finais dos anos 80 do século XX, como uma estrutura polinucleada de funcionamento permanente e sem fins lucrativos. Tem como missão preservar o património cultural do território administrado pelo município de Palmela, integrando acervos representativos da memória de cada freguesia e potencializando uma leitura da sua diversidade através de exposições e publicações em espaços expositivos programados – temporários e/ou permanentes -, de progressiva instalação. Está, desde abril deste ano, integrado na Divisão de Cultura, Desporto e Juventude (DCDJ).

O Museu e o Território

O Município de Palmela detém uma área geográfica de aproximadamente 462 Km², composta por cinco freguesias (sendo que duas estão unidas). O território espelha bem a diversidade e diferenças identitárias do concelho. A União das freguesias de Poceirão e Marateca, localizadas a nascente do concelho, dependentes das culturas da terra com o enfoque na vitivinicultura e indústrias

subsidiárias (laticínios, vinhos, máquinas, etc.) que têm assumido nas últimas décadas um papel central na economia das suas populações. Inserida no Parque Natural da Arrábida (Candidato à UNESCO a Reserva da Biosfera), e localizada no extremo oposto, Quinta do Anjo, também conhecida por «celeiro» do concelho, é um importante testemunho de ocupação humana do Neolítico Final e Calcolítico. Desempenha, hoje, um lugar relevante ao nível da indústria transformadora, em especial ao nível do setor primário (vinicultura e queijos), a par de uma industrialização crescente (a atividade industrial em Quinta do Anjo tem um papel predominante, visto que é a freguesia que maior peso representa para o PIB nacional). Pinhal Novo, centro da cultura «caramela», tem as suas marcas identitárias mais recentes referenciadas na cultura ferroviária, motor de desenvolvimento local até recentemente. No passado, a sua relação com a *terra* era marcante, veja-se a este propósito a relevância da Herdade de Rio Frio desde o período romano com os vestígios arqueológicos que documentam uma intensa

atividade oleira e, depois, já durante os séculos XIX/XX, com o trabalho da vinha e do vinho que a torna uma referência em contexto nacional e com merecido reconhecimento europeu. E Palmela, sede do concelho, identificada pelo seu castelo, centro do poder político-institucional da Ordem de Santiago, é hoje património emblemático de âmbito internacional. De salientar que estas diversidades traduzem-se, não apenas em termos da geografia-económica mas, sobretudo, ao nível das suas tradições e saberes, ainda de forte padrão rural, enquanto cultura guardiã das identidades locais.

É neste âmbito que o Museu Municipal de Palmela se constitui como Museu de Território, apoiado em metodologias de trabalho e em parcerias e extensões museológicas representativas das dinâmicas e identidades locais.

Serviço Educativo – Educação Patrimonial desde a Base

Cabe ao Serviço Educativo do Museu Municipal de Palmela, corporizar-se como lugar de encontro pelo gosto da descoberta, compreensão da memória coletiva e do património cultural. O seu papel social é entendido no quadro de uma educação não-formal e informal, que exerce em estrita articulação com os seus públicos. O Serviço Educativo planeia, desenvolve e avalia projetos e um programa de atividades regulares, com os docentes do concelho e outros parceiros. Integra também a Equipa

Multidisciplinar de Educação Municipal (EME) e o Projeto Educativo Local (PEL).

Para além das atividades dirigidas preferencialmente às escolas e outras entidades organizadas, dispõe ainda de um conjunto de ofertas que visam potenciar o contacto dos públicos infantil e juvenil com o património cultural do concelho, através da realização dos programas de «Férias no Museu» que têm lugar na Páscoa, no verão e no Natal. Faz também parte da sua programação anual a celebração de dias comemorativos, tais como as Jornadas Europeias do Património; a Noite e o Dia dos Museus, entre outros assinalados no nosso programa pedagógico.

Para além da programação pedagógica da sua inteira responsabilidade, o Museu Municipal de Palmela, mediante a celebração de protocolos de colaboração, apoia tecnicamente e articula a realização e divulgação de atividades em parceria com entidades privadas do concelho, com o objetivo de tornar acessível aos públicos o conhecimento relativo às várias identidades locais. Assim, através de um plano estratégico concertado, do qual a comunidade local é agente e destinatário privilegiado, o Museu rentabiliza e otimiza os seus recursos e procura contribuir para um futuro cultural sustentável e dinâmico, num trabalho articulado com outras entidades/regiões.

Estas parcerias, denominadas por «Extensões Museológicas», estabelecidas por meio de um protocolo de colaboração, permitem à comunidade local realizar visitas

guiadas aos sítios, já que o Museu Municipal assume os custos destas tarifas e assegura gratuitamente o transporte coletivo. Atualmente, as nossas extensões museológicas são: Centro Moinhos Vivos (BIOSANI) - o Museu Municipal realiza visitas guiadas ao Centro «Moinhos Vivos», entidade privada proprietária e economicamente gestora de dois moinhos na Serra do Louro, nos quais ainda são praticados procedimentos artesanais de moagem de cereal, embora o processo de panificação já esteja modernizado; Quinta Pedagógica Casa Caramela (Fundação COI) - é um espaço pedagógico onde o visitante tem oportunidade de sentir o quotidiano do mundo rural através da visita a uma casa de tipologia caramela. Para além desta componente etnográfica, as questões ambientais são também abordadas através da perceção da importância das energias renováveis e do não desperdício de recursos; Museu do Ovelheiro (ARCOLSA) - tem como objetivo contribuir para a salvaguarda do aparato simbólico e funcional que compõe a atividade do maneio das ovelhas. Durante a visita, os participantes são convidados a observar o tratamento das ovelhas que habitam o espaço e a confeccionar queijo, mediante solicitação prévia. Museu de Saúde (CEVDI) - O Centro de Estudos de Vectores e Doenças Infecciosas Dr. Francisco Cambournac (CEVDI), do Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge, sediado em Águas de Moura, integra um espaço de exposição dedicado à erradicação da Malária em Portugal, da responsabilidade do Museu Municipal de Palmela e do Museu da Saúde;

Quinta Pedagógica (AMRS) - tem como objetivo ser um veículo transmissor de conhecimento e, também, um espaço de experimentação e de reflexão sobre o trabalho rural, as técnicas agropecuárias e a cultura da região; Grupo de Teatro O Bando - estando situado em Palmela um dos grupos de teatro com maior reconhecimento nacional que, recentemente, com o objetivo de se aproximar da comunidade local passou a desenvolver projetos pedagógicos, não faria sentido que não integrasse, também, o nosso programa pedagógico. Esta parceira abrange também a conceção e produção de visitas espetáculos aos sítios arqueológicos da serra do Louro.

Recursos Pedagógicos do Museu Municipal de Palmela

Para além da oferta pedagógica que pressupõe a deslocação dos grupos aos espaços do Museu, ou a ida do Museu à Escola, procuramos ir mais longe. Ao longo dos últimos anos, temos procurado o reforço e a qualificação dos nossos públicos por meio da produção de Recursos Pedagógicos que disponibilizamos em formato físico e/ou digital. Acreditamos que esta é uma estratégia que nos permite cumprir parte da nossa missão: potenciar o envolvimento da comunidade e, simultaneamente, divulgar e valorizar o património local, desde a Base, estabelecendo laços duradouros numa assunção de que o museu deve estar permanentemente disponível e acessível.

Por recursos pedagógicos entendemos as Maletas, Cadernos e Exposições, que

concebemos para serem requisitados por diferentes tipos de públicos: escolas, associações de pais, empresas de atividades de tempos livres (ATL), associações e outras organizações de pessoa coletiva que visam o desenvolvimento local, assim como empresas que procuram qualificar os seus trabalhadores por meio de ações de formação sobre o Património Local. Para além da sua existência material, alguns destes recursos estão disponíveis em formato digital nas páginas de internet que gerimos.

Os nossos recursos pedagógicos são produzidos em função das temáticas centrais, alvo de investigação por parte dos técnicos, de que é exemplo a maleta pedagógica «Os Caramelos»; da necessidade que os próprios técnicos sentem em difundir e clarificar conceitos relativos aos diferentes Patrimónios como, por exemplo, o caderno pedagógico: «Eu sou História e Património»; e em função dos interesses manifestados pela própria comunidade, em razão dos quais o museu produz documentação para ir ao seu encontro. É exemplo maior a maleta «Gigantes, cabeçudos e outras coisas do arco-da-velha

As primeiras maletas pedagógicas surgiram na década de 90 do século XX e, desde então, são parte integrante do programa pedagógico anual, divulgado no início de cada ano letivo. No seu primórdio, incluíam documentação sistematizada em dossiês, e outra avulsa, assim como algumas recriações de peças. A súmula deste material era colocada em caixas plásticas, facilmente transportadas dado o seu carácter itinerante. Mais tarde, ponderou-se a necessidade de tornar os recursos mais

apelativos, aproveitando também o próprio *recipiente* como mais um elemento de conhecimento. A maleta pedagógica dos Moinhos: «Pão na serra do Louro - à descoberta dos Moinhos» é um dos exemplos mais significativos. Em formato de moinho, de dimensão considerável, instiga imediatamente à curiosidade e à conseqüente exploração do seu conteúdo. Posteriormente, considerando o avanço dos meios tecnológicos, foi nosso intuito passar a tornar estes recursos acessíveis, a qualquer hora e em qualquer lugar, procurando assumir a acessibilidade da informação como competência fundamental na relação com os públicos. Hoje, gerimos três sítios na internet onde divulgamos e partilhamos, com regularidade, alguns dos nossos recursos pedagógicos. A página da Câmara Municipal de Palmela tem uma área exclusivamente dedicada ao Museu Municipal que, por sua vez, apresenta o trabalho desenvolvido pelo Serviço Educativo, na qual se disponibilizam os recursos pedagógicos *online* (vide: <http://www.cm-palmela.pt/pages/1427> e <http://www.cm-palmela.pt/pages/1430>). Neste sítio digital é possível aceder à oferta pedagógica do Museu Municipal e aos próprios recursos.

Criámos, igualmente, uma página no ISSUU, onde estes recursos estão também disponíveis (vide: <https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks>)

Na nossa página de facebook procuramos fomentar a sua exploração e utilização através de publicações regulares. (vide:

<https://www.facebook.com/Museu-Municipal-de-Palmela-353396424834151/?fref=ts>

São também momentos privilegiados de divulgação a Receção à Comunidade Educativa e outros encontros de caráter regional ou nacional. Este ano, no âmbito de um projeto em parceria com o Gabinete de Psicologia da Escola 2+3 José Saramago, realizamos uma ação de formação que incluiu a apresentação dos materiais de que dispomos. De salientar que, no momento da avaliação, os professores destacaram como momento alto, precisamente o trabalho realizado pelo Serviço Educativo e a qualidade dos seus recursos.

Destacamos os seguintes recursos que passamos a descrever:

«Museu de mão em mão – Kit pedagógico do Museu Municipal de Palmela» é um recurso que tem como principais objetivos promover o conhecimento do conceito de Museu e de Património Cultural; o conhecimento do património local; dar a conhecer a coleção e os espaços museológicos do Museu Municipal de Palmela e fornecer pistas e materiais de exploração para que o Educador/professor prepare, em conjunto com os seus alunos, a visita ao Museu. Os recursos existentes no interior do *kit* pedagógico são dirigidos aos vários níveis de ensino, cabendo ao docente determinar o nível de profundidade dos conteúdos. Porque acreditamos que a visita ao museu deve ser um momento de partilha, de construção de significados que perdure mais do que o momento pontual em que ocorre, e que parte

do seu sucesso depende da preparação prévia, este recurso apresenta-se como um museu portátil, uma «arca de tesouros» repleta de objetos, imagens e memórias que nos transportam para o mundo dos afetos e que nos fazem recordar as nossas próprias vivências, ao mesmo tempo que lança desafios e estimula a descoberta e a curiosidade no campo do património cultural.

Este recurso é também regularmente utilizado no programa de Férias do Museu (Páscoa, verão e Natal), porque permite explicar, de forma simples, apelativa e interativa, a dimensão de território que o Museu Municipal abrange.

«Pão na serra do Louro - à descoberta dos Moinhos», tem como finalidade apresentar o património molinológico do concelho, dada a sua importância económica ao longo dos séculos, e a sua presença incontornável na paisagem. Este recurso também introduz ou complementa a visita aos Moinhos Vivos da serra do Louro.

«Gigantes, cabeçudos e outras coisas do arco-da-velha», resultou da parceria entre a Câmara Municipal e o Festival Internacional de Gigantes que se realiza, bianualmente, em Pinhal Novo (vide: <http://fig.cm-palmela.pt/estudos.html>), e permitiu aprofundar a parceria com o Instituto de Estudos e Literatura Tradicional (IELT) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Porque acreditamos que a cultura é um recurso inesgotável que se multiplica pela experiência,

esta maleta pretende contribuir para a emergência de novos públicos e artistas, potenciando a produção cultural no concelho. Com a forma de um bombo, cedido para o efeito pelo Grupo de percussão Bardoadá – grupo do Sarrafo, integra, no seu interior, um conjunto significativo de documentação e materiais que instigam à exploração das várias vertentes da chamada cultura popular. A maior parte destes materiais foram produzidos especificamente para a maleta: livro que contextualiza historicamente a temática; caderno de atividades; álbum fotográfico; documentário realizado em parceria com a Associação Juvenil COI que procura dar a conhecer as expressões destas práticas culturais por todo o país; um livro infanto-juvenil de contos tradicionais adaptados. Este recurso, único no contexto nacional, foi apresentado publicamente numa das edições do Festival, e tem sido solicitado por escolas e outras entidades que procuram informação que lhes permita ser participantes ativos no FIG. Dos arquipélagos da Madeira e dos Açores já nos chegaram pedidos de cedência a que, infelizmente, não podemos corresponder, devido aos tempos de transporte.

«Arte². O Património Azulejar do Concelho de Palmela», tem como objetivo dar a conhecer a importância do património azulejar e a sua presença em monumentos e habitações do concelho, motivando para a sua criação e sensibilizando para a sua salvaguarda urgente. Resultou de uma parceria com a oficina tradicional Espaço

Fortuna – Artes & Ofícios (vide: <http://espacofortuna.com/index.php?section=1>) . Este recurso é constituído por uma maleta que dispõe de um guia pedagógico (vide: <http://tinyurl.com/ohwd5o6>), e de vários materiais que incentivam à experimentação.

Quando não está requisitado, encontra-se fisicamente no próprio Espaço Fortuna Artes & Ofícios que, através de um protocolo de colaboração com o Museu Municipal, realiza visitas guiadas e oficinas de azulejaria, durante as quais explora esta maleta.

De acentuar que, em 2015, fomos distinguidos com o Prémio Nacional na categoria «Ação Pedagógica» do projeto «SOS Azulejo» (vide: <http://www.sosazulejo.com>) , que visa proteger e preservar o património azulejar português.

«Eu sou História e Património» (vide: <http://www.cm-palmela.pt/pages/1430>), é um recurso constituído por dois cadernos digitais que pretende, a partir da descoberta da história individual, sublinhar a importância de cada indivíduo na construção do coletivo. Para tal, partimos da memória de cada um, num processo de descoberta que envolve, sobretudo, a participação da família. «Porque é que me chamo assim?», é uma das atividades que podem ser encontradas nas propostas deste recurso, e que serve de mote para o aprofundamento de laços, redimensionado as relações.

«Os Caramelos» pretende dar a conhecer parte da história do concelho através da abordagem ao movimento migratório que o

caracterizou no final do século XIX, primeira metade do século XX. Os denominados caramelos, vindos da Beira Litoral para trabalharem, sobretudo, nas grandes vinhas de Rio Frio, acabaram por se fixar na região alterando profundamente a dinâmica demográfica do concelho. Esta maleta é constituída por um cesto de vime que evoca o trabalho no campo, e integra um caderno (vide: <http://tinyurl.com/hd2psmg>) que, para além da história deste fluxo migratório, aborda a arquitetura rural de terra, característica desta região. Inclui ainda um conjunto de propostas de trabalho adequadas aos conteúdos curriculares (vide: <http://tinyurl.com/z84hdo7>). No âmbito de um protocolo de parceria com a Fundação COI que edificou a Quinta Pedagógica Caramela, com o apoio técnico do museu, este recurso introduz ou complementa as visitas a este espaço.

«**Centro Histórico de Palmela – Patrimónios**» (vide: <http://tinyurl.com/jar8ogj>), pretende dar a conhecer parte da História deste lugar, assim como despertar para a importância da sua salvaguarda.

«**Pé ante pé... descobre o que a vila é!**» (vide: <http://tinyurl.com/qco3zzk>) é um guia que propõe uma viagem pelo Centro Histórico de Palmela, a partir da sua história e das memórias partilhadas pelos seus habitantes, no âmbito do Arquivo de Fontes Orais do Museu.

«**Poder Local. Eu conheço. Eu participo**» (vide: <http://www.cm-palmela.pt/pages/1430>), visa incentivar e sensibilizar os cidadãos,

desde a infância, para a importância da sua participação na gestão pública do território, permitindo adquirir e praticar competências de diálogo e de negociação. Para além do caderno que clarifica conceitos e propõe um conjunto de atividades, é ainda constituído por um livro infanto-juvenil que pretende explicar, de forma simples, a importância de transmitirmos a nossa opinião, enquanto Direito Fundamental. Este recurso foi construído em parceria com o Gabinete de Participação da autarquia, enquadrado no projeto, com o mesmo nome.

Como construir a memória – um recurso para a escola», nasceu do projeto Arquivo de Fontes Orais (AFO) do Museu Municipal, criado em 2003, e que visa a recolha sistemática de testemunhos orais que nos permitam compreender a história recente do concelho, assim como suscitar uma maior proximidade com a comunidade local, quer na recolha de informação fundamental, quer enquanto forma de incentivar a sua participação. Foi lançado um projeto, com o mesmo nome, às escolas do concelho, em 2004/2005 e 2005/2006, que implicou a realização de duas ações de formação de 4 dias (participaram mais de 60 docentes), e a deslocação dos técnicos do museu às diversas escolas aderentes, ao longo do ano letivo. O recurso pedagógico aqui referenciando, serviu de base à realização das diversas oficinas realizadas em sala. Construído como ferramenta de trabalho, está disponível em: <http://tinyurl.com/gvzwtaj>

(foi publicado como suplemento no Boletim +museu, n.º 3, de maio de 2004)

«**A vinha e o vinho em Palmela**» (vide: <http://tinyurl.com/zlqxm5>) é um caderno que aborda uma das culturas mais importantes do concelho, a cultura vitivinícola, a partir da identificação e compreensão dos trabalhos necessários à produção de vinho, ao longo do ano agrícola.

«**Crescer saudável com o nosso património**» (vide: <http://tinyurl.com/z8maff5>), é uma exposição itinerante constituída por oito painéis que dão a conhecer os produtos locais. Para além de Património Cultural pela força da história e tradição, estes produtos são também destacados como alimentos que devem fazer parte de uma alimentação saudável.

«**25 de Abril na imprensa**», subordinada à Revolução do 25 de Abril de 1974, a exposição dá a conhecer os principais jornais portugueses que noticiaram o fim de um regime e abriram caminho à instauração da Democracia em Portugal. Alguns painéis reconstituem os momentos mais decisivos das operações desencadeadas pelo Movimento das Forças Armadas, de forma a facilitar a leitura e interpretação dos acontecimentos.

O projeto «Museu de mão em mão», aqui descrito, materializa a determinação do Museu Municipal de Palmela em servir os patrimónios que estão sob a sua responsabilidade e, conseqüentemente, os seus públicos. Somos agente mediador entre a comunidade e o seu património, capacitando-a para a leitura e

apropriação sustentável do território, que é seu.

Referencias bibliográficas

AAVV. (2004). Como construir a Memória. Um recurso para a escola». In *Separata do Boletim +museu*, 3. Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/a03f0f4a980345028a2cec1d57eaeaa7>]

AAVV. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

AAVV. (2014). Maleta Pedagógica: «Arte². O Património Azulejar do Concelho de Palmela». Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]

AAVV (2010). Maleta Pedagógica: «Centro Histórico de Palmela. Patrimónios». Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]

AAVV (2009). Maleta Pedagógica: «Eu Sou História e Património». Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]

AAVV (2011). Maleta Pedagógica: «Gigantes, cabeçudos e outras coisas do arco-da-velha». Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]

AAVV (2005). Maleta Pedagógica: «Os Caramelos». Palmela: CMP.

[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]

- AAVV (2012). *Maleta Pedagógica: «Poder Local. Eu conheço. Eu participo»*. Palmela: CMP.
[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]
- AAVV (2011). «Pé ante pé... descobre o que a vila é!» Palmela: CMP.
[<https://issuu.com/museumunicipaldepalmela/stacks/cbf156153831458b8fadf3f4de156e07>]
- Alberllo, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Archibald, R. (1999). *A place to remember: Using history to build community*. Nashville: AltaMira Press, AASLH series.
- Bott, V. (1993). *Collecting methods: Community involvement*. In *Social history in museums: a handbook for professionals*, 176-180.
- Carvalho, A. (2016). *Participação: Partilhando a Responsabilidade*. Lisboa: Acesso Cultura.
- Carvalho, A. (2012). *Desafios Da Diversidade Cultural Nos Museus Do Séc. XXI*. En M. Asensio, E. Asenjo y C. Castro (eds.), *Nuevos Museos, Nuevas Sensibilidades*, 101–119. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Gillet, J. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. (coord.) (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Editora Profedições.
- Kaplan, F. E. S. (1994). *Museums and the making of «ourselves»: the role of objects in national identity*. London; New York: Leicester University Press.
- Pacaud, G. y Welger-Barboza, C. (2001). *Le patrimoine à l'ère du document numérique : du musée virtuel au musée médiathèque*. Paris: L'Harmattan.
- Parry, R. (2005). *Museums in a digital age*. London: Routledge.
- Trilla, J. *Animação Sociocultural. Teorias. Programas e Âmbitos*. Edições Jean Piaget.

