



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,

Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

Memoria, identidad y comunidad:

**Evaluación de programas de educación patrimonial
en la Comunidad de Madrid**

Presentada por Dña. Ana Sánchez Ferri

para optar al grado de

Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. Olaia Fontal Merillas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Antecedentes, sentido y orientación de la Tesis Doctoral

0. I. Sentido y justificación de la investigación	19
0.2. Desde el Trabajo de Investigación Tutelado hasta la Tesis Doctoral	21
0. 3. Resumen y estructura de los capítulos	28

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO. Ejes conceptuales para la educación patrimonial

I. 1. Memoria, identidad y comunidad: fundamentos en la conceptualización del patrimonio desde una mirada educativa	34
I.1.1. El patrimonio como memoria: el recuerdo en la construcción de la identidad	35
I.1.2. Identidad y memoria: el papel del patrimonio en la construcción de la identidad en la sociedad actual	44
I.1.3. Identidad y comunidad: el valor del patrimonio inmaterial para la recreación de la memoria colectiva	53
I.2. Reminiscencia, identización y “vinculización”. Cuando la educación hace comunidad: conceptos clave para orientar la educación del patrimonio histórico	59
I.2.1. La <i>reminiscencia</i> : la recuperación de la memoria como proceso de patrimonialización	60
I.2.2. La <i>identización</i> como proceso de patrimonialización a través de los vínculos afectivos con el patrimonio cultural	67
I.2.3. <i>Vinculización</i> : proceso de patrimonialización del patrimonio colectivo y creador de comunidad	71
I.3. MEMORIA, IDENTIDAD Y COMUNIDAD: Ejes de un Modelo Específico de educación patrimonial para la creación de vínculos comunitarios entre las personas	75
I. 3. 1. Modelo Específico de educación patrimonial: Memoria, identidad y comunidad	77
I. 3.2. Memoria: recuperación de recuerdos a partir de la reminiscencia como método educativo.	80
I. 3. 3. Identidad: proceso de identización a partir de la reconstrucción de una memoria individual en conexión con el patrimonio	82
I. 3. 4. Comunidad: generación de vínculos entre el patrimonio individual y colectivo, a partir de la vinculización y la creación de comunidad	83

CAPÍTULO 2. MARCO LEGISLATIVO. La educación en la legislación sobre el patrimonio

II. 1. Ámbito Internacional: UNESCO Y CONSEJO DE EUROPA	89
II.2. Ámbito nacional	99
II.2. 1. Legislación en materia de patrimonio histórico y cultural: La educación en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico. La Ley 10/2015 para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.	99
II.2. 2. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio	108
II.2.3. La educación en el Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural inmaterial	115
II. 2. 4 El patrimonio en la legislación educativa: LOMCE Y LOS RD DE PRIMARIA Y SECUNDARIA	126
II. 2. 4. 1. Análisis de los antecedentes sobre la relación entre patrimonio cultural y educación en la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo) y los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria	127
II.2. 4. 2. La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) y Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria	134
II. 2. 4. 3. El patrimonio cultural en el Real Decreto de Educación Primaria por el que se establece el currículo básico de las diferentes etapas educativas	137
II. 2. 4. 4. El patrimonio cultural en el Real Decreto por el que se establece el currículo básico de Secundaria	141
II. 3. Ámbito autonómico: La Comunidad de Madrid	143
III. 3.1. La educación en la Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid	143
II.3. 2 El patrimonio en la Orden autonómica de primaria y autonómica de secundaria	146

CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL. Los bienes patrimoniales de la Comunidad de Madrid y sus órganos de gestión educativa

III. 1. Bienes patrimoniales en la Comunidad de Madrid	150
III.1.1. Bienes declarados Patrimonio de la Humanidad en la Comunidad de Madrid	152
III.1.2. Bienes de Patrimonio Nacional	162
III.1. 3 Bienes de Interés Cultural (BIC) y Bienes de Interés Patrimonial en la Comunidad de Madrid (BIP)	165
III. 2. Órganos y competencias en la gestión educativa del patrimonio de la Comunidad de Madrid	171
III. 2. 1. Ámbito nacional	172
III. 2. 1.1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MCDE)	172
III. 2. 1. 2. IPCE	176
III. 2. 1. 3. Patrimonio Nacional	179
III. 2. 2. Ámbito autonómico: Gestión del patrimonio histórico en la Comunidad de Madrid	184

III. 2. 2. 1. Dirección General de Patrimonio Histórico	187
III. 2. 2. 1. 1. Subdirección General de Difusión y Gestión: Área de Promoción y Difusión	193
III. 2. 2. 1. 2. Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos	194

CAPÍTULO 4: MARCO INVESTIGATIVO. Estado actual de la investigación y programas de referencia en educación patrimonial en España

IV. 1. Programas de educación patrimonial de ámbito autonómico gestionados por la administración autonómica	200
IV. 1. 1. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Plan de educación y patrimonio	200
IV. 1. 2. Canarias: programa autonómico de Educación Patrimonial	205
IV. 1. 3. Ciudad autónoma de Ceuta: Ceuta te enseña	208
IV. 1. 4. Galicia: Proxecto Terra	215
IV. 1. 5. Comunidad autónoma de Andalucía: Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes	219
IV. 2. Programas de alcance autonómico gestionados por entes privados	223
IV. 2. 1. La empresa Labrit en Navarra, Baleares y Madrid. Archivo de la memoria	223
IV. 2. 1. 1. El Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra. LABRIT multimedia y Universidad de Navarra	225
IV. 3. Tesis Doctorales referentes	228

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO. Descripción metodológica. Planteamiento del Problema y fases del proceso de investigación

V. 1. Planteamiento de la investigación: justificación y finalidad	266
V. 2. Definición del problema, hipótesis y objetivos	270
V. 3. Planteamiento del problema de investigación	272
V. 4. Preguntas que orientan la estructura conceptual de la investigación	273
V. 5. Hipótesis y objetivos de la investigación	274
V. 6. Descripción metodológica	277
V.6 .1. La evaluación de programas como eje metodológico	279
V.6. 2. La evaluación basada en estándares	286
V. 6. 3. El método OEPE	290
V. 7. Fases de la investigación y su temporalización	296
V. 7. 1. Fase I: Conocimiento, análisis y diagnóstico de los programas de educación	

patrimonial en la Comunidad de Madrid	300
V. 7. 2. Fase II: Sistematización y clasificación de nuevos programas, no incluidos con anterioridad a la investigación	301
V. 7. 3. Fase III: Selección de la muestra de los programas para ser evaluados, así como la determinación de los criterios y estándares para la evaluación	302
V. 7. 4. Fase IV: Selección de los instrumentos de evaluación y aplicación del sistema de recogida de datos	302
V. 7.5. Fase V: Recogida de datos, triangulación e interpretación de los mismos	303
V. 8. Instrumentos de recogida de datos	306
V. 8. 1. Instrumento I: Ficha de inventario de OEPE	306
V. 8. 2. Instrumento II: Tablas de estándares	313
V. 8. 2. 1. Tabla de estándares básicos	314
V. 8. 2.2. Tabla de estándares extendidos	318
V. 9. Instrumentos de análisis de datos	324
V.9.1. Excel	325
V.9.2. SPSS	328
V.9. 2. 1. Estructura del programa SPSS	329
V.9. 3. NUDISTvivo 10	331

CAPÍTULO 6: MARCO ANALÍTICO-EVALUATIVO. Análisis e interpretación de los datos

VI. 1. Descripción de la muestra y criterios de selección	338
VI. 1. 1. Búsqueda de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid	340
I.1.1. 1 Inventario de los programas de EP extraídos de la Base de Datos del OEPE	341
VI. 1.1. 2. Inventario de los datos de programas de EP no incluidos en la Base de Datos del OEPE	347
VI. 1.1. 3. Muestra de los programas de educación Patrimonial en la Comunidad de Madrid en la base de datos del OEPE	350
VI. 2. Análisis estadístico-descriptivo de la muestra	351
VI.2. 1. Localización geográfica	353
VI.2.1.1. Número de programas en la Comunidad de Madrid y relación con los porcentajes del resto de Comunidades autónomas	354
VI.2. 2. Clasificación de las entidades responsables de los programas educativos según el ámbito al que pertenecen	361
VI.2.3. Tipologías de programas en la Comunidad de Madrid	365
VI.2.4. Categorías de patrimonio a los que atienden los programas	369

VI.2. 5. Ámbitos educativos y tipos de destinatarios	371
VI.2. 6. Descriptores Memoria, Identidad y Comunidad	374
VI.2. 7. Intencionalidad educativa y enfoques que presentan los programas	376
VI.2.1.1. 7. 1. Justificación	376
VI.2.1.1. 7. 2. Objetivos	377
VI.2.1.1. 7. 3. Contenidos	378
VI.2.1.1. 7. 4. Orientación metodológica	379
VI.2. 1.1.7. .5 Estrategias	380
VI.3. Evaluación basada en estándares	382
VI. 3. 1. Evaluación basada en estándares básicos	384
VI. 3. 2. Evaluación basada en estándares extendidos	388
VI. 4. Análisis de casos referentes	396
II.4.1. Programa 1: Patrimonio Joven	396
VI.4. 2. Programa 2: Estudio del Patrimonio Educativo	401
VI.4. 3. Programa 3: Maletas didácticas: Centinelas de piedra	405
VI.4.4. Programa 4: Ventanas a Tetuán	409
VI.4.5. Programa 5: Mapa emocional de Villavieja de Lozoya	415
VI.4.6. Programa 6: Memoria de los barrios	419
VI.4.7. Programa 7: Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía	424
CAPÍTULO 7: MARCO CONCLUSIVO. Conclusiones y líneas abiertas de investigación	
VII.1. Conclusiones al marco teórico	429
VII.1.1. Educación patrimonial basada en memoria, identidad y comunidad	431
VII.1.2. La legislación en materia de patrimonio y educación: ¿espacios comunes?	432
VI. 2. Conclusiones al cuerpo empírico	434
VII. 3. Limitaciones del estudio, líneas abiertas y continuidad de la investigación	435
VII. 3.1. Limitaciones de la tesis doctoral	435
VII. 3.2. Líneas abiertas	436
BIBLIOGRAFÍA	
	439
URLGRAFÍA	
	454
ANEXOS	
	456

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estructura de los capítulos que componen la Tesis Doctoral.
Tabla 2	Resumen de la relación entre las materias y el patrimonio cultural en la LOE.
Tabla 3	Comparativa entre la LOE y LOMCE en relación a los conceptos de patrimonio cultural histórico y artístico.
Tabla 4	Relación de las diferentes líneas de las que consta el currículo de Educación Primaria y el concepto de patrimonio cultural e histórico.
Tabla 5	Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para toda la etapa de la Educación Primaria.
Tabla 6	Cronograma para inscribir un bien en la lista indicativa de Patrimonio Mundial. Tomado de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Tabla 7	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Cuenca López. Universidad de Huelva.
Tabla 8	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas. Universidad de Oviedo.
Tabla 9	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Sánchez Luque. Universidad de Málaga.
Tabla 10	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Etxeberría. Universidad del País Vasco.
Tabla 11	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Rivero Gracia. Universidad de Barcelona.
Tabla 12	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Eguren. Universidad de Oviedo.
Tabla 13	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón Vignoli. Universidad de Barcelona.
Tabla 14	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Coma Quintana. Universidad de Barcelona.
Tabla 15	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Torregrosa Laborie. Universidad de Barcelona.
Tabla 16	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres. Universidad de Huelva.
Tabla 17	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo. Universidad de Valladolid.
Tabla 18	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vicent Otaño. Universidad Autónoma de Madrid.
Tabla 19	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Valecillo. Universidad de Sevilla.

Tabla 20	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gillate Aierdi Universidad del País Vasco.
Tabla 21	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cepeda. Universidad de Valladolid.
Tabla 22	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. López Cruz. Universidad de Huelva
Tabla 23	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ferreras-Listán. Universidad de Huelva.
Tabla 24	Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gomes Cury. Universidad Federal de Minas Gerais.
Tabla 25	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Gerson de Olivera. Universidad Federal de Santa María.
Tabla 26	Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Rogelio Xavier Neves. Universidad Estadual de Campinas
Tabla 27	Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984, 296) en Latorre A, Del Ricón, Arnal (2005, 41).
Tabla 28	Resumen de la pauta para la evaluación de programas educativos según Pérez Juste.
Tabla 29	Fases de las investigaciones en su conjunto y la relación de instrumentos.
Tabla 30	Métodos para la búsqueda, inventario y análisis de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).
Tabla 31	Métodos para la evaluación de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).
Tabla 32	Comparativa de las fases seguidas en la investigación y las fases de los dos proyectos OEPE.
Tabla 33	Ficha de inventario de la base de datos OEPE.
Tabla 34	Tabla de estándares básicos. Filtro para la discriminación en la evaluación de programas.
Tabla 35	Explicación de los estándares de la Tabla de estándares básicos, en referencia a la Calidad de la información sobre el programa (metadatos).
Tabla 36	Explicación de los estándares básicos en referencia al grado de concreción del diseño educativo.
Tabla 37	Estándares de evaluación del diseño de los programas.
Tabla 38	Estándares de evaluación de la implementación de los programas.

Tabla 39	Estándares de evaluación del resultado de los programas.
Tabla 40	Estándares de evaluación de la difusión de los programas y sus resultados.
Tabla 41	Tabla de estándares extendidos creada por el OEPE para la evaluación de programas educativos.
Tabla 42	Pasos a seguir en el inventario y análisis de los programas de EP en la Comunidad de Madrid.
Tabla 43	Programas de Educación patrimonial en la Comunidad de Madrid en diciembre de 2014.
Tabla 44	Programas de Educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, según los órganos de gestión del patrimonio los ámbitos nacional, autonómico y local.
Tabla 45	Relación de variables y descriptores de búsqueda en relación a las cuestiones que se pretenden conocer de la muestra de programas seleccionada.
Tabla 46	Número de programas por Comunidades autónomas y sus porcentajes con respecto a la totalidad de programas en el territorio español.
Tabla 47	Distribución por Comunidades autónomas de bienes inmuebles, muebles, y de los programas de educación patrimonial inventariados en la base de datos del OEPE.
Tabla 48	Entidades responsables de la gestión educativa, para el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial y ámbito al que pertenecen.
Tabla 49	Número de programas y su porcentaje distribuidos por ámbitos relacionados con las entidades responsables.
Tabla 50	Tabla resumen de las tipologías de programas en la Comunidad de Madrid.
Tabla 51	Tabla resumen de la categoría de patrimonio a la que atienden los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.
Tabla 52	Número y porcentaje de programas de educación patrimonial en el ámbito formal en la Comunidad de Madrid.
Tabla 53	Número y porcentaje de programas de educación patrimonial en el ámbito no formal en la Comunidad de Madrid.
Tabla 54	Número de programas con descriptores y términos específicos sobre el patrimonio.
Tabla 55	Número de programas por contenidos.
Tabla 56	Número de programas por tipos de orientación metodológica.
Tabla 57	Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 58	Métodos para la evaluación de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).
Tabla 59	Gradación de evaluación de los estándares de mayor o menor grado de alcance.
Tabla 60	Tabla de evaluación para determinar el grado de acercamiento a la calidad deseable.
Tabla 61	Programas seleccionados por la evaluación de los estándares básicos.
Tabla 62	Tabla de estándares extendidos con ítems para la evaluación.
Tabla 63	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Patrimonio Joven.
Tabla 64	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Estudio del Patrimonio Educativo.
Tabla 65	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Maletas didácticas: Centinelas de piedra.
Tabla 66	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Ventanas a Tetuán.
Tabla 67	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Mapa emocional de Villavieja de Lozoya.
Tabla 68	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Memoria de los barrios.
Tabla 69	Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Relación de continuidad entre el Trabajo de Investigación y la Tesis Doctoral.
Gráfico 2	Imagen del proceso de patrimonialización en el establecimiento de vínculos entre las personas y el patrimonio y de éstas con la comunidad.
Gráfico 3	Secuencia de conceptualización del patrimonio cultural y Modelo específico de Educación Patrimonial.
Gráfico 4	Gráfico y tabla con el número de los bienes muebles e inmuebles declarados BIC en las diferentes Comunidades autónomas.

Gráfico 5	Organigrama de la organización interna en el IPCE.
Gráfico 6	Estructura de las diferentes áreas de intervención del IPCE.
Gráfico 7	Ubicación de los bienes declarados Patrimonio Nacional por Comunidades Autónomas.
Gráfico 8	Mapa conceptual de la organización de las Direcciones Generales de Patrimonio Cultural y de Bellas Artes.
Gráfico 9	Organigrama de la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.
Gráfico 10	Organigrama de la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos.
Gráfico 11	Eje cronológico de las tesis doctorales referentes defendidas en España.
Gráfico 12	Perspectiva general del proceso de investigación según Latorre, Del Rincón, Arnal (2005, 52-53)
Gráfico 13	Fases del Observatorio, gráfico diseñado por Fontal (2010).
Gráfico 14	Proceso seguido en la investigación.
Gráfico 15	Gráfico que representa el proceso de investigación y las fases en las que se desarrolla.
Gráfico 16	Dos gráficos que representan el número de programas de Educación patrimonial por Comunidades autónomas.
Gráfico 17	Comparativa de los bienes inmuebles, muebles y programas de educación patrimonial, distribuidos por Comunidades autónomas.
Gráfico 18	Entidades responsables de la gestión educativa, para el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial.
Gráfico 19	Porcentajes de los ámbitos de los órganos e instituciones competentes en la creación de los programas de Educación Patrimonial.
Gráfico 20	Gráfico de barras comparando el número de programas según el tipo de programa.
Gráfico 21	Porcentajes del tipo de programas inventariados en la Comunidad de Madrid.
Gráfico 22	Categorías de patrimonio a las que atienden los diferentes programas educativos en la Comunidad de Madrid con los porcentajes respecto a la totalidad de los mismos.
Gráfico 23	Gráfico y tabla con el número de programas y su porcentaje, clasificados por ámbitos educativos.
Gráfico 24	Destinatarios de los programas en el ámbito formal.
Gráfico 25	Destinatarios de los programas en el ámbito no formal.

Gráfico 26	Representación gráfica de los descriptores sobre patrimonio según una conceptualización educativa.
Gráfico 27	Gráfico con porcentajes sobre programas que definen o no la Justificación didáctica.
Gráfico 28	Gráfico con porcentajes sobre programas que definen o no los objetivos didácticos.
Gráfico 29	Campo semántico más frecuente en los objetivos explicitados.
Gráfico 30	Relación de contenidos definidos en los programas.
Gráfico 31	Orientaciones metodológicas de los programas.
Gráfico 32	Estrategias de enseñanza-aprendizaje definidas.
Gráfico 33	Gráfico que indica el proceso de selección de la muestra.
Gráfico 34	Muestra de la secuencia de evaluación de los programas y obtención de la selección de la muestra a evaluar y datos obtenidos.
Gráfico 35	Muestra de la secuencia y porcentajes de los programas a evaluar.

ÍNDICE DE IMÁGENES

- Imagen 1** Mural del artista marroquí Simo Mouhim en la populosa plaza de Bab El Had, en Rabat (Marruecos). Fuente: El Viajero. El País Digital.
- Imagen 2** Bienes culturales en la Comunidad de Madrid. Fuente: El País.
- Imagen 3** Descripción gráfica de los procesos del Modelo de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia.
- Imagen 4** Resumen de las Líneas de actuación del Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia (imagen tomada del documento de trabajo del Plan Regional de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia).
- Imagen 5** Base de datos de Tesis Doctorales, método de búsqueda (captura de pantalla).
- Imagen 6** Base de datos Dialnet, método de búsqueda (captura de pantalla).
- Imagen 7** Sistema filtros secuenciado que ordena el proceso de selección de muestras, tomado de (Fontal, 2016)
- Imagen 8** Título del proyecto (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)
- Imagen 9** Localización (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)
- Imagen 10** Relación con otras fichas (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)
- Imagen 11** Diseño educativo (captura de pantalla de la ficha de inventario OEPE).
- Imagen 12** Ventana de la Hoja de Excel al ejecutar el programa.
- Imagen 13** Grado de cumplimiento de los programas evaluados de los estándares de calidad.
- Imagen 14** Pantalla Editor de datos.
- Imagen 15** Codificación de datos en el programa SPSS.
- Imagen 16** Interfaz prueba Nvivo 10.
- Imagen 17** Ncapture para Google Chrome.
- Imagen 18** Pantalla de búsqueda en la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).
- Imagen 19** Visión geolocalizada de los programas de Educación Patrimonial en el territorio español.
- Imagen 20** Visión geolocalizada de los programas de Educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.
- Imagen 21** Captura de pantalla de la hoja de Excel en la evaluación de estándares básicos. Selección de algunos programas.

- Imagen 22** Captura de la hoja de Excel con la gradación de aquellos programas que crean la muestra específica para ser evaluada por estándares extendidos.
- Imagen 23** Captura de pantalla Nvivo con los recursos sobre la información de los programas.
- Imagen 24** Captura de pantalla Nvivo de los Nodos, estructurados según la tabla de estándares extendidos aplicados en la investigación.
- Imagen 25** Captura de la evaluación de estándares extendidos con la muestra gráfica de aquellos programas que se acercan al parámetro A-B, de mayor calidad.
- Imagen 26** Alumna realizando una visita al patrimonio científico en el IES Isabel la Católica. Madrid.. Fotografía tomada del artículo PATRIMONIO EN LA ESCUELA. Encarnación Martínez Alfaro y Carmen Masip Hidalgo. Utilización didáctica del patrimonio histórico del “Instituto-Escuela” de Madrid.
- Imagen 27** Maleta didáctica “Centinelas de piedra”, en primer término baúl con reproducciones. Fotografía: DGPH/J. C. Martín Lera.
- Imagen 28** Imagen de la web de Ventanas a Tetuán, con las fotografías donde obtener la información sobre la memoria del barrio.
- Imagen 29** Disposición de las ventanas en el barrio de Tetuán.
- Imagen 30** Documental Mapa emocional de Villavieja de Lozoya.
- Imagen 31** Soporte web de Memoria de los barrios.
- Imagen 32** Soporte web de Memoria de los barrios. Programa del barrio de Carabanchel.
- Imagen 33** Visita por las intervenciones en el barrio de Tetuán.

Agradecimientos

A mi familia, a mis padres y mi hermana Eva, quienes han estado siempre ahí, en todo el proceso, apoyándome y creyendo en todo lo que hago. Lo mismo he de agradecer a mi tía Rosa, quien ha confiado siempre en mí y me ha aportado muchas fuerzas en la realización de este trabajo.

Especialmente a mis abuelos, quienes me han transmitido desde bien pequeña la importancia del hilo que nos conecta, el respeto hacia las personas mayores y el valor que tiene todo aquello que nos cuentan. Un legado que sabré transmitir a las más pequeñas de la familia y que da sentido a este trabajo.

A mis amigos, por sus ánimos y sus conversaciones, de las que han surgido muchas reflexiones en torno a este trabajo. Gracias también por hacerme ver que este era el camino. A todas aquellas personas que han entrado recientemente en mi vida de una u otra manera y que me han hecho ver cómo el patrimonio forma parte de cada uno de nosotros y nos enlaza.

A todos mis alumnos, quienes tanto me han enseñado, este trabajo sigue siendo por y para ellos. Gracias por su ilusión, que ha sido el motor que ha movido la mía para empezar, continuar y seguir con este trabajo que ahora presentamos.

A todas aquellas personas e instituciones que han dedicado su tiempo a hacer esta investigación más rica, coherente y rigurosa con sus aportaciones.

Especialmente, a la directora de esta tesis doctoral, la Dra. Olaia Fontal, por su sabiduría y por sus ánimos, por no dejar nunca de creer en mí. Gracias por tirar del hilo.

Gracias a todos.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes, sentido y orientación de la Tesis Doctoral

INTRODUCCIÓN

Antecedentes, sentido y orientación de la Tesis Doctoral

0. 1. Sentido y justificación de la investigación.

“La verdad es que yo guardo con cariño dentro de mí tantas cosas como me transmitieron. Creo en esa cadena que nos enlaza. Creo en la canción que se teje con las canciones que llegan de tan lejos. Creo en la memoria ancestral”

(León, 1998, p.185)

Comenzar con esta cita de María Teresa León en su libro Memoria de la melancolía supone establecer la intención investigativa que nos ocupa. Podríamos concretar que yo también creo, también guardo aquellas cosas que me han transmitido, aquellos recuerdos que forman la historia personal de mi familia, pero sobre todo la historia personal de mí misma, de lo que soy, de dónde vengo. Los recuerdos, la memoria que representa la telaraña de lo que somos y que no solamente nos conforma como personas, sino que nos posiciona en una sociedad, en una comunidad de pequeños patrimonios comunes.

Y de común surge la palabra comunidad, que nos ocupa también en la investigación que presentamos, y que se define perfectamente a partir de la frase escogida en nuestro inicio, “una cadena que nos enlaza”, “una canción que se teje con las canciones”, la memoria.

La memoria, conformadora de identidades individuales, y la transmisión, que las transformará en colectivas, son los ejes de una investigación que se ha ido transformando en el tiempo, que ha ido mutando de piel a lo largo de los años, partiendo de una idea más centrada en la diversidad cultural, desde el punto de vista de las personas participantes, los educandos, a quienes iba dirigida, para reformularse y asentarse en tres principios: *memoria, identidad y comunidad*.

Partimos del interés por la investigación en torno a las personas mayores como agentes activos en su propio aprendizaje, suscitando gran interés su manera de participar socialmente en programas y actividades relacionadas con la educación patrimonial. En este sentido, se estableció una conexión directa con su papel como sujetos activos en la recuperación, conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, teniendo en cuenta que este colectivo, es depositario de experiencias, vivencias y

recuerdos que forman el entramado de una memoria personal y colectiva que forma parte de lo que podemos considerar patrimonio inmaterial. Esta idea, por lo tanto, fundamenta el devenir hacia una investigación en torno a aquellos programas que se asientan en las bases de la memoria, cómo esta es conformadora de identidades, y por consiguiente, de una comunidad que comparte vivencias que crean una historia común. Estos programas, por su parte, conectan intergeneracionalmente a los participantes de los mismos, y crearán lazos de conexión social en torno a estos principios. Por ello, la investigación surge a partir de las inquietudes acerca de un tipo de colectivo, pero pronto derivó en la ampliación hacia unos principios que, a pesar de suponerlos intrínsecamente relacionados con el colectivo de personas mayores, llevan la investigación hacia un campo de estudio más amplio, incluyendo a otros colectivos posibles.

Es una investigación que surge del interés por el patrimonio, la cultura y el arte, a partir de la formación inicial que me aporta la Licenciatura de Historia del Arte, que pronto deriva en un tránsito hacia su difusión y principalmente hacia la educación. En este sentido, estar en contacto con diferentes tipos de público en museos y asociaciones, hizo que las inquietudes referentes a la comunicación, la interpretación y los procesos de patrimonialización que las personas pudieran establecer con el patrimonio, con los objetos y los bienes materiales, fuera creciendo hacia un mayor interés investigativo. En ese sentido, el interés se puso principalmente en colectivos de personas mayores, delimitando un punto de vista aplicado a sus experiencias, vivencias y recuerdos en relación con el patrimonio cultural de la ciudad de Madrid, entendida como contexto educativo. Las experiencias y aprendizajes que las personas mayores van acumulando a lo largo de una vida, los sitúan como agentes activos en la conservación del patrimonio inmaterial, puesto que aglutinan en sí mismas vivencias y recuerdos que, al ser compartidos, cobran sentido para la colectividad, entendiendo en este caso los recuerdos como patrimonio inmaterial de los pueblos. Estas reflexiones fueron determinando que la investigación debía pasar por el enfoque de una educación patrimonial con personas mayores, transitando por la vertiente intergeneracional, y generando de este modo pequeñas redes de conocimiento. Se pretendía hacer consciente a este colectivo de la importancia que adquiere compartir los recuerdos, confiriéndoles, en cierto modo, un valor patrimonial.

Pero igualmente importante nos pareció la posibilidad de legarlos a otras personas, lo que permite generar inercias de transmisión que, al ser compartidas, crean una comunicación del patrimonio, que deriva en la conservación y recuperación del mismo.

Estas reflexiones que, en un primer momento, se centraron en un colectivo concreto, tendieron hacia la convicción de que, a pesar de que las personas mayores son depositarias de un rico patrimonio inmaterial, formado por vivencias y recuerdos, quizás era en esta idea en la que habría que profundizar. Una conceptualización del patrimonio, desde el punto de vista educativo, en la conexión de términos como memoria, identidad y comunidad, que asiente las bases de programas educativos que, al referenciar estos principios, creen entramados de conocimiento de carácter patrimonial.

En este sentido, hablamos de rincones que guardan recuerdos, de objetos que los tienen adheridos, de manera que un simple estímulo puede llegar a traerlos a un espacio común. Recuerdos que nos cuentan cosas, que nos hablan de otros, pero que a la vez nos hablan de nosotros mismos. Recuerdos que no solamente son recuerdos, sino que son pequeñas historias de vida que construyen una memoria personal, y que al ser compartidos, la convierten en memoria colectiva, memoria de una comunidad y, sobre todo, que establecen vínculos entre las diferentes identidades individuales.

Recuerdos, en definitiva, que tienen un valor personal y un valor de comunidad, que establecen vínculos emocionales entre las personas y generan un espacio común donde compartir y donde sentirse parte de un colectivo. Ese lugar donde se genera un patrimonio común que conecta pasado y presente.

0.2. Desde el Trabajo de Investigación Tutelado hasta la Tesis Doctoral.

Una mezcla de azar e inquietudes personales son la base de cultivo sobre la cual se ha ido gestando esta tesis doctoral. Desde la experiencia surge la inquietud por un estudio más profundo acerca de la educación patrimonial, tomando como eje de referencia el Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT), titulado *Educación patrimonial intergeneracional en contextos no formales*, defendido en la Universidad de Valladolid en noviembre de 2007.

El título de la investigación demuestra que el acento estaba situado en un colectivo concreto sobre el cual giraba la investigación, la educación patrimonial con personas mayores y las miradas hacia el patrimonio en una educación intergeneracional. Entendíamos que una sociedad integrada generacionalmente permite la construcción de un mosaico que incorpora diferentes realidades, germen de la diversidad cultural. Las personas mayores aportan la madurez y la perspectiva histórica de quiénes somos, de dónde vinimos y cómo llegamos hasta donde nos encontramos. La juventud nos aporta una visión fresca del futuro y de todo lo que todavía podemos hacer. La

correlación de ambos crea un sentido más concreto de comunidad y nos enseña a apreciar los valores mutuos.

El trabajo con personas mayores en diferentes espacios de la ciudad Madrid, creó una inquietud personal sobre cómo establecer un modelo de educación patrimonial dirigida a este colectivo, cuestionándonos asimismo la importancia que la conexión intergeneracional podría tener en este contexto.

En las conclusiones definidas en el TRIT se vislumbraba un interés por un modelo de educación patrimonial con personas mayores, estableciendo nuevos interrogantes como punto de partida de una serie de líneas abiertas para la posterior tesis doctoral. Surgen nuevas dudas y preguntas que cuestionan el proceso de investigación y amplían la posibilidad de seguir investigando y proponiendo nuevos puntos de vista.

Las líneas de continuidad hacia la tesis doctoral se establecieron en los siguientes puntos:

Educación patrimonial con personas mayores ¿y alguien más?

- Desde esta cuestión se pretendía dirigir la mirada hacia una investigación más profunda en los **programas educativos intergeneracionales**, investigando principalmente el tipo de **estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para la atención a la diversidad**.
- **Búsqueda de una pedagogía transformadora** basada en las relaciones intergeneracionales y las situaciones ya vividas: las relaciones entre el individuo y el entorno, entre el yo y la sociedad.

Entre las variaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo el planteamiento inicial de la tesis doctoral y el proyecto final que presentamos, encontramos principalmente un cambio en el concepto de patrimonio. Presentamos una conceptualización desde el punto de vista educativo en tres pilares, memoria, identidad y comunidad. Estos tres principios, que modifican el curso de la tesis doctoral, han estado, sin embargo, implícitos desde el principio. Se deducen, por ello, de las líneas de continuidad presentadas en el TRIT: situaciones vividas, recuerdos, planteados como memoria; relaciones entre el individuo y el entorno, creando relaciones de identidad; así como el concepto de comunidad, latente en las relaciones que se establecen entre el individuo y la sociedad, como base para una memoria colectiva.

Beneficios sociales de la comunicación intergeneracional: creando memorias colectivas, reforzando las individuales.

Algunas de las líneas abiertas que marcan esta reflexión derivan de la vertiente más social del trabajo.

- Investigación sobre la **Educación del Ocio**. Ocio humanista:
 - **Vertiente social:** igualdad de acceso y de recursos.
 - **Beneficios sociales** en grupos de personas mayores, con los cuales tener el tiempo de ocio ocupado en actividades que desarrollen su autoconocimiento y creen su desarrollo personal y humano.
 - Espacios en los que puedan interactuar grupos diversos: personas mayores, niños, adolescentes. **Ámbitos propicios para la creación de programas intergeneracionales.**

- Investigación sobre los **beneficios sociales** de los programas intergeneracionales:
 - Con el **Estudio de casos:** en Fundaciones y Museos de Arte.
 - **Creación y aplicación de un modelo específico de Educación patrimonial intergeneracional** para estudiar los beneficios sociales que pueden tener estos programas intergeneracionales.

Esta segunda vertiente, planteaba como conclusiones del trabajo de investigación una continuidad en los términos planteados, transitando con la idea intergeneracional y con la mirada puesta en los públicos, en el colectivo al que nos pretendíamos dirigir. En este sentido, el cambio pasará precisamente por crear una evaluación de programas sobre los tres ejes que venimos presentando: memoria, identidad y comunidad, situando la Comunidad de Madrid como contexto investigativo; se plantea una evaluación y estudio en profundidad de aquellos programas que entroncan con estos tres principios.

En este sentido, con el tiempo, cambian las inquietudes, se amplía el espacio de investigación, se reformula la idea y el acento cambia, de modo que se deja el colectivo como eje de un modelo de educación patrimonial y se transita hacia una generalización conceptual. Nos posicionamos en diferentes términos y conceptos que comienzan a ser las claves de una nueva investigación: nacen la memoria, la transmisión y la identidad como ejes de un nuevo modelo.

Volvemos a la idea inicial, a partir de la cual la memoria, presentada como sedimento, huella de lo vivido, aglutinadora de recuerdos, se alza como conformadora esencial de la identidad. La transmisión permitirá relacionar estos recuerdos y establecer los lazos de conexión y vínculos entre los individuos, generando de este modo un espacio común, y transitando desde lo individual a lo colectivo para confluir en la idea de comunidad. De esta manera, la memoria, la identidad y la comunidad serán los ejes sobre los cuales se articule un nuevo modelo de educación patrimonial, que establezca procesos de patrimonialización y genere un concepto de educación patrimonial más amplio y no limitado a un solo colectivo.

En este caso, finalmente se plantea una investigación desde el método de la evaluación de programas, enmarcada en el **Observatorio de Educación Patrimonial en España (en adelante OEPE)**, sucesión de dos proyectos de investigación fundamental no orientada, financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad y cuya IP ha sido la Dra. Fontal, directora de esta tesis doctoral. En efecto, ente 2010 y 2015 se han desarrollado dos proyectos consecutivos de I+D+i (EDU2009-09679¹ y EDU2012-37212²) centrados en el inventario, análisis y evaluación de programas de educación patrimonial generados en los ámbitos nacional e internacional durante la última década. El observatorio, en el que han participado más de 20 investigadores³ del ámbito nacional e internacional, que ha sido una de las principales herramientas generadas a lo largo de este sexenio de investigación, se compone de una parte interna encargada de localizar, inventariar, clasificar, analizar, sistematizar, evaluar y estandarizar todas las acciones, proyectos y programas que se lleven o se hayan llevado a cabo en España en los últimos diez años; y, por otro lado, tiene una parte pública, una web, cuya misión es difundir, organizar, publicar, establecer redes, investigar tesis doctorales referentes a la educación patrimonial en el ámbito internacional.

El marco del Observatorio de Educación Patrimonial en España, nos permite la sistematización de aquellos programas de educación patrimonial llevados a cabo en la Comunidad de Madrid. Una vez inventariados, son susceptibles de ser analizados e

¹ Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del estado de la educación patrimonial en España.

² Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

³ El observatorio está formado por un numeroso equipo investigador nacional e internacional con una reconocida trayectoria en el campo de la educación y el patrimonio, entre los que se encuentran: Dra. Fontal Merillas, Dr. Ibáñez Etxebarria, Dr. Cuenca López, Dr. Sanfabián Maroto, Dra. Martín Cáceres, Dr. Palacios Garrido, Dr. Falcón Vignoli, Dra. Torregrosa Laborie, Dr. Huerta Ramón, Dra. Juanola Terradellas, Dr. Vallés Villanueva, Dr. Peruarena Arregui, Dr. Sixto Olivar Parra, Dra. Calbó Angrill, Dr. San José Alonso, Dr. Fernández Martín, Dra. Castro Pietro, Dra. Vicent Otaño, Dra. Marín Cepeda, Dra. Pérez López, Srta. Ceballos y Srta. Martínez Rodríguez.

incluso evaluados para determinar una serie de estándares de calidad, que permitan la mejora y crecimiento en la calidad educativa.

En este contexto, la justificación de la Tesis Doctoral que presentamos se enmarca en los objetivos determinados por el OEPE, estableciendo una búsqueda de programas en el ámbito de la Comunidad de Madrid, la inclusión de algunos de ellos en la base de datos creada para ello, y la selección de una muestra en función de los ejes que articulan esta investigación: memoria, identidad y comunidad.

Se establece la selección de una muestra para evaluar aquellos programas acordes con los estándares de calidad determinados por OEPE, de tal manera que el estudio en profundidad de algunos de ellos nos permita extrapolar e inferir las conclusiones que consideremos oportunas para poder reformular los principios planteados en el marco teórico.

En rasgos generales, las ideas que trazan esta Tesis Doctoral y pretenden fundamentarla, serían las siguientes:

1. Cuerpo teórico: Apoyarnos en determinados referentes teóricos sobre educación patrimonial.
2. Cuerpo investigativo: Inventariar, analizar e interpretar algunos de los programas incluidos en la base de datos OEPE.
3. Cuerpo empírico: Evaluar programas para detectar ausencias o determinar nuevas vías de interpretación para los programas seleccionados.
4. Cuerpo conclusivo: Plantear nuevos problemas de investigación a partir de las conclusiones extraídas.

Planteadas estas ideas que forman la estructura lógica y amplia del trabajo de investigación, intentamos expresar de manera gráfica, a partir del gráfico 1, cómo hemos pasado del Trabajo de Investigación Tutelado a la Tesis Doctoral, generando una continuidad que parte de los resultados proporcionados en el TRIT, donde a partir de la práctica educativa o el análisis de una realidad, se fue derivando hacia la búsqueda de una evaluación de programas fundamentados en los principios de memoria, identidad y comunidad.

Desde un punto de vista específico, nos dirigimos hacia una evaluación de programas basada en estándares, con el objetivo de proponer un modelo específico de calidad educativa. En ese sentido, el gráfico muestra el itinerario que parte del Trabajo de Investigación Tutelado hasta el planteamiento de la Tesis Doctoral, mostrando los diferentes puntos:

Dentro del Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT):

- Situación de partida: comenzamos el TRIT a partir de una situación de partida planteada por la práctica con personas mayores en la ciudad de Madrid, se establece la idea de investigar acerca de la educación patrimonial con este colectivo.
- Análisis de la situación: Estudio a través de la práctica, partiendo de la metodología investigación-acción de programas con las personas mayores, para establecer un modelo de educación patrimonial intergeneracional.
- Diagnóstico de la situación: Se establece que es posible el beneficio social de programas de educación patrimonial intergeneracional, a partir de las ideas de transmisión y conexión: memoria, identidad y comunidad como ejes de un nuevo modelo, generando un nuevo problema de investigación que enlazaría con la Tesis Doctoral.

El Gráfico 1 muestra la relación de continuidad entre el TRIT y la Tesis Doctoral, donde verla línea de continuidad entre ambas investigaciones y cómo se ha redefinido el estudio. El TRIT presentaba una estructura con tres puntos diferenciados: una situación partida, el análisis de la situación y el diagnóstico de la misma, tras el análisis realizado.

Como venimos exponiendo en la introducción de esta tesis doctoral, todas las claves, orientaciones y tipos de relación definidos en el estudio sobre una realidad específica, reorientó la mirada hacia otro tipo de investigación. Todo ello, que fuimos detectando a lo largo del trabajo de investigación, ha servido como base para una reflexión más amplia. De tal forma que se han vuelto a retomar todos estos planteamientos y se han convertido en objeto de un análisis específico, derivando hacia los conceptos de memoria, identidad y comunidad, y su aplicación específica en los programas de educación patrimonial existentes en la Comunidad de Madrid.

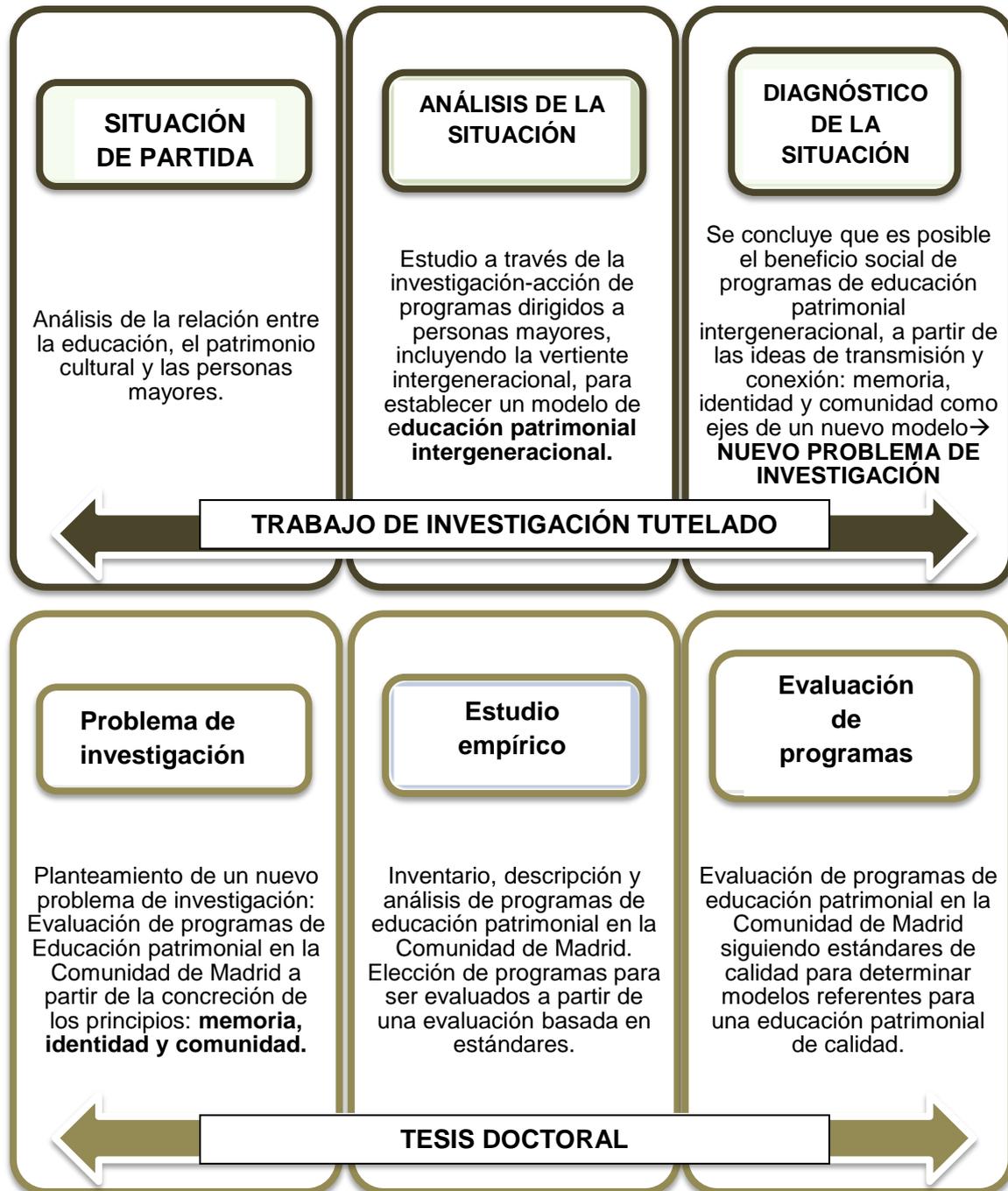


Gráfico 1. Relación de continuidad entre el Trabajo de Investigación y la Tesis Doctoral

Partiendo del TRIT, se genera el planteamiento de la Tesis Doctoral que, como hemos expuesto en líneas anteriores, sustituye al colectivo de las personas mayores como centro de la investigación, para reemplazarlo por tres ejes que serán los que la articulen. Este tránsito se concreta en tres puntos específicos:

- Problema de investigación Se plantea un nuevo problema de investigación a partir de la evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, inventariados en la base de datos OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial de España), y seleccionando la muestra de estudio a partir de la concreción de los principios: **memoria, identidad y comunidad**.
- Estudio empírico: Este apartado se concreta en el inventario, la descripción y el análisis de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid. Se realizará una evaluación basada en estándares que permita una comprensión en profundidad de cada uno de los estudios realizados. Evaluación de programas. Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, a partir de los programas inventariados y descritos en el estudio empírico, siguiendo estándares de calidad para determinar modelos referentes para una educación patrimonial de calidad.

0. 3. Resumen y estructura de los capítulos.

Planteamos, a continuación, un resumen sintético de la estructura y los contenidos de cada capítulo que forman la tesis doctoral. La Tesis doctoral consta de una estructura en tres partes, compuesta, a su vez, por siete capítulos.

La primera de ellas forma el Cuerpo teórico, el cual está compuesto por cuatro capítulos, los cuales plantean el marco de la investigación. De este modo, el capítulo 1 constituye el marco teórico al establecer los ejes conceptuales para la educación patrimonial. El segundo capítulo, el marco legislativo, plantea cómo se aborda la educación en la legislación sobre patrimonio. El tercer capítulo es el que conforma el marco contextual, estableciendo los bienes patrimoniales de la Comunidad de Madrid y los órganos que se encargan de su gestión educativa. Por último, el cuerpo teórico se cierra con el capítulo cuarto, el marco investigativo, que recoge el estado actual de la investigación y muestra una selección de programas de referencia en educación patrimonial en España.

La segunda parte es la que compone el Cuerpo empírico, que se asienta sobre los cimientos teóricos presentados con anterioridad. Este cuerpo consta de otros dos capítulos. El capítulo cinco, con la descripción metodológica empleada en la investigación, así como los instrumentos de recogida de datos y de análisis e interpretación. Por otro lado, el capítulo seis, constituye el marco analítico-evaluativo,

con el análisis e interpretación de los datos recogidos tras la aplicación de los instrumentos sobre la muestra de estudio.

La tercera parte, el Cuerpo conclusivo, está formado por el último capítulo, el capítulo siete, donde se establecen las conclusiones a los dos cuerpos anteriores, y se determinan las líneas de continuidad en la investigación.

Con el objetivo de profundizar de una manera breve en la estructura de la tesis doctoral, mostramos en la siguiente tabla un resumen de los contenidos que se desarrollan en los siete capítulos que la componen.

Estructura de la tesis doctoral	
INTRODUCCION	Antecedentes. Origen de la investigación, Justificación y Estructura de la tesis doctoral.
CUERPO TEORICO	C1. MARCO TEÓRICO. EJES CONCEPTUALES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL C2. MARCO LEGISLATIVO: LA EDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN SOBRE PATRIMONIO C3. MARCO CONTEXTUAL. C4. MARCO INVESTIGATIVO. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE REFERENCIA EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA.
CUERPO EMPÍRICO	C5. CONCRECIÓN METODOLÓGICA. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA. C6. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS DATOS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS.
CUERPO CONCLUSIVO	C7. MARCO CONCLUSIVO. LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN.

Tabla 1. Estructura de los capítulos que componen la Tesis Doctoral.

Capítulo 1: En el primer capítulo, dentro del Cuerpo teórico de la Tesis Doctoral, abordamos los conceptos de *memoria, identidad y comunidad*, como fundamentos en la conceptualización del patrimonio desde una mirada educativa. Una vez establecidos los conceptos, y partiendo de ellos, proponemos los procesos sobre los que se fundamentaría nuestra concepción de la educación patrimonial, siguiendo los procesos de *reminiscencia, identización/identificación y vinculación*, relacionados a su vez con los ejes sobre los que giran los procesos de patrimonialización. Reminiscencia como recuperación de los recuerdos en la conformación de la memoria, tanto individual como colectiva, ligada a la identización o identificación, como un proceso de patrimonialización que crea vínculos de identidad; por último, el concepto de vinculación, establece las líneas de conexión entre las individualidades, creando la idea de comunidad o vínculos comunitarios en torno al patrimonio cultural.

Capítulo 2: Se aborda el Marco legislativo, concretamente la dimensión educativa en la legislación sobre el patrimonio. Se realiza una amplia reflexión sobre la legislación en materia de patrimonio, desde el ámbito internacional hasta el autonómico, profundizando en los aspectos relacionados con la educación. Por otra parte, se profundiza en la legislación educativa, analizando las conexiones existentes entre ambos cuerpos normativos en materia de educación y patrimonio.

Capítulo 3: En el tercer capítulo se trata la tipología de los Bienes patrimoniales existentes en la Comunidad de Madrid, desde la escala mundial a la autonómica. Asimismo, se recogen los organismos y las competencias en materia de gestión educativa del patrimonio de la Comunidad de Madrid.

Capítulo 4: Este capítulo, perteneciente al marco investigativo, recoge todas las investigaciones llevadas a cabo en la materia que nos ocupa. Por una parte, presenta los programas referentes de carácter autonómico que se realizan en materia de educación patrimonial, así como aquellos que se conceptualizan bajo los términos de memoria, identidad y comunidad. Asimismo, se define el estado de la cuestión en torno a la investigación que nos ocupa, sistematizando y clasificando todas las tesis doctorales e investigaciones sobre la materia de estudio.

Capítulo 5: Con este capítulo se inicia el diseño empírico, una vez realizada la revisión y concreción teórica en los capítulos precedentes. Por lo tanto, este capítulo define la metodología que orienta el proceso de investigación propiamente dicho. Se realiza una descripción general de metodología seguida en la investigación, abordando la definición del problema, las hipótesis, así como las preguntas que orientan la investigación. Se define, pues, la metodología a seguir, la evaluación de programas siguiendo la evaluación basada en estándares. En este capítulo se presentan, asimismo, los instrumentos de recogida y análisis de datos para llevar a cabo la investigación. También describimos la planificación del proceso de indagación, las fases y criterios en la selección de la muestra, las fases para acometer la evaluación de programas, así como los instrumentos a partir de los cuales se recoge la información, y los programas de análisis de datos. Se justifica, asimismo, el diseño metodológico en el marco de la investigación del Observatorio de Educación Patrimonial de España y los programas de investigación asociados al mismo, concretamente a partir del “método OEPE”.

Capítulo 6: en este capítulo nos ocupamos de analizar e interpretar los datos recogidos tras la aplicación de los instrumentos sobre la muestra de estudio. Elaboramos un análisis estadístico-descriptivo de los datos siguiendo los parámetros de la Ficha de inventario del OEPE, para establecer una nueva selección de la muestra que determinará una evaluación de los programas de una manera más específica, a partir de las tablas de estándares. Se realizará una codificación de los datos obtenidos, así como un análisis e interpretación de carácter cualitativo de los programas.

Capítulo 7: Para finalizar, elaboramos el informe de las conclusiones sobre la investigación, extraídas de cada uno de los cuerpos que conforman la investigación. De esta manera, el último capítulo presentará las conclusiones al cuerpo teórico y empírico, y establecerá las líneas de continuidad de la tesis doctoral en investigaciones futuras.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

Ejes conceptuales para la Educación Patrimonial

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.

Ejes conceptuales para la educación patrimonial

I. 1. Memoria, identidad y comunidad: fundamentos en la conceptualización del patrimonio desde una mirada educativa.

La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro

(Unamuno, 1983, p.64)

Como indica la propia definición de poliedro, *un cuerpo geométrico cuyas caras planas encierran un volumen infinito*, así entendemos la conceptualización del patrimonio. Un volumen infinito de conceptos, significados y planteamientos que se pueden fundamentar en diferentes caras pero que generan infinitas interpretaciones del mismo.

Es por ello que no pretendemos aquí una conceptualización del mismo, sino una reflexión, tomando como ejes tres conceptos que sientan las bases de una fundamentación conceptual del patrimonio desde la mirada educativa. Memoria, identidad y comunidad, tres ejes que se entrelazan, que crean texturas diferentes para crear un concepto de patrimonio que requerirá de la educación para su conservación. Por lo tanto, lo que proponemos con esta reflexión es una educación patrimonial basada en estos tres principios, la cual genere un modelo específico a partir de las conexiones creadas por estos tres conceptos. Memoria, identidad y comunidad, como los cimientos sobre los que fundamentar una conceptualización del propio término patrimonial.

El patrimonio como memoria define el recuerdo para su recuperación, incluso para su creación. La necesidad de recordar o “hacer memoria” propone un mecanismo de creación del propio yo, para reconstruir la historia de las personas, procesos creadores de identidad. Esta identidad es entendida como el afianzamiento del individuo y como

la base de un crecimiento colectivo, a partir de los recuerdos comunes. Estos recuerdos se alzan como valores que nos vinculan con otras identidades, transitando desde el *yo* hacia un *nosotros*, hacia la idea de memoria colectiva o comunidad.

Por lo tanto, este capítulo con el que comenzamos el cuerpo teórico de nuestra investigación pretende revisar la bibliografía en torno a estos tres términos: *memoria, identidad y comunidad*, pero siempre desde la relación que se establece entre ellos en tanto conformadores de patrimonio.

I.1.1. El patrimonio como memoria: el recuerdo en la construcción de la identidad.

"Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias"

(Galeano⁴, 2012)

Cada uno de nosotros está compuesto de historias, recuerdos, experiencias vividas que son parte de nosotros mismos, de nuestra identidad. Nuestros recuerdos, y cada aprendizaje que obtenemos de nuestras experiencias son la huella que vamos a legar a los demás, un tesoro que nos perpetúa en el tiempo, en definitiva, una parte de nuestro patrimonio, nuestra memoria.

El propio concepto de memoria es utilizado en ocasiones como sinónimo de patrimonio, un patrimonio que se fundamenta en recuerdos. Estos recuerdos nos cuentan historias, nos hablan de otros, pero que a la vez nos hablan de nosotros mismos. Rescatamos los recuerdos que configuran y rescatan pequeñas historias de vida, que son las que conforman nuestra memoria personal. Estos recuerdos, al ser compartidos, se convierten en memoria de comunidad y, sobre todo, se entretajan para crear redes de pequeñas historias que componen un patrimonio común. Recuerdos, en definitiva, que tienen un valor personal y un valor compartido, que establecen vínculos emocionales entre las personas y generan un espacio común donde compartir y sentirse parte de un colectivo, un patrimonio común que conecta pasado y presente, y se proyecta hacia el futuro en forma de esperanza.

En el intento por la definición poliédrica del término patrimonio, establecemos una de las partes que formaría parte del mismo, el ser humano. El ser humano o individuo es parte integrante de este término por ser el que toma partido en su valoración, es el que escoge, valora, y hace consciente la validez del patrimonio cultural, en un proceso que consta de

⁴ Cita tomada de la presentación en 2012 de su libro "Los hijos de los días".

una revisión personal, una herencia transmitida y una valoración individual que se hace colectiva por pertenecer a un contexto y ámbito concreto. “El patrimonio es un archivo, un elemento básico de referencia histórica (memoria histórica) y autoestima social. El patrimonio es información. Pero se trata de un archivo especial, configurado en forma de *red o sistema de elementos –elementos patrimoniales–* en continua interacción. Defendemos, por tanto, una concepción sistémica y no reduccionista de la cultura (véase Bertalanffy, 1975) y del patrimonio (Martínez Garate y Astibia Aiera, 2001, p. 2).

De esta definición extraemos una visión del patrimonio cuyo valor reside en lo personal y sus conexiones. El ser humano se apropia del patrimonio por entenderlo como parte de su memoria, de sus recuerdos y experiencias.

Esta dimensión humana del patrimonio, lo presenta como una interacción de diferentes elementos, ya sean de carácter material o inmaterial. Por material entendemos un patrimonio tangible, un monumento -que es con lo que normalmente asociamos el patrimonio – un jardín, una casa, una caja, una fotografía; pero también, aquello inmaterial: ideas, pensamientos, recuerdos, imágenes mentales creadas en nuestra memoria, etc.; en este sentido, entendemos mejor esa vertiente simbólica, emotiva y afectiva que el ser humano imprime a ese patrimonio. De ahí que el valor de lo patrimonial resida principalmente en la mirada que se hace sobre él.

El patrimonio “es” en función del valor que un individuo proyecta sobre él, del vínculo que establece, y que conforma su identidad, puesto que lo enlaza con sus recuerdos, sus vivencias, experiencias que forman sus historias personales, puesto que participa de su propia vida, y lo constituye como un ente susceptible de ser legado a generaciones futuras. En esta retroalimentación entre el patrimonio y el individuo, lo más importante es el vínculo, aquello que le otorga valor.

“Mi memoria es de una índole particular, buena y mala al mismo tiempo. Por un lado, obstinada y tenaz, pero por otro también increíblemente fiel. Se traga lo más importante, tanto en lo que respecta a los acontecimientos como a los rostros, tanto lo leído como lo vivido, dejándolo con frecuencia en lo más hondo, en la oscuridad, y no devuelve nada de ese mundo subterráneo sin que uno ejerza presión, sólo porque así lo requiere la voluntad. Sin embargo, me basta el más fugaz asidero, una postal, los trazos de una caligrafía en el sobre de una carta, una hoja de periódico amarilla por el tiempo, y enseguida lo olvidado, como el pez en el anzuelo, resurge de un brinco de la fluida y oscura superficie, vivo y coleando. (...) Pero, para percibir con los sentidos algo ocurrido en el pasado, necesito siempre un estímulo sensorial, una mínima ayuda de la realidad” (Zweig, 1929, p.8).

Este concepto sobre la memoria, presentada como sedimento, huella de lo vivido, aglutinadora de recuerdos, se reafirma en esta cita de Stefan Zweig como parte de lo que somos, conformadora de nuestra identidad, personal y social. Nos parece interesante cómo presenta a los objetos -tales como una postal, una hoja de periódico - como nexos de vínculo entre el presente y el recuerdo. Un estímulo sensorial, una emoción, que hace visibles los hilos invisibles que nos enlazan con el pasado, con nuestra propia historia. A partir de un objeto el protagonista revela la intención de recuperación de un recuerdo, relacionado la conexión emocional, que será la que otorgue el valor al objeto por su condición de memoria personal.

Desde esta conceptualización sobre el patrimonio como memoria, entendemos que el valor humano es prioritario, dotando al patrimonio de un principio constructual a partir de los vínculos establecidos entre la vertiente material y la inmaterial. Esta idea sobre la memoria presenta un patrimonio no solamente desde el punto de vista material, como citamos con anterioridad, sino que a él, se suman los valores que el ser humano, como individuo, le otorga. Este valor es conferido por el ser humano, atendiendo a los valores que han ido cambiando en función del tiempo y de los diferentes contextos culturales.

Pero existe una acepción totalmente paradójica, y una nueva arista en este poliedro en el que consiste su conceptualización, puesto que si bien podemos considerar al ser humano como aquel que otorga valor al patrimonio, éste es, a su vez, quién otorga valor al individuo.

Si el patrimonio es entendido como memoria, los recuerdos, las ideas, el pensamiento, las tradiciones y costumbres que ha ido adquiriendo desde su infancia, también le han otorgado riqueza personal que lo ha ido creando como persona y construyendo su individualidad. En este sentido, coincidimos en definir el patrimonio como aquello que pertenece y define a las personas, que crea identidades, las afianza, y construye colectividades, uniendo a los individuos en grupos.

Por lo tanto, entendemos que el patrimonio cultural es lo que hace que los ciudadanos se sientan parte de una colectividad, al compartir unos mismos núcleos identitarios, a través de la recuperación de la memoria, recreada a partir de los propios recuerdos.

Una memoria que ha sido creada y elaborada desde tiempos pasados, tanto de carácter individual como colectivo, que refleja los recuerdos en forma de historias sobre las que se fundamenta nuestro presente. Este valor de un pasado como

cimientos de nuestro futuro es que lo dota de valor al patrimonio. En este sentido, Bravo afirma que el patrimonio se conforma de “una memoria que ha sido elaborada entre todos y donde se ve reflejado el ayer, el presente y donde cada ciudadano puede proyectar sus anhelos para el futuro” (Bravo, 2001, p. 116). Un concepto de memoria que abarca el concepto de colectividad y presenta tres de las dimensiones que otorgan valor al patrimonio: pasado, presente y futuro.

En este punto es donde podemos encontrar la conexión entre memorias individuales y colectivas, una memoria, formada de recuerdos, recompone la identidad, la forma y es en ella donde nos sentimos quiénes somos. No obstante, toda identidad no es sólo personal, sino que existimos, somos, por cuanto creamos de propio y personal, pero también de cuanto compartimos con el resto de las personas que lo comparten con nosotros.

Espacios, monumentos, obras de arte y actos conscientes de valoración que forman y complementan al individuo, son los que construyen la identidad cultural de un grupo. Los lugares donde interactúan modos de vida, creencias, lenguajes y prácticas de comunicación constituyen el contexto para la construcción identitaria. De esta manera, la valoración, sobre la que girará la definición de patrimonio surge “cuando los grupos humanos encuentran en el elemento patrimonial expresiones de su alma. Esto es, cuando lo construido refleja sentimientos comunes, evoca memorias sociales o simboliza anhelos compartidos” (Chaparro, 2001, p. 137).

Consideraremos, pues, a lo largo de esta investigación, el patrimonio como creaciones y expresiones de los seres humanos, ya sean de carácter material o inmaterial, porque el individuo lo cree como tal y le otorga un valor personal que lo hace ser parte de su memoria. Es patrimonio, por tanto, porque el individuo proyecta en él valores que hacen que se apropie de él como definidor de su individualidad. De esta idea partiremos para construir una redefinición de comunidad, creada a partir de varias memorias individuales, que al compartirse, forman una memoria compartida.

En este apartado pretendemos conectar el término memoria con identidad y con patrimonio, pero ¿qué entendemos principalmente por memoria? Cuando hablamos en un contexto histórico, o bien, hacemos referencia a valores patrimoniales, la memoria la imaginamos como un constructo ideológico formado por valores fundamentados en el pasado. En este sentido, entendemos la memoria como todo aquello que poseemos y forma parte de lo que somos, y que, en cierto modo, ha sido aprehendido y legado por diferentes núcleos. En el mismo concepto de memoria, se aglutinan recuerdos, pensamientos, ideas, legados de manera generacional por aquellas personas que lo

consideraron como importante para nuestro crecimiento y desarrollo personal, principalmente de carácter identitario, puesto que supone el quiénes somos y de dónde venimos, y sobre todo cómo nos proyectamos hacia los acontecimientos futuros. La de los seres humanos representa lo que denominaríamos una memoria histórica, de la cual se aprende – cuando se convierte en experiencia – para modificar o condicionar en forma diferente los actos futuros (Sbarra, 2005).

La memoria es un depósito que guarda la herencia del pasado, pero, según Halbwachs (1994), no como evocación objetiva de lo que aconteció, sino más bien como la reconstrucción que, desde el presente, se hace en un momento determinado de acuerdo a unos intereses concretos. Es por ello que el papel del recuerdo es importante, puesto que entendemos que todas las personas tenemos los recuerdos arrumbados en un rincón entre nuestro corazón y nuestra cabeza, y es un pequeño estímulo el que genera que ese recuerdo pueda volver a hacerse presente a través de una imagen, de un sonido, de un olor. En esta acción de recordar es necesaria una reflexión sobre la importancia del recuerdo, la importancia del vínculo que adquirimos con el pasado.

Recordar proviene del latín *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón): “volver a pasar por el corazón”, en esta acepción se plantea la importancia de la conexión entre las emociones para reconstruir los recuerdos que recompondrán la memoria de los individuos. Recordar supondrá uno de los procesos que sirvan para mantener vivas las experiencias que se han ido adquiriendo a lo largo de la vida. Siguiendo estos parámetros, hacer significativo el patrimonio en forma de recuerdos, un patrimonio inmaterial para tomar mayor conciencia de quiénes somos, para crear nuestra identidad.

Mirar al pasado para generar futuro. Este tipo de acciones se hace posible a través de la recuperación de historias orales, centrando nuestra propuesta en las historias personales, que siguiendo los escritos de Santamarina, se establece como prioridad: “(...) humanizar la Historia, no hacer una Historia de datos, no hacer una Historia de procesos vaciados de gente, sino poner a la gente en la Historia, darle a la gente el derecho a su Historia y, además, demostrarle a las personas que no tenemos historias heroicas maravillosas, que tenemos historias, que la mayoría de los seres humanos lo que tenemos es una historia que aparentemente es intrascendente, pero que tiene la trascendencia de ser es la que constituye nuestra propia experiencia y eso es lo importante” (Santamarina, 1998, p. 123).

Pequeñas historias conformadoras de la Historia en mayúsculas. Nos interesan los recuerdos, las historias personales de cada uno de los individuos, de esas personas que ponen sobre la mesa su historia, su vida, su experiencia, los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas, y que al ser comunicados, transmitidos, son dotados de un valor patrimonial que los presenta como parte de la historia.

En esta conceptualización, pretendemos conectar los términos de memoria y pasado, así como los términos de pasado e historia. Entre estos tres términos, memoria, pasado e historia, enclavamos el término patrimonio, por los valores que representa y por la relación personal existente entre el patrimonio y el individuo con el que se relacionaría. De esta manera, en el libro *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, encontramos desarrollada esta idea como respuesta a la pregunta *¿Es la historia una forma de memoria?:*

“La historia es una forma de memoria, pero no todas las formas de memoria son historia. (...) el argumento es que la historia no puede agotarse en la memoria, lo que trae como consecuencia que la enseñanza de la historia no pueda limitarse al recuerdo de algunos pasados y al olvido de otros. Evidentemente la historia es recuerdo y olvido, pero, además, es mucho más. (...) la historia es una práctica epistémica disciplinada que genera una forma de conocimiento con pretensiones de verdad, la cual se basa en una racionalidad construida y convencionalizada entre quienes dominan esa forma de arte.

La memoria, por el contrario, es una facultad individual. Dicho de otra manera, es una entidad supuesta (ficticia), responsable de los recuerdos y los olvidos, y capaz, por tanto, de poder imaginar lo ya desaparecido, o de renunciar a hacerlo” (Rosa, 2006, pp.42-43).

En estas palabras se relacionan y diferencian los conceptos de historia y memoria, pero sobre todo, los dota de un cierto rango de verdad no recogido hasta ahora. En este sentido, cuando mencionamos la historia pensamos en grandes acontecimientos, hechos estudiados, a los que se les trata de dar cierto rigor científico, en la forma de grandes acontecimientos.

En torno a estas cuestiones, reaparece la eterna lucha entre la dicotomía pasado-presente, una lucha fundamentada en la importancia otorgada al pasado y por ende, la denostación del presente. Sigue existiendo la idea de aquellos que defienden la validez del pasado, otorgándole un valor patrimonial, y aquellos que realizan una defensa del presente, otorgándole valores contemporáneos. Por lo tanto, en la idea del patrimonio considerado como memoria, recuerdo, y fundamentado en esa idea de pasado, retomamos, como Fontal (2003b), las palabras de Francisca Hernández en

las cuales la autora enfatiza dos cuestiones fundamentales para la comprensión del patrimonio cultural:

“Decía Leopoldo Alas, Clarín que “lo primero que hace falta para decir lo nuevo es conocer bien lo viejo”. Pues bien, cuando hablamos sobre el patrimonio cultural es preciso partir de esta premisa de Clarín y reconocer que, si pretendemos descubrir el valor que dicho patrimonio posee en nuestros días, habrá que conocer mejor cómo se fue originando a lo largo de la historia [...] porque pensamos que los bienes patrimoniales constituyen la memoria sobre la que se ha de reconstruir la propia historia”. (Hernández, 2002, p. 5)

Siguiendo estos argumentos, entendemos que el hecho de otorgar un valor intrínseco a los bienes patrimoniales, está creando un imaginario personal que es precisamente el que constituye y forma la memoria, sustrato sobre el que se reconstruye la propia historia, recreando los valores identitarios del presente. La continuidad del pasado en el presente constituye un valor fundamental que define el patrimonio cultural como una línea que conecta ambas dimensiones. Asimismo, el concepto de patrimonio como memoria, sobre la que se reconstruye la historia, es un hecho que nos permite construir la comprensión del presente a partir de los cimientos de la historia. En esta definición, encontramos que el patrimonio cultural, disfrutado en el presente, presenta valores pasados que adquieren importancia en el momento actual, siendo su valoración ese concepto de pasado y creador de la memoria.

Frente a las ideas que postulan que una recuperación del pasado puede suponer un anclaje en el mismo, y un sinónimo de nostalgia y no avance hacia el futuro, entendemos el concepto de memoria como riqueza. La memoria supone un aporte cultural a nuestra propia configuración identitaria, puesto que ofrece un patrimonio, bien material, bien inmaterial, de aquello que se ha perdido, y ha sido legado y transmitido por su puesta en valor. La memoria es riqueza por cuanto existen valores que la transmiten intergeneracionalmente, y deja de formar parte solo del pasado para ser recuperada en forma de recuerdo.

Una memoria que recuerda lo significativo, en parte, inmersa en el amplio concepto del patrimonio inmaterial, que engloba ideas, pensamientos, recuerdos, e incluso valores de un imaginario colectivo.

Consideramos la memoria como creadora de hilos invisibles que lanza hacia el presente para seguir tejiendo la realidad contemporánea. Una memoria que escoge, elige aquello que ha de ser rescatado y comunicado, a partir de una selección

realizada a partir de la aportación de valor. En ese sentido, Eduardo Galeano se refería a la memoria es los siguientes términos:

“La memoria guardará lo que valga la pena. La memoria sabe de mí más que yo; y ella no pierde lo que merece ser salvado” (Galeano, 1978, p. 12).

Es en esta idea donde consideramos la dimensión personal de la memoria y el patrimonio. La selección realizada a partir del valor otorgado por el ser humano a aquello que considera que ha de ser guardado, protegido, conservado. Es en esta idea donde encontramos la importancia de la conceptualización del patrimonio a partir de las consideraciones personales de cada individuo.

Se tiende a considerar importante aquello que se valora, y se valora para ser legado y comunicado. Siguiendo estos postulados, el profesor Cuenca (2014) establece una visión del patrimonio cercana a la emoción, al valor que otorga la sociedad a lo que considera como elemento patrimonial, vinculándolo con el concepto de identidad:

“Consideramos de gran interés aportar nuestra visión del patrimonio cercana a un sentimiento, entendida como el valor que le otorga la sociedad a los elementos patrimoniales y en este sentido, cómo se transforman en símbolo de las diferentes culturas pasadas o presentes y como elemento identitario de una determinada cultura. Entendemos que el patrimonio está relacionado no tanto con los elementos en sí (como material), sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad” (Cuenca, 2014, p. 1161).

En esta misma línea, y siguiendo a Fontal (2003b), nos referimos a un concepto de patrimonio que prioriza las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos heredados, así como los de la cultura contemporánea, que intervienen en la creación de lazos identitarios y que se transmiten de generación en generación, creando en este sentido líneas de conexión entre pasado y presente.

Pasamos, por lo tanto, desde el concepto de memoria y recuerdo, hacia la aportación personal e individual del ser humano en la conceptualización del patrimonio, ideas que conectan a partir de la emoción, de los vínculos emocionales que se establecen entre el patrimonio, tanto de carácter material como inmaterial. Conexiones emocionales que ciertamente presentan la vertiente personal, puesto que

la emoción y los vínculos que ésta genera entre personas, o bien entre las personas y las cosas, son aquello que de lo que parte nuestra conceptualización patrimonial.

Por lo tanto, siguiendo las palabras de Rosa (2006), el recuerdo se genera al servicio del presente inmediato; los actos del recuerdo son actos emocionales, del afecto, del pensamiento, y están al servicio de la acción inmediata. Los actos del recuerdo, por lo tanto, son actos de identificación con una historia personal, recreados a partir de la emoción.

Es aquí donde relacionamos estos conceptos con el término patrimonial, y su dimensión humana a partir de la cual se impone el vínculo emocional personal como el mecanismo que otorga valor a los recuerdos como parte de nuestro patrimonio y de nuestra memoria. Cosas, objetos, bienes patrimoniales, que se conectan con los recuerdos para crear lo que somos, parte de nuestra historia personal. Siguiendo estas ideas, recogemos las palabras de Almudena Grandes en su novela *Malena es un nombre de tango*:

“Las cosas son muy importantes, los objetos pequeños, los regalos, los vestidos preferidos, los recuerdos de un viaje, o de un día especial... Se echan muchísimo de menos, es increíble, pero cuando dejas de ver tus cosas encima de la mesa, es como si se desvaneciera tu memoria, como si tu personalidad se desintegrara, como si dejaras de ser tú, para ser una persona cualquiera de esas que te cruzas por la calle” (Grandes, 1994, p. 270).

Cuando ya no existen tus cosas, o bien dejas de verlas, cuando desaparecen los recuerdos o los objetos personales, “*es como si se desvaneciera tu memoria, como si tu personalidad se desintegrara, como si dejaras de ser tú*”. Entendemos que cada uno de estos objetos remite a una idea, un pensamiento, un recuerdo, a un pasado vivido, a una experiencia que generó un aprendizaje. Las experiencias van unidas a pensamientos, a acciones, e incluso a bienes materiales que remiten a lo que somos, que nos dotan de identidad. Por eso son tan importantes las cosas, no tanto por su valor material, sino por aquello que significan, algo que es invisible y no se ve, puesto que son vínculos emocionales, son sentimientos que nadie más entiende, solamente cada individuo, porque relaciona el objeto con un recuerdo, que, en ocasiones, puede relacionarse con otra persona.

Es por ello que es tan importante el concepto de legado y herencia en la conceptualización del patrimonio cultural, puesto que es la puesta en valor de los bienes lo que los consideran parte de nuestra memoria personal, y elemento que constituye nuestra identidad.

De esta manera, estamos creados de pequeños recuerdos, de pequeñas historias. Retomamos la cita donde Eduardo Galeano afirma que estamos creados de historias, historias de lo que somos, de lo que hemos vivido, de lo que nos han enseñado. Somos, como individuos, parte de una cadena de eslabones que han ido creando recuerdos conectados y que sin uno de ellos nuestra identidad no tendría sentido.

Estos principios de memoria y recuerdo, establecidos como la base sobre la que se asienta la conceptualización del patrimonio cultural, ejercen un vínculo con la identidad. Una idea de identidad fundamentada en el recuerdo y la memoria; identidad como patrimonio personal, y la necesidad del mismo en una sociedad postmoderna que rehúye el vínculo, la solidez. Una modernidad donde las relaciones personales no son eslabones de una cadena sino pequeños ríos que fluyen sin dirección fija, ríos que quizás se evaporen antes de llegar al mar.

I.1.2. Identidad y memoria: el papel del patrimonio en la construcción de la identidad en la sociedad actual.

Hace menos de una década que Bauman recreó el concepto de una “modernidad líquida”, una metáfora sobre la inconsistencia de la sociedad actual desde diferentes aristas de un mismo prisma. Una metáfora que se fundamenta en el cambio, en la incapacidad de un líquido por “sostener una fuerza tangencial o cortante”, sufriendo por ello “un continuo cambio de forma cuando se los somete a esa tensión”. La cualidad de los líquidos y los gases es la “fluidez” (Bauman, 2003), características que implican que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma. La inconsistencia de los fluidos es empleada por el autor para caracterizar a la sociedad actual y dotarla de una inconsistencia propia de este estado de la materia, en ese sentido, afirma que:

“Los fluidos, por así decirlo, no se fijan al espacio ni se atan al tiempo. En tanto los sólidos tienen una clara dimensión espacial pero neutralizan el impacto – y disminuyen la significación- del tiempo (resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante), los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, sólo llenan “por un momento”” (Bauman, 2003, p. 8).

Este planteamiento sobre la fluidez de la sociedad actual, nos plantea una sociedad que fluye, no tanto informe, sino con formas cambiantes, o bien, constantemente

dispuesta al cambio, y es en este contexto líquido en el cual reflexionamos sobre la idea de identidad. En palabras del propio autor, “la búsqueda de identidad es la lucha constante por detener el flujo, por solidificar lo fluido, por dar forma a lo informe” (Bauman, 2003, p. 89).

Estas palabras deducen, por una parte, una lucha de contrarios entre la identidad y el concepto de una modernidad cambiante, “líquida”, una modernidad de pequeños impactos, de renovaciones y de cambio constante, en situaciones donde el presente es la explicación real de lo que nos sucede, y mirar al pasado es una forma de anclaje que no permite avanzar. Según palabras de Rodrigo y Medina (2006), y siguiendo con la metáfora sobre la inconsistencia líquida, se plantean el grado de fluidez en torno a la identidad. Reafirman, al igual que Bauman, la necesidad de la identidad, de una consolidación, fundamentada en preceptos de arraigo, pertenencia o compromiso.

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

En las palabras de Rodrigo y Medina (2006) se presenta un concepto de identidad como una confluencia de factores de relación, de necesidad de “solidez” en esos individuos “fluidos” que nos presenta esta idea de modernidad líquida en la que se inserta nuestra sociedad. Este postulado nos lleva a reducir el concepto de identidad como un constructo creado a partir del individuo y sentido de pertenencia, bien sea a un territorio, a un grupo, o a ciertas consistencias sólidas. La reflexión girará en torno a si es posible una sociedad moderna de individuos con identidades sólidas, o si estamos creando identidades caracterizadas por la fluidez.

La identidad, por lo tanto, se formará a partir de los vínculos afectivos, creando relaciones entre los individuos, que reafirmen la individualidad, pero también la pertenencia a un grupo o comunidad. La sociedad actual, por lo tanto, es la época del «amor líquido» (Bauman, 2003a [2005]). La ambivalencia reaparece, una vez más, bajo una forma renovada: ansiamos las relaciones personales; sentimos la necesidad de cobijo y resguardo afectivo en los demás, pero molesta y aflige la carga que

acompaña las relaciones sólidas. Los vínculos afectivos dejan de ser el lugar de lealtades inquebrantables y de compromisos a largo plazo (Arenas, 2011). ¿Es posible crear de esta manera relaciones identitarias sólidas, reales? ¿Es posible reforzar la identidad y la conexión intrapersonal con nuestra memoria personal en un contexto de relaciones volátiles como el que nos ofrece esta fluidez?

Para la profesora Gómez Redondo (2012), el patrimonio actúa en favor de esta solidez y el anclaje identitario, a través de las redes de vínculos entre las personas e individuos. “El patrimonio actúa de nuevo como arrecife de significados, de identidades, de encuentros, de vínculos y demás manifestaciones culturales”. (Gómez, Redondo, 2012b, p. 149).

En este contexto social en el que las relaciones personales se presentan como líquidos que fluyen y se derraman, que muestran surcos de la evaporación de su inconsistencia, entendemos el patrimonio, como amarre de identidades, de vínculos entre las personas. Partiendo de este punto, abordamos un concepto de patrimonio que forma identidades a través de los lazos que nos ligan al pasado, a una relación consistente con lo que otros han ido creando para nosotros, a partir de la transmisión y comunicación desde nuestros vínculos familiares, personales. Estos vínculos afectivos han legado todo aquello que conformará nuestra personalidad, creada en relación a los conceptos de memoria individual y colectiva (Fontal, 2003b), los cuales afianzarán el concepto del yo.

Siguiendo también a Bauman (2003), la profesora Juanola Terradellas aduce la importancia de las prácticas de gestión, difusión y educación patrimonial:

“En el estado de liquidez (Bauman, 2003) de la sociedad actual, la cultura-patrimonio como elemento de mercado no escapa tampoco del devenir de ese flujo; en este sentido proponemos prácticas de gestión, difusión y educación patrimonial que produzcan sinergias de rentabilidad humana, que generen la participación e implicación ciudadana como premisa directriz de la investigación” (Juanola, 2011a, p. 125).

En este contexto, la educación patrimonial basada en la creación de relaciones de identidad entre el patrimonio y las personas cobrará un sentido prioritario en las acciones educativas. Una identidad que afiance las relaciones de las personas con el pasado y que éste sea, a su vez, el soporte sobre el que se fundamenten las relaciones personales.

“La identidad es “arraigo y sentido personal en el mundo. Para el ser humano resulta difícil una vida situada en un presente sin sentido. De alguna manera, darse una respuesta sobre quién soy, cómo soy y a qué pertenezco, permite establecer un hilo significativo entre el pasado (personal, familiar y comunitario), el presente y el futuro” (Rodrigo y Medina, 2006, p. 129).

El concepto de identidad como arraigo dota a las personas de un sentido personal y un lugar en el mundo. La importancia de la identidad reside en dar sentido a nuestra conexión con el espacio en el que nos encontramos, dar respuesta al cómo hemos llegado hasta aquí. Ligada a esa idea, las relaciones que establecemos con el entorno crean un hilo significativo de conexión entre el pasado y el presente pero también entre las personas que compartimos un espacio común.

El concepto de identidad se relaciona con el patrimonio personal de cada individuo, un concepto del *yo* que se crea a partir de experiencias, creencias, lo que somos, lo que hemos sido o fuimos. Los recuerdos de nuestras relaciones con los demás, con el territorio, con el espacio en el que nacimos y en el que hemos crecido, un espacio de costumbres y tradiciones que crean nuestra cultura, son considerados el sustrato creador de nuestra identidad, representado, en ocasiones, en forma de bienes materiales u objetos, portadores de mensajes identitarios.

“Sibony (1998) y Lowenthal (1998) expresan que los elementos patrimoniales son objetos portadores de tiempo que han de ser interpretados para poder extraer los mensajes que el pasado nos envía a través de ellos. Así, el pasado y, en función de este, el propio patrimonio, es un ingrediente fundamental para el sentido de identidad, ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad, o lo que es lo mismo, la sensación de pertenencia a un determinado colectivo social”. (Cuenca, 2014, p. 78).

El individuo se construye, de forma autobiográfica, a través de las relaciones que establece con su entorno y con el otro. Estas interacciones generan experiencias, vínculos, juicios, maneras de pensar y de reaccionar ante el mundo. La creación identitaria tiene un principio que se determina cuando comienza nuestra autoconciencia sobre el *yo*, el cuestionamiento sobre *quiénes somos*. Es el momento en el que nos preguntamos qué es lo que influye para que seamos nosotros mismos y no otro. No obstante, consideramos que este proceso no tiene un fin determinado, sino

que supone un proceso continuo, un continuo cambio a partir de las relaciones y conexiones con nuestro entorno, así como con las experiencias aprehendidas y los aprendizajes obtenidos en las mismas.

La construcción de la identidad es un proceso continuo, un desarrollo personal que no termina nunca; el tiempo, y, con él, la experiencia, pasa por nosotros dejando huella y nos modifica en la interacción con los demás. Las conversaciones, así como los aprendizajes que sustraemos de éstas, nos convierten en seres con aristas, en poliedros que se redefinen a lo largo del tiempo. En todo este proceso es donde se constituye lo que denominamos diversidad cultural, riqueza patrimonial de la que están constituidos los pueblos.

En esta creación de la identidad, entra en juego el patrimonio, entendido como sustrato del pasado, como aquellos recuerdos que forman la memoria individual. De esta manera, recogemos las palabras del catálogo *La balsa de Teseo*, un proyecto expositivo que constituye el punto de arranque para reflexionar sobre el concepto de la identidad personal en el sujeto contemporáneo. En este proyecto, el fotógrafo Alejandro Castellote (2015), reflexiona acerca de la construcción de la identidad bajo la relación de los términos memoria, pasado y recuerdo:

“Del mismo modo que el olvido siempre acecha a la memoria, el pasado siempre acecha al presente. Es más, construimos el presente con fragmentos de pasado. La metafórica balsa que nos ayuda a transitar por la deriva del presente está formada por muy pocas certezas. La paradoja es que son las incertidumbres las que nos aportan un territorio de solidez. Sobre los rastros de nuestra memoria construimos una nave parasitada por nuestra experiencia e iluminada por destellos fugaces de felicidad. La continua reescritura del ahora, ese bucle persistente de creación-destrucción, ilustra la esencia evanescente de la realidad y subraya una evidencia: viajamos sin rumbo, sólo la fantasía nos hace creer que disponemos de un mapa” (Castellote, 2015, p. 3).

En este sinfín de metáforas que supone la conceptualización de la identidad, el proyecto del *Barco de Teseo*, presenta una especulación caleidoscópica sobre la construcción fragmentaria del individuo a través de diferentes vías y elementos que intervienen y condicionan este proceso: el recuerdo, la proyección, el objeto, y sobre todo la imagen (Ubieto, 2015). Este proyecto se sustenta sobre el mito de Teseo, quién, según uno de los episodios de la leyenda griega, liberó a Atenas de la deuda que tenía que pagar al rey Minos de Creta, que consistía en el envío para su sacrificio

de siete doncellas y siete jóvenes que serían devorados por el Minotauro. Teseo se ofreció a su padre para formar parte del tercer envío y así poder enfrentarse al monstruo.

El barco, con el que navegó y volvió victorioso, fue conservado por los atenienses durante siglos, cambiando la madera gastada por otra nueva cada vez que la nave lo necesitaba.

“La nave de treinta remos en que con los mancebos navegó Teseo, y volvió salvo, la conservaron los Atenienses hasta la edad de Demetrio Falereo, quitando la madera gastada y poniendo y entretejiendo madera nueva; de manera que esto dio materia a los filósofos para el argumento que llaman aumentativo, y que sirve para los dos extremos, tomando por ejemplo esta nave, y probando unos que era la misma, y otros que no lo era” (Tubau, 2012, p. 19).

Así fue como este barco se convirtió en el símbolo de la identidad continua o cambiante, reflexión acerca de la construcción de la identidad en el tiempo, y continuas divergencias sobre aquellos que piensan que la identidad se construye a lo largo del tiempo y es cambiante, o bien, los que postulan que la identidad no cambia, siempre se es el mismo a pesar de los cambios. En este punto, la metáfora sobre la balsa nos conduce a compararla con la conservación del patrimonio como parte de nuestra memoria, un patrimonio que se compone de significado y que se resignifica con el tiempo según el valor que el individuo le esté otorgando.

Desde la reflexión que llevamos a cabo, consideramos que la identidad se construye con una cierta relación consistente con el pasado. Este pasado se presenta en forma de memoria o recuerdo, determinando que son ambos conceptos los que conceptualizarán, como hemos citado con anterioridad, el patrimonio cultural. En esta fundamentación del patrimonio cultural como legado del pasado, nos encontramos inevitablemente con la memoria como sustento para esta conceptualización. En las palabras de Alberto Rosa, recogidas en el libro *Memoria colectiva e identidad nacional*, se expone que es impensable una identidad sin memoria. La identidad se fundamenta sobre las bases del pasado, siendo los recuerdos los que contribuirán a la creación de la misma.

“La identidad es imposible sin la memoria, pero también sin alguna forma de conciencia. Si la identidad es un constructo, tenemos que explorar las bases sobre las que descansa. Para ello empezaremos examinando algunos

modos en que los recuerdos del pasado contribuyen a la creación de identidad” (Rosa, Bellelli, Bakhurst, 2000, p. 43).

El patrimonio es entendido como pasado, como recuerdo de experiencias, un patrimonio inmaterial que vive en nosotros, en un espacio entre la mente y el corazón, un espacio todavía no definido. El recuerdo se alza como un asidero en el pasado el cual se vincula al presente por el valor que le concede la emoción, es decir, todo recuerdo es importante porque forma parte de una experiencia que ha dejado huella en nuestro devenir hacia la creación de la identidad personal.

Existen recuerdos que dejan una muesca en la materia con la que se configura nuestra identidad. Las experiencias y vivencias que han prevalecido sobre otras, son susceptibles de ser contadas, por lo tanto, entran en una vía de transmisión y comunicación que nos conecta con los demás, y en esa comunicación es donde encaja la educación patrimonial.

Es la manera en la que nos relacionamos con el pasado, venga del lugar que venga, algunas veces es en forma de patrimonio personal o familiar, ideas o creencias sobre cómo relacionarse o vincularse con los demás, ideas transmitidas de manera generacional que perpetúan valores, pensamientos, y formas de vida que son legadas desde un pasado no muy lejano. Otras veces se presentan en forma de patrimonio inmaterial, representado en costumbres o tradiciones, cómo se hacía el pan, cuáles son los ingredientes de tal o cual receta, cómo era la manera de relacionarse de nuestros abuelos, dónde se conocían, por qué se casaban, cuáles eran las características de su presente, no muy lejano en el tiempo pero sí en sus formas.

Otras veces se relaciona con un patrimonio en forma material sobre los que se proyectan valores intangibles, a modo de lazos invisibles- con tres o cuatro nudos - que nos unen a un objeto, no por la importancia del objeto como tal, sino de aquello que representa. La importancia que tienen las cosas, objetos que nos hablan de nosotros y nos definen.

Encontramos en la literatura referencias a estas reflexiones, a partir de citas en las que Carmen Martín Gaité incide en el valor que adquieren los objetos como significantes de toda una vida. Objetos que forman nuestra memoria y nos remiten a recuerdos, los cuales muchas veces son traídos al presente a través de los vínculos generados con los objetos. Estímulos devuelven a la vida esos recuerdos arrumbados en una parte entre el olvido y la memoria, que de pronto nos reconstruyen y dan sentido a nuestras historias, a nuestro patrimonio. En *Retahílas*, una novela de

carácter conversacional, cuyo hilo conductor es el desteje de recuerdos, experiencias y reflexiones acerca de las vidas de los protagonistas, encontramos definida esta apreciación:

Con las cartas y los retratos del baúl que trajimos ayer en la ambulancia pasa lo mismo, son su memoria, su referencia a la vida; no hubo manera de dejarlo en Madrid y no sabes qué viaje; a cada momento sobresaltada que dónde tenía el baúl, empeñada en que lo había perdido, queriéndolo tocar, y, aquí, al llegar, igual; fue un triunfo acostarla en esa cama tan alta sin meterle el baúl dentro de ella, como pedía, una lucha horrorosa, ella que sí y que sí y nosotras que no, porque no se puede, porque habría cogido media cama (...) te digo de verdad que cuando se lo nombré por última vez y no reaccionó, cuando se lo acercamos entre las dos y en vez de besarlo y acariciarlo dijo: “quita”, y lo apartó con la mano, pensé: “aparta su propia memoria” (Martín Gaité, 1974, p. 21-22).

Cartas y retratos, fotografías conservadas en un baúl, como ha ido recogiendo la protagonista de esta novela. Este baúl representa la metáfora de toda una vida, un patrimonio familiar conservado en la memoria. ,En este caso concreto, se habla de memoria como “referencia a la vida”, puesto que es mostrada como su propia identidad y su propia presencia vital. Cuando el personaje deja de interesarse por sus recuerdos, pero sobre todo, deja diluirse su vínculo emocional, se nos muestra la idea de la muerte del personaje como un hecho fehaciente. En este sentido, los recuerdos, de nuevo, son presentados como continentes de identidad.

No obstante, este patrimonio muchas veces no es reconocido como tal, puesto que se le otorga un valor meramente individual, y no consideramos que pudiera ser valorado por los demás. Este hecho podría ser resuelto en la propia acción de transmisión. La educación patrimonial genera este tipo de acciones de conocimiento y sensibilización y conocimiento de un patrimonio que no se reconoce como tal, un patrimonio que no sabe que lo es. En muchas ocasiones hemos sentido que lo que es considerado comúnmente como patrimonio, no responde a una vinculación personal, no lo concebimos como algo propio. Por lo tanto, a partir del proceso de patrimonialización en el que se traduce la educación patrimonial, se obtienen inercias de transmisión y valoración que, además de reforzar las memorias individuales, pueden conectar una memoria común o colectiva, haciéndonos partícipes de proyecciones y apropiaciones simbólicas que permiten el reconocimiento y valoración del patrimonio, desde un punto de vista personal.

Se ha escrito mucho acerca de la conceptualización del patrimonio, principalmente desde los diferentes ámbitos de regulación del mismo, concretamente

desde los textos legales. Qué es patrimonio para la UNESCO, para la Constitución Española de 1978, qué consideramos patrimonio desde las Leyes, tanto nacionales como autonómicas, pero en la reflexión que nos ocupa, nos preguntamos, ¿cuál es el reconocimiento que otorgamos al patrimonio en cuanto a su relación con el ser humano? ¿Qué papel juega el patrimonio cultural como creador de identidades?

En ocasiones, los referentes legales han determinado la concepción del patrimonio como un conjunto de elementos que permiten el conocimiento de una sociedad, como parte de un momento pasado. Esta reflexión pretende, al igual que en la cita que recogemos, abordar el concepto de patrimonio desde la mirada del ser humano, desde la valoración que entiende el patrimonio como creador de estructuras de identidad que le confieren un reconocimiento personal. Por lo tanto, estas reflexiones nos reconducen hacia una perspectiva que fija su mirada en el ser humano, en la importancia que ejerce el patrimonio en la creación de estructuras creadoras de identidad. Como recogen las palabras de Cuenca López y López Cruz (2014), en la conceptualización, prima el vínculo entre el patrimonio y las personas.

“Abordamos el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único 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 tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales, en función de que la sociedad le haya otorgado un valor, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal (Cuenca López y López Cruz, p. 1162).

Estas relaciones que venimos definiendo nos redirigen hacia la idea de un patrimonio que se reconoce en las relaciones entre los individuos, relaciones emocionales que representan los vínculos entre identidades. De esta manera, el hecho comunicativo y de transmisión, en términos de educación patrimonial, presentan los valores patrimoniales como susceptibles de ser comunicados para ser reconocidos como tal. Un patrimonio que no sabe que lo es, y que es en los momentos comunicativos cuando se presenta como tal, como conformador de identidades personales y colectivas (Fontal, 2003).

En obras como la de María Teresa León, con la que comenzábamos esta tesis doctoral, en su libro *Memoria de la melancolía* (1998), se ofrece la visión de lo que suponen este tipo de acciones educativas. “La verdad es que yo guardo con cariño

dentro de mí tantas cosas como me transmitieron. Creo en esa cadena que nos enlaza. Creo en la canción que se teje con las canciones que llegan de tan lejos. Creo en la memoria ancestral” (León, 1998, p. 185).

Guardamos como parte de nosotros mismos todo aquello que nos han sido transmitidas a lo largo de nuestra vida; valores, ideas, pensamientos, recuerdos de una vida pasada, algunas veces imaginada por las emociones que la redefinen, pero parte de nuestra historia y de nuestra identidad. En esta cita se otorga un claro valor a la transmisión, una transmisión que crea comunicación entre individuos, pero una transmisión al fin y al cabo de valores sobre un patrimonio personal, que al ser compartido se convierte en memoria compartida y parte de una memoria mayor, colectiva. Un patrimonio que es tan nuestro que, al ser compartido, se posiciona frente al otro, frente a la diversidad, pero también se vincula, se hace propio y ajeno, y la identidad ya no es solamente individual sino también colectiva y se proyecta en un espacio común.

“Es fundamental aproximarse al concepto de patrimonio desde los conocimientos y emociones que los individuos y colectivos poseen, es decir, desde su memoria individual, para llegar progresivamente a las memorias compartidas o memorias colectivas” (Fontal, 2003b, p. 67).

Por lo tanto, la idea de memoria colectiva, reafirma la idea de una colectividad formada por individuos con una memoria que nos aporta identidad. Una memoria compuesta de bienes materiales y elementos inmateriales, que al aportarnos identidad nos definen. Por lo tanto, el paralelismo creado a lo largo de este apartado entre memoria-patrimonio cultural, nos permite comprender la relación mayor memoria-patrimonio cultural-identidad, creadores de la cultura colectiva (Fontal, 2003b). La memoria colectiva, representa la cultura de los pueblos, formada por el patrimonio de las personas, aquello que cada uno de los individuos relaciona con su memoria personal y su identidad.

La memoria colectiva forma comunidades, y crea el arraigo de los individuos a la colectividad, reafirmando de este modo la creación personal identitaria. Y en estos procesos de apropiación simbólica de ideales, pensamientos, creencias, entra en juego una nueva conceptualización de patrimonio creador de identidades y motor para el desarrollo de vínculos creadores de comunidad y ciudadanía.

I.1.3. Identidad y comunidad: el valor del patrimonio inmaterial para la recreación de la memoria colectiva.

*Yo sé que existo
porque tú me imaginas.
Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos,
con mirada limpia.
Tu pensamiento me hace
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo soy también sencillo
y bondadoso.
Pero si tú me olvidas
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva
mi carne, pero será otro hombre
—oscuro, torpe, malo— el que la habita...*

(González, 1956, p. 21)

“*Yo existo porque tú me imaginas*”, cobra fuerza esta afirmación cuando nos referimos a identidades y a las relaciones emocionales entre las mismas. En el apartado anterior hemos venido a desarrollar la idea de la creación de la identidad como parte del patrimonio cultural. Una estrecha correlación entre memoria, patrimonio e identidad, realzando los valores individuales que ahora ponemos en relación entre ellos para reflexionar acerca de la memoria colectiva.

“*Existo porque tú me imaginas*”, soy, porque tú me crees, me recuerdas, piensas en mí, y en esas relaciones es donde existe el *otro*, la alteridad, y donde se establecen relaciones y lazos entre diversas identidades, pero con mismos valores comunitarios. Una comunidad se forma de ideas y valores representativos que generan vínculos entre los individuos, puntos en común entre diferentes personas que pertenecen a un mismo espacio, territorio, a un mismo núcleo, o bien, que comparten o han compartido una misma realidad.

“La memoria es una facultad individual, pero los colectivos también recuerdan. Lo hacen a través del recuerdo. Para ello, le atribuyen un valor simbólico a elementos del paisaje, crean artefactos para el recuerdo (monumentos, memoriales), establecen rituales para el recuerdo o crean narraciones que dan cuenta de acontecimientos significativos del pasado. Todo esto actúa como procedimientos para sintonizar a los miembros del grupo, para hacer que recuerden lo mismo, que sientan formas similares, que generen las mismas actitudes, que sus formas de actuación estén coordinadas, que compartan la misma moral. En definitiva, que pasen de ser

un conjunto de individuos a construir una comunidad, de ser un conjunto de *yo*es a ser un *nosotros*” (Rosa, 2006, p. 45).

Siguiendo con estas consideraciones, presentamos un concepto de patrimonio cultural basado principalmente en el concepto de memoria, bien individual, bien colectiva, pero ambas crean identidades, de carácter individual, o bien identidades como pueblo, como comunidad. Existen diferentes mecanismos para formar parte de una comunidad, pero es el patrimonio el que vincula a los individuos y genera esas conexiones. De esta manera, si tomamos como ejemplo el patrimonio inmaterial, las tradiciones, las costumbres, observamos de una manera quizás más directa, cómo una comunidad se crea como tal, y cómo a través de la conservación de este patrimonio se perpetúa la misma idea de comunidad y valores comunitarios.

En un mundo globalizado y una sociedad que tiende a lo efímero, y a las relaciones y vínculos emocionales de carácter líquido (retomando la idea de una modernidad líquida, tomada de Bauman y ya expuesta con anterioridad), entendemos que la fluidez de los líquidos contrasta con la solidez.

Una solidez representada en forma de comunidad, una comunidad que otorga un punto de anclaje y arraigo que nos sustenta en el fluir de la vida. En este sentido, los valores comunitarios, no solamente los relacionamos con el concepto de comunidad como un conjunto de identidades que tienen valores en común, o bien, un patrimonio común, como puede ser un territorio, una lengua, etc. ; entendemos el concepto comunidad como un concepto más amplio y complejo, entendido desde las relaciones entre las personas. Por ello, una comunidad puede ser simplemente una familia, con valores comunes, con relaciones intergeneracionales que reafirmen un patrimonio común, una identidad colectiva, creada a partir de las relaciones entre los miembros de esa “comunidad”.

Una comunidad, por ejemplo, puede albergar otro tipo de núcleos, bien una aldea, un pueblo, una región, una comunidad, creando de este modo relaciones locales, autonómicas, nacionales, etc.; siempre, bajo una idea común, un patrimonio común, este patrimonio puede hacer referencia a valores intangibles e inmateriales, como tradiciones, fiestas, una lengua, una historia común, recuerdos, al fin y al cabo, que crean una memoria comunitaria o colectiva. Valores simbólicos y representativos de un colectivo. Nuestra vida como seres sociales incluye una serie de manifestaciones culturales que en muchas ocasiones se realizan en comunidad, fortaleciendo las relaciones y compartiendo un patrimonio común que, en su acción de conservación y recuperación, ya muestra unos valores comunes proyectados sobre el mismo.

Siguiendo esta idea, en la modernidad líquida de Bauman, el concepto de comunidad no tendría el sentido que le otorgamos, puesto que representaría, como venimos afirmando, esa idea de desarraigo y valores identitarios efímeros.

“Hay gran conmoción en torno de la necesidad de comunidad porque cada vez resulta menos claro si hay o no evidencias de las realidades que la “comunidad” alega representar, y en el caso de que existieran, no se sabe si su expectativa de vida justificaría que se las tratara con el respeto que las realidades imponen. La valiente defensa de la comunidad y el intento de devolverle el favor que le negaron los liberales jamás hubieran existido si el arnés que une a sus miembros con una historia, costumbres, lenguaje o educación común no se deshilara más cada año. En la etapa líquida de la modernidad, sólo existen arneses con cierre relámpago, su éxito de ventas se basa en la facilidad con la que uno puede ponérselos a la mañana y quitárselo a la noche (o viceversa)” (Bauman, 2003, p. 180).

Como citábamos con anterioridad, Bauman concreta una etapa líquida de la modernidad, donde el concepto de comunidad tiene unos vínculos como “arneses con cierre relámpago”, que se fundamentan en la “facilidad con la que uno puede ponérselos a la mañana y quitárselo a la noche”, un concepto de comunidad con vínculos efímeros, vínculos a los que se refieren como una historia, costumbres, lenguaje o educación común. Por nuestra parte, consideramos que quizás la necesidad de reforzar esos vínculos parte de una autoconciencia de un patrimonio común que habría que conservar como conformador de una memoria colectiva.

Umberto Eco (1998) argumentaba que cuando se pierde la memoria se pierde la identidad, por eso las sociedades han de contar con sistemas que permitan mantener y comunicar la memoria, puesto que “nuestra identidad se fundamenta en la larga memoria colectiva” (p. 263). Es interesante reforzar esta idea a partir de la cual, el individualismo, y la creación de la propia identidad se genera a partir de las relaciones comunitarias, de la pertenencia a un núcleo, un grupo, o bien una comunidad más amplia.

Existen distintos tipos de memoria, relacionados con distintos aspectos de la identidad. Por un lado, está “la cualidad de mundo-interior”, y el trato en primera persona con el pasado que sustenta nuestras identidades como sujetos permanentes de experiencia; por otro, están las prácticas públicas, las prácticas en “tercera persona” del recuerdo colectivo, vitales para nuestra identidad como sujetos de vidas vividas en el espacio social. A pesar de ambas conexiones entre la memoria individual

y la memoria colectiva o social, desde el punto de vista psicológico, se ha tendido a subordinar la dimensión social de la memoria a la individual, considerándola como la noción primaria. No obstante, existen otras teorías, que consideran que toda memoria, aun en sus aspectos personales más íntimos, está imbuida en lo social (Bakhurst, 2000).

Somos como somos dependiendo del espacio de cotidianidad en el que hemos nacido, somos por cuanto nos han transmitido. Valores, ideas, pensamientos, reforzando cada una de las relaciones personales y sociales que hemos ido estableciendo a lo largo de nuestras vidas. El legado y herencia de unos valores familiares nos han hecho pensar de una determinada manera, ir fundamentando una identidad que se ha forjado también al amparo de la colectividad, no solamente como un proceso continuo de autoaprendizaje, sino a partir de un patrimonio legado desde nuestros abuelos, pasando por nuestros padres, así como el resto de miembros de una comunidad que, elegidos por ellos, han influido y determinado nuestra vida, nuestra memoria y patrimonio común.

Por consiguiente, el relato de las abuelas como sustancias patrimoniales, se revelan como potencias simbólicas que relacionan el ayer, el hoy y el devenir. Son la propia ciudad, la propia sociedad, la propia cultura, la propia humanidad que invisiblemente da sentido a toda manifestación visible. Son energías mágicas y enigmáticas que vivifican, son memorias vivas que potencian la vida social de todos los días. Por ende, su hablar es causa ancestral, es patrimonio vivo e intangible que mueve, que gestiona afectivamente todos los dinamismos ordinarios. (Falcón, 2010, p. 3).

Según las palabras del profesor Falcón Vignoli (2010), se reafirma la idea del relato de las abuelas como una sustancia patrimonial, un hilo que conecta el ayer, el hoy y el porvenir, hilvanando memorias e identidades que crean una red social como núcleo de una pequeña comunidad, que se amplía en la interacción social, con acciones que entendemos educativas a través o a partir del patrimonio cultural, entendido este bajo las múltiples aristas del trinomio memoria, identidad y comunidad.

Por tanto, el refuerzo de las conexiones entre los miembros de una sociedad, el establecimiento de un vínculo mayor, donde se refuerce el valor como comunidad, es posible recrearlo a partir de una educación patrimonial que genere relaciones entre las personas y el citado patrimonio común o memoria colectiva. En este sentido, entendemos que una comunidad será fuerte en los vínculos establecidos entre sus miembros cuando sus valores se conecten de manera multidireccional entre los

individuos que la forman, pero también, en una conexión que la conecte con los valores patrimoniales desde el pasado, generando por ello una continuidad hacia el futuro.

“Y uno de los perfiles imprescindibles para desembarcar venturosamente en el porvenir es la plena conciencia del origen. Para decirlo mejor, la total vigencia de la memoria. Esa que nos identifica, nos dice quiénes somos y qué buscamos, nos torna irremplazables como comunidad, no por ser mejor ni peor que ninguna otra, sino por ser distinta y, por tanto, capaz de integrarse, complementariamente, con otros pueblos hermanos en busca de un futuro mejor para todos. Quien no sabe de dónde viene no puede conocer hacia dónde va”. (Schiavoni, 2005, p. 8).

En el prólogo de la obra *Memoria e identidad. Cultura y pensamiento. Las paralelas del destino*, de Sbarra Mitre, encontramos trazada la idea de la conciencia del origen, retomamos de nuevo la idea de la memoria, que hemos venido desgranando en apartados anteriores. La vigencia de una memoria que nos identifica, que conforma nuestra identidad, nos dice quiénes somos y qué buscamos, pero no sólo como individuos, sino que nos refuerza nuestra idea de comunidad. “Nos torna irremplazables”, puesto que reafirma unos valores que comunes, que no se pueden reemplazar porque son únicos, son distintos al resto, son parte de una comunidad, desdibujada por sus miembros, creados asimismo al amparo de la conservación de esa memoria colectiva.

La conservación de la memoria colectiva, pues, determina el crecimiento y desarrollo local de una comunidad. Cuando una comunidad empieza por valorar su patrimonio como un nexo en común entre las diferentes individualidades, se refuerzan los vínculos de conexión entre los individuos que las forman, de tal manera, que la inercia de este tipo de acciones será seguir conservando aquello que los crea como comunidad, recuperando, reforzando y manteniendo esos valores, a partir de la transmisión como legado intergeneracional.



Imagen 1. Mural del artista marroquí Simo Mouhim en la populosa plaza de Bab El Had, en Rabat (Marruecos). Fuente: El Viajero. El País Digital.

“Cuando una comunidad lleva tiempo viviendo junta, ha desarrollado ya sus formas de simbolización, de emoción, de recuerdo compartido, de celebración de la identidad propia. En las comunidades llamadas primarias, en etnias constituidas desde hace mucho tiempo, esta identidad es ya fuerte, ha desarrollado sus sistemas de cohesión. No necesita de aparatos externos para hacer más fuerte su identidad, su cohesión interna. Pero, ¿qué sucede cuando esa comunidad se hace más grande, cuando se funde con otras, cuando cambian los modos de gestión de sus recursos, de sus conflictos, cuando aparecen nuevas formas de autoridad? Entonces, hay que generar nuevos artefactos para la constitución del nosotros” (Rosa, 2006, p. 46).

¿Qué sucede cuando la sociedad cambia, cuando la modernidad se torna volátil y líquida? Que la comunidad puede desaparecer, deshacer los nudos, deshilar los hilos que una vez fueron fuertes, pero ahora son débiles y pueden correr el peligro de romperse. Por ello, es importante la creación de mecanismos de relación, de unión, el ser conscientes de un patrimonio común que conservar, que vivir, manifestaciones culturales que sean parte de la comunidad y que, en el simple hecho de existir, se conviertan en la base de una conexión entre pasado y presente, para afianzar esos lazos comunes.

Un patrimonio inmaterial, germen de la creación de comunidades, que se conserve a partir de la educación patrimonial, ese “nuevo artefacto” que pueda seguir manteniendo el nosotros, un nosotros que participe de esos valores de comunidad, y que, por sentirlos propios y valorarlos, los transmita generacionalmente para crear una comunidad fuerte, no sólo de carácter relacional de manera horizontal, sino para crear relaciones desde el pasado al presente, con la intención de afrontar un futuro en el cual se asegure la pervivencia de ese patrimonio.

I.2. Reminiscencia, identización y “vinculización”. Cuando la educación hace comunidad: conceptos clave para orientar la educación del patrimonio histórico.

Después de establecer las relaciones entre la memoria, la identidad y la comunidad, entendemos que ha de ser la educación la que afiance los lazos entre estos tres conceptos, siendo el patrimonio cultural e histórico la base para asentar los cimientos que creen una educación patrimonial sólida para la consecución de estos objetivos. Memoria, identidad y comunidad recrean una conceptualización del patrimonio cultural desde el punto de vista educativo, desde el cual reforzar el vínculo entre las personas. Para ello, comenzamos por rescatar e interpretar las acciones educativas en torno a la memoria, la identidad y cómo ambas pueden establecer una memoria colectiva que genere comunidad.

“El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades” (Cuenca, Estepa y Martín, 2015, p. 34).

La educación patrimonial presenta herramientas de conexión a partir de comprender cuáles son las sociedades en las que vivimos, o bien, aquellas sociedades pasadas que fundamentaron aquello que reconocemos hoy como propio. Los elementos patrimoniales se muestran como testigos para su conocimiento, primer paso para las inercias de valoración y transmisión del patrimonio. A este respecto, según las palabras de los profesores Cuenca, Estepa y Martín (2015), la educación patrimonial a partir del conocimiento de raíces y tradiciones permite la fundamentación

de una educación intercultural que respete lo propio y lo ajeno como parte de los símbolos culturales de diferentes sociedades.

Reminiscencia, *identización* y *vinculización* concretan las tres acciones por las cuales, recuperar la memoria, establecer la identidad personal, a partir de procesos de *identización*, y crear vínculos comunitarios a partir de la *vinculización* entre las personas pertenecientes a una comunidad, estableciendo los espacios relacionales adecuados para que se lleven a cabo.

¿Cómo podemos recuperar la memoria? ¿Cuál es el proceso de creación de identidad? ¿Cómo generar los vínculos interpersonales que crean comunidad? Y, sobre todo, ¿cuál es el espacio para el patrimonio cultural en ese contexto?

I.2.1. La reminiscencia: la recuperación de la memoria como proceso de patrimonialización.

Pues bien; continuó Sócrates: ¿no sabes lo que sucede a los amantes, cuando ven una lira, un traje o cualquiera otra cosa, de que el objeto de su amor tiene costumbre de servirse? Al reconocer esta lira, viene a su pensamiento la imagen de aquel a quien ha pertenecido. He aquí lo que se llama reminiscencia; frecuentemente al ver a Simmias, recordamos a Cebes. Podría citarte un millón de ejemplos.

(Platón, trad. 2011, p. 17)

El concepto de reminiscencia es tratado por Webster (2003), definiéndolo como el recuerdo e interpretación presente de acontecimientos vitales que experimentamos en algún momento de nuestro pasado, generalmente de nuestro pasado lejano. En nuestra investigación empleamos el término reminiscencia desde el punto de vista educativo, entendiéndolo como un proceso de patrimonialización a partir de la recuperación de la memoria relacionada con los objetos. Bajo esta consideración se reconoce el valor que posee el objeto para servir de estímulo en la reconstrucción de los recuerdos y la memoria, ejerciendo como proyector de unos valores que estimulan el recuerdo a partir de la apropiación simbólica que realiza el ser humano sobre él.

“La memoria es un mecanismo curioso, leal y traidor al mismo tiempo. Las imágenes, los aromas, los sonidos de la vida vivida y de la imaginada, no menos real que aquella, laten en un rincón polvoriento, arrumbados por el tiempo y la desidia, hasta que un estímulo adecuado, por pequeño que parezca, les devuelve de golpe su vigor”. (Grandes, 2007, p. 106).

Acostumbrados a vivir lo fugaz, a devorar información actual y a vivir el presente, cada día nos preocupamos más por actualizar todo lo que existe en nuestra vida, que de revisar nuestra historia personal. Pocas son las veces que miramos al pasado, puesto que en la sociedad, parece que esta acción se carga de un significado de tristeza y melancolía. Muchas son las veces que hemos escuchado “estás anclado en el pasado”, de una manera despectiva, o bien “no te aferres a lo que fue, hay que seguir avanzando”. Si bien son consejos en un contexto de avance, de cambio, de modernidad, que también forma parte de nosotros mismos, nadie existe en su totalidad si obvia lo que fue previamente. Y todos somos lo que somos gracias a las circunstancias que nos han traído hasta donde nos encontramos hoy.

“Cualquier piedra, planta u objeto recogido con ilusión, o cualquier construcción personal guardada con afecto pueden remitir a una patrimonio individual o de grupo (...) Enseñar a apreciar el patrimonio significa enseñar a estimar esos objetos, recuerdos, melodías, colores y sabores que son significativos para nosotros y que queremos conservar para el futuro (...) unas vacaciones, una fiesta que nos emocionó, que nos ayudó a construir nuestro yo, que nos ayudó a ser como queremos ser”. (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, pp. 21-22).

En este contexto, es donde encontramos la reminiscencia como una técnica basada en recordar el pasado, una manera de recuperar los recuerdos de manera que reconstruyan nuestra memoria personal. El contexto en el que surge la reminiscencia presenta el importante vínculo que existe entre pasado y presente. El historiador oral francés Bertaux (1982) argumentó, en este sentido, que la historia es un elemento básico de las ciencias sociales y señaló la inextricable vinculación que hay entre pasado y presente: “Las personas no sólo son portadoras de las estructuras contemporáneas, sino también de aquellas partes de las estructuras anteriores que han hecho de ellas lo que son” (p. 148).

El autor le otorga el valor adecuado y por tanto, entendemos la reminiscencia como la recuperación de las estructuras del pasado en la creación de las identidades presentes, como un proceso para la recuperación de los recuerdos para reconstruir la memoria. En esta reconstrucción de la memoria encontramos el proceso de patrimonialización y conexión entre el patrimonio y las personas, así como el establecimiento de los vínculos entre ambos.

En antropología social se asocia la reminiscencia con la historia oral, y así lo hace Joanna Bornat (2001) en *Reminiscencia e historia oral: ¿Universos paralelos o empeño común?*, un capítulo del libro *Historia, Antropología y Fuentes orales*, donde se expresa de la siguiente manera:

“Paradójicamente, muchos de los debates y argumentaciones desarrollados en el marco de la investigación en los campos de la historia oral y de la reminiscencia y revisión de vida son muy parecidos, a pesar de que se inscriben en universos muy separados, a menudo con una singular ignorancia de la existencia, preocupaciones o competencias del otro. Temas como el contexto de la evocación, los efectos del trauma sobre los recuerdos, la narración, la relación en el contexto de la entrevista, las cuestiones éticas, la naturaleza de la memoria, el papel del recuerdo en la constitución de las identidades y, por último, los resultados obtenidos y su difusión, son característicos de los debates en los dos ámbitos”. (Bornat, p. 53).

Un proceso complejo el de la reminiscencia que, entronca de manera directa con las historias de vida, al recrear contextos, evocar recuerdos, narrar aquello que configura nuestra memoria. Se establece una relación directa con la historia oral, la historia de vida, y con la recuperación de las memorias personales a partir de la reconstrucción del recuerdo, como recoge el doctor Peña-Casanova (1999), quien expone que "La reminiscencia constituye el recuerdo sistemático de memorias antiguas: recordar hechos personales en toda su amplitud, ruidos, olores, imágenes, emociones. Es una manera de activar el pasado personal". (Peña-Casanova, 1999, p. 95).

Traer el pasado personal a colación en una práctica educativa se constituye como un referente psicopedagógico por cuanto se está creando una reconstrucción de la identidad, al poner de manifiesto un pasado que constituye la propia historia personal. Se ha venido considerando a lo largo de este capítulo, la recuperación de la memoria individual, como una reconstrucción del pasado para conformar la identidad presente, una madeja que desentramar para posteriormente tejer recuerdos, imágenes, olores, sonidos, que, afianzados por los nudos de la emoción, crean nuestra memoria y la presentan como parte de nuestra identidad.

Esta acción de la recuperación de los recuerdos para determinar cuál es nuestra memoria, que conforma nuestro patrimonio personal, es una acción de carácter patrimonializador, valorando y reconstruyendo el pasado como parte de nosotros

misimos. Para el profesor Jesús García Mínguez la reminiscencia es un estilo educativo que, según sus palabras, actúa de la siguiente manera:

“la reminiscencia es el acto de traer a la memoria un hecho, una experiencia del pasado”. *“Muchos tragos son la vida”*, recoge el dicho popular, unos agradables, otros mejor no recordarlos. El estilo de las reminiscencias apuesta por acercarse a aquellas experiencias que tomaron sentido, no importa la dirección en las personas de edades avanzadas. A su manera trata de introducirse en las habitaciones que los años han ido cerrando para descubrir lo que allí quedó “entre visillos”. La reminiscencia se hace fuerte en el recuerdo de las emociones que acaso parecían trastornadas y que hoy aparecen con el calor de la memoria tolerante; también acaricia las historias dulces donde la fantasía juega con la felicidad. Así pues, experiencias, recuerdos, historias, actividades, espacios compartidos o privados son los motivos que congenian con el estilo educativo de las reminiscencias” (García Mínguez, 2004, p. 194).

El estilo educativo de las reminiscencias, por lo tanto, se constituye como un proceso interesante en el marco de la educación patrimonial, en el acto de construir recuerdos, ya sea a partir de imágenes, olores, sonidos, etc., los cuales se reconocen como parte de nuestro patrimonio a partir de la relación que establecemos con ellos.

En este proceso, es interesante determinar el papel de la emoción, todo recuerdo puede ser rescatado a partir del estímulo emocional. Ya hemos valorado el concepto del recuerdo como creador de la memoria individual, así como un refuerzo de la identidad, pero también, siendo conscientes de la pertenencia a un espacio mayor, una memoria colectiva formada por esas pequeñas identidades. Por lo tanto, uno de los principios tanto de la reminiscencia como de las historias de vida, es el hecho de permitir crear una identidad personal y reafirmarla en una comunidad, que afiance los lazos entre las personas y un patrimonio común.

Es este sentido como entendemos la reminiscencia como parte de un proceso patrimonializador, que establece lazos de conexión entre los recuerdos. El proceso de creación de la memoria individual, y la transmisión y valoración por parte de un grupo rescata y afianza el sentimiento de pertenencia y vinculación⁵ a este grupo o comunidad, y constituyen el fundamento de la valoración del patrimonio como identidad de un individuo y de la comunidad.

⁵ En el capítulo utilizaremos el término “vinculación” para establecer el proceso educativo que permite la patrimonialización dentro de un grupo o comunidad. Entendemos por vinculación, el conjunto de acciones que se producen después de los procesos de identificación con un grupo o patrimonio colectivo.

El patrimonio inmaterial, entendido en este caso en forma de recuerdos, de imágenes, de narrativas e historias personales, incluso pensamientos y valores, aparece a partir de las historias de vida y reminiscencias como un proceso educativo y de patrimonialización, a partir del cual, al transmitir el recuerdo, éste se hace importante como parte de la identidad, del yo, del sujeto que se vincula con el objeto, pero también adquiere importancia dentro del grupo o comunidad al cual pertenece.

El hecho de recuperar una experiencia pasada y compartirla al resto de un grupo, está potenciando la sensibilización hacia las historias personales y a la creación de una red de conocimiento y la construcción de una memoria colectiva que, además, dota de importancia a cada una de esas historias vitales como parte de una Historia mayor. Historia de las personas que ofrece diferentes puntos de vista, que vuelve a traer a colación un pasado conformado como memoria, un patrimonio que transmitir de forma generacional, un patrimonio, en definitiva, que conecta con los patrimonios de los demás, de los “otros”, de aquellos que tenemos enfrente. Que genera diversidad cultural, y a partir de la misma, se crean infinitas formas de patrimonio que debe ser reconocido como tal y ser valorado.

Esta conexión se da porque son historias desarrolladas en una misma época, con cuestiones comunes, de carácter material - un espacio social, un espacio urbano, un edificio que recuerde un hecho concreto – y de carácter espiritual y emotivo, coincidiendo en que al ser parte del patrimonio y la memoria es un recuerdo que lleva a situaciones vividas devueltas con añoranza, con nostalgia, y una gran implicación emocional.

Nos parece, pues, interesante recoger aquí otra vez, la idea de la reminiscencia como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, por medio de la cual atraer los recuerdos, las experiencias, los fragmentos de vida de las personas, en definitiva, de su memoria, para reconstruir una realidad ya pasada que actúe como cimiento de una nueva realidad. Una realidad que, además de estar creada sobre la base de hechos ya vividos, se complementa con la imaginación y la fantasía, elementos no citados hasta ahora pero que se vislumbran en las palabras de Almudena Grandes: *“de la vida vivida e imaginada, no menos real que aquella”*, y que también rescatamos de los principios de García Mínguez:

“La reminiscencia se hace fuerte en el recuerdo de las emociones que acaso parecían trastornadas y que hoy aparecen con el calor de la memoria tolerante; también acaricia las historias dulces donde la fantasía juega con la felicidad. Así pues, experiencias, recuerdos, historias, actividades, espacios compartidos o privados son los motivos que

congenian con el estilo educativo de las reminiscencias” (García Mínguez, 2004, p. 194).

Reminiscencia conectada directamente con las historias de vida o historia de las personas, que vuelve a otorgar vigor a los recuerdos de un pasado que se traza como memoria personal. Un pasado que, además de conectar con uno mismo, se enlaza con otros patrimonios para crear comunidad. Historias de vida, relatos, que se ofrecen como parte constituyente de un patrimonio común, como se establece en esta cita, un espacio común que el patrimonio muestra como contexto para las relaciones, que aparecen en forma de narración, de relato, que son las que configuran esa historia.

“Somos lo que hemos vivido, con sus circunstancias, contextos y diálogos con otros y reflexiones con nosotros mismos. En un contexto educativo, aprendemos a través de la construcción mental que elaboramos en comunicación con el objeto de estudio, con la mediación y socialización de lo que se sabe y de lo que se desea saber. Con la intencionalidad del que enseña, el que aprende puede ir tejiendo entramados cognitivos cada vez más complejos que comparte a sus compañeros y al docente y es en esta relación simbiótica con el otro, que el docente encargado de planear y dirigir un contenido se expone a nuevos aprendizajes, los menos de ellos conceptuales ya que en su mayoría son de naturaleza procedural y actitudinal” (Morales, 2007, p. 1).

Esta idea de Morales destaca el carácter de relación que presenta la reminiscencia y la historia de vida, nos creamos como parte de lo que somos, en un continuo proceso de creación personal, como seres individuales, pero también en relación con los demás. Como afirmaban Torregrosa y Falcón (2013), como “esporas vivas que devienen polen patrimonial” (p. 125), potencias que esperan vincularse entre las personas, en los diferentes contextos sociales. Y que presentan un concepto de patrimonio como una “realidad orgánica”, viva.

Estas relaciones se afianzan a partir de la conversación, la narratividad, porque en una conversación, el que narra empieza a ser consciente de lo que expone, de lo que quiere decir, de su propia reflexión. Por su parte, el que escucha, procesa y reinterpreta aquello que le es compartido. En toda conversación aparecen subjetividades, pensamientos conscientes e inconscientes de relación con el mundo, con el presente y el pasado, con aquello que forma parte de nuestra historia personal. Cuando una persona a partir de un objeto, y sea una fotografía, o algún tipo de bien material, de carácter personal, establece una relación con el mismo, construye en torno a él una historia.

Esta acción en la cual, a partir de un estímulo, se establece una recuperación de los recuerdos, las fotografías hablan solas, impulsan conversaciones y crean una narración en la que se recuperan los recuerdos, una especie de memoria oral que sólo se conserva al ser compartida.

Jesús García Mínguez (2004) recoge la “*collatio*”, como estrategia educativa, al entender el pensamiento como algo dinámico, donde los procesos patrimonializadores se establecen como generadores y creadores de los vínculos entre el patrimonio y las personas y entre las personas en sí mismas, en tanto en cuanto el patrimonio es entendido como el recuerdo y la memoria individual recreada y recuperada. En este sentido, define la “*collatio*”, término de la tradicional didáctica escolástica, como:

“reunión, encuentro, choque, contribución, comparación, confrontación. Escogemos este término porque, analizando simplemente su propio significado latino, podemos iluminar aquellas señas que identifican al programa interactivo. Su finalidad y su puesta en marcha en lugar de la *lectio*, que significa escucha, es la de conseguir una mayor inteligencia de los contenidos y aclarar en el encuentro todo lo que los alumnos no tienen claro” (García Mínguez, 2004, p. 212).

Este es un proceso basado en el diálogo donde las narraciones serían una forma fundamental por la que nuestra mente es capaz de dar sentido al mundo, lo que ha llevado a numerosos autores a hablar de la ‘mente narrativa’ (Bruner, 1991). Construyendo su relato, el narrador organiza y da sentido a aspectos de su propia vida a los cuales posiblemente no dio la misma importancia cuando los estaba viviendo. De esta manera, la reminiscencia le está permitiendo entender algunos cambios concretos que ha ido experimentando y poniendo en valor algunas experiencias vitales que conforman su propia identidad.

“El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones y sujetos “referidos” por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad” (Trías, 2003, p. 86).

Trías (2003) habla de *sujeto narrativo* y de *dignidad*, puesto que dicho sujeto, al manifestarse a partir de la narración, del rescate de sus recuerdos a través de la reminiscencia, está devolviendo al momento presente una historia que pertenece a su

historia personal y que le ayuda en su proceso identitario a desarrollarse como persona.

Dignidad por presentar de una manera narrada aquello de lo que forma parte su vida, comunicándolo a una comunidad, que determina el valor otorgado al hecho narrado, al recuerdo, el cual es rescatado por el método de la reminiscencia. En esta reflexión se podría considerar, asimismo, el autoconcepto como una manera de interpretación o reinterpretación personal propiciada por el hecho narrativo. Concebimos las narraciones vitales como una manera de reconstruir las vidas y las experiencias a partir de los recuerdos, los cuales se imponen en nuestro imaginario mental, por la implicación emocional que se pone en ellos. De esta manera, existe una selección de los mismos, así como de vivencias y experiencias, una selección consciente que dependerá principalmente de la implicación emocional, que será la que determine la jerarquización de esos recuerdos o vivencias.

Estas experiencias suponen un aprendizaje significativo puesto que se valoran y se transmiten, formando parte de nuestro patrimonio personal.

“El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos “experiencian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de otros” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 13).

De esta manera, entendemos que a partir de la reminiscencia y la creación de narrativas a partir de estímulos emocionales, creados por la interacción con un objeto, una fotografía, etc. la educación puede generar la recuperación de los recuerdos y experiencias para la reconstrucción de nuestra memoria.

Hablamos de una educación de carácter patrimonial, cuya finalidad es la recuperación de un patrimonio intangible o inmaterial que de otra manera no sería conservado. La proyección de estos recuerdos en la reconstrucción de una memoria individual, al ser compartida, genera conexiones emocionales entre los miembros de un colectivo, formando lo que podemos considerar una memoria social.

En esta base social del patrimonio compartido es donde establecemos la importancia de la reminiscencia basada en una identidad narrativa y biográfica. La reminiscencia se muestra como un proceso de carácter patrimonializador, creador de identidades entendidas como construcciones discursivas, donde en la acción de narrar

se establecen identidades recreadas a partir de la dialéctica con el otro, con la colectividad, pero reconociéndose como parte integrante de ella.

I.2.2. La *identización* como proceso de patrimonialización a través de los vínculos afectivos con el patrimonio cultural.

Tras un proceso de recuperación de recuerdos a través de la reminiscencia como proceso educativo y como creadora de la memoria, consideramos el patrimonio, en este caso, como un objetivo y una finalidad. Si lo entendemos como objetivo, lo relacionamos con la acción de *identizar*⁶ y *patrimonializar*⁷, es decir, de crear vínculos identitarios entre el patrimonio cultural y el individuo; y de *patrimonializar*, en relación a la transmisión del patrimonio y la acción de hacer sentir a los individuos vinculados con el mismo. En la acción de *patrimonializar* estamos reconociendo una acción educativa, haciendo que “algo sea entendido, sentido, adoptado o requerido como patrimonio propio o ajeno, pero en términos identitarios básicamente (...); hacer efectivo todo el potencial identitario del patrimonio” (Fontal, 2008, p. 102).

Siguiendo las palabras de la doctora Gómez Redondo (2013, p. 67):

“hablar de patrimonialización como una construcción en base a significados y relaciones precisa por lo tanto referir a la afectividad como proceso culturalmente asumible:

(...) ley del signo emocional común, es decir, que todo lo que os causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior”. (Vigotsky, 1998, p. 22).

Por lo tanto, el proceso de patrimonialización constituye una construcción en la cual, el potencial identitario se manifiesta a partir de las relaciones y vínculos creados por la emoción. El componente afectivo se presenta aquí como el hilo que cose y el nudo que ata al patrimonio con las personas. Es en este punto donde el proceso de patrimonialización entronca con las relaciones creadas entre el patrimonio y el valor que le otorga la persona que lo siente como propio, no por el simple valor material de las cosas, sino más bien por las relaciones emocionales que lo vinculan a él, por remitir, bien a un hecho, a otra persona, a un recuerdo, entre otros; y que se convierte, a partir de esta relación, en un pequeño reducto de configuración identitaria.

⁶ Identizar: acción de crear identidad.

⁷ Patrimonializar: acción de crear “patrimonio”. Realizaremos una definición más extensa en el cuerpo del capítulo.

“[...] cuando las personas reciben información referente a un determinado entorno patrimonial codifican la información y la almacenan en relación a otra información. En esa misma línea, se argumenta que los modelos mentales que poseemos son el resultado de experiencias pasadas, y estas experiencias pueden haberse generado en los más distintos contextos intelectuales o vivenciales. En la medida en que proliferan contactos de un determinado entorno, la información y las unidades de información aumentan creando un mapa.” (Hernández, 2004, p. 43).

De esta manera, en esas relaciones con las experiencias pasadas, en los contactos con el entorno, y con todas las personas que forman parte de él, cada uno de nosotros va formando un conjunto de recuerdos que normalmente amontona en su memoria, sin darle un espacio prioritario. Sería en estas relaciones donde se concretaría el proceso de patrimonialización, ser conscientes del poder identitario de los recuerdos como conformadores de nuestra identidad. Nos referimos a la importancia de los recuerdos, de las experiencias, incluso de los objetos, a los cuales, pocas veces se les otorga el valor patrimonial que tienen como creadores de nuestra propia identidad.

En esta definición del proceso de patrimonialización, la doctora Gómez Redondo (2013) presenta en su tesis doctoral la idea de la identización e identificación, en la línea de los procesos patrimonializadores. En este sentido, en cuanto al concepto de identización, “de una construcción, que al igual que a nivel individual, se configura a partir de un discurso, y materializa en lo poli-sustancial: experiencias, objetos simbólicos, actitudes, lenguajes... que a lo largo del tiempo y el espacio se comparten, consensuan y establecen como el imaginario identitario de la comunidad” (Gómez Redondo, 2013, p. 95).

“El patrimonio como nudo cultural se presenta como contexto en el que se inscriben las relaciones del individuo con la sociedad; el individuo se significa como parte de la humanidad a través de éste. Estas relaciones en lo patrimonial se describen desde tres vínculos: identidad-pertenencia-propiedad (Fontal, 2008a), que se entrelazan, solapan y entremezclan entre la triada de sujetos: patrimonio-individuo-sociedad, dando lugar a diferentes opciones para conformar un mosaico de tipos de socialización, o de enculturación, e incluso –por la cualidad universal del arte- de humanización” (Gómez Redondo, 2013, p. 80).

Establecemos, pues, que uno de los procesos de patrimonialización, es decir, esas conexiones necesarias para que el patrimonio sea valorado, conservado y transmitido,

es el reflejado por la identización. Se fijan, por tanto, vínculos de identidad-pertenencia-propiedad, enlazados a los conceptos de patrimonio-individuo-sociedad, y añadiendo a estos, los principios de memoria-identidad-comunidad. Siguiendo estos parámetros entendemos la memoria como patrimonio, la identidad como la formación del individuo, y la comunidad como sinónimo de sociedad, o grupo al que pertenecen las individualidades, que se socializan formando la cultura, entendida como un ente mayor.

“Hemos definido el proceso de identización como parejo a la formación de la sociedad, entendiendo que la interpretación común del entorno genera una sociedad.

Este tipo de proposición constructivista frente a la determinista, supone además dejar de lado concepciones dicotómicas, individuo frente a sociedad, donde el individuo asume significados y roles estandarizados. Bajo este punto de vista, a la luz del determinismo, la posmodernidad tan solo ofrece diversidad de identidades a las que adaptarse.

Frente al modelado de la identidad determinista, se propone una identidad generativa, una creación en continuo movimiento que no se basa en polimorfismos sino en “polisustancialismos” coherentes a lo largo del tiempo, la identidad a lo largo del tiempo cobra sentido en la narración, como un único relato, como una construcción discursiva, donde la mutación es el único rasgo perenne. (Gómez Redondo, 2012, p. 34).

Entendemos, pues, la identización como un proceso educativo con el fin último de la patrimonialización, donde la educación patrimonial ejerce diferentes roles sobre los participantes de la misma. Una educación patrimonial donde el individuo crea su propia identidad, a partir de una recuperación de los recuerdos y redefine día a día su mapa identitario; una educación patrimonial, en la que el individuo, en el mismo proceso de identización, conoce-conserva-valora-transmite los valores patrimoniales que posee esa memoria, y donde, ese mismo proceso de identización genera conexiones entre las diferentes formas en las que se revela la identidad, como mosaico creado a partir de poliidentidades que se traducen en una identidad mayor o identidad social, creadora de las comunidades.

II.2.3. Vinculización⁸: proceso de patrimonialización del patrimonio colectivo y creador de comunidad.

El tercero de los pilares sobre los que asentar los procesos de patrimonialización en un modelo específico de educación patrimonial, se relaciona con la importancia de generar el vínculo. La vinculización, palabra empleada para reflexionar sobre la acción de generar el vínculo, de manera consciente, entre el patrimonio y las personas, entre las personas y el patrimonio y entre las personas entre sí, relacionadas a través del citado patrimonio. De esta manera, el concepto de patrimonio que nos ofrece la doctora Pérez López (2013), parte de la relación entre bienes y personas, desde todas sus vertientes.

“El concepto de patrimonio se refiere a la relación existente entre *bienes y personas*. Esta relación no es unidireccional ni única, sino que puede expandirse y enriquecerse en varios sentidos. Así, las personas pueden establecer vínculos con los bienes, entre sí a partir de diferentes bienes o en otro sentido: entablar vínculos con los bienes a través de las personas. Este galimatías tiene una fácil explicación: el trabajo a través de la educación patrimonial parte de vínculos sentimentales, es decir, de lo subjetivo y particular hacia lo compartido, de forma que la subjetividad individual puede sumarse a otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos, a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje de carácter sumamente enriquecedor” (Pérez López, 2013, p. 59).

En este caso, la educación patrimonial propuesta, consiste, siguiendo las palabras de Pérez López (2013) en entablar vínculos, unos vínculos que se suponen creados a partir de la emoción, y que parten desde un espacio subjetivo y particular hacia un espacio compartido. Esta idea de patrimonio se asienta en la recuperación de la memoria - proceso de la reminiscencia en la recuperación de recuerdos – y a partir de ésta, en la creación de identidades hacia un espacio de encuentro común donde crear una memoria colectiva asentada bajo las claves de un proceso patrimonializador que establece el vínculo como eje.

En el siguiente gráfico encontramos la idea de un patrimonio que conecta, a partir de un proceso cíclico, las relaciones entre el sujeto-individuo, quien, partir de las relaciones con el patrimonio, establece las relaciones de identidad – procesos de

⁸ El sustantivo más correcto para designar el proceso por el cual se ejerce el vínculo, es la vinculación. Cuando empleamos el concepto vinculación estamos haciendo referencia al establecimiento de uno o más vínculos y conexiones entre diferentes ideas, personas, cosas, etc.; en este caso, empleamos el neologismo vinculización para referirnos al proceso consciente en la generación de vínculos, de tal manera que recreamos la idea de un proceso a partir del cual establecer relaciones vinculantes entre uno o más procesos, o bien, entre el patrimonio y las personas. Entendiendo por lo tanto, la vinculización como una palabra que se acerca a aquello que queremos expresar pero recreada para este contexto.

identización recogidos en el apartado anterior – entre los miembros de una comunidad, estableciendo una memoria colectiva, que de nuevo, a partir de estructuras que generan el vínculo emocional, crean la idea de comunidad.

Esta comunidad, crea de nuevo manifestaciones culturales que cohesionan el propio concepto de memoria colectiva, y a su vez generan relaciones patrimoniales entre los individuos de la comunidad, o bien, entre otros nuevos, que, a partir de los vínculos establecidos con los procesos de vinculación de la educación patrimonial, se consideran como parte de la comunidad, y entienden como propio el citado patrimonio.



Gráfico 2. Imagen del proceso de patrimonialización en el establecimiento de vínculos entre las personas y el patrimonio y de éstas con la comunidad.

De forma gráfica podemos ver cómo a partir de esta retroalimentación, lo que en un principio entendemos como un conjunto de subjetividades, de individuos, de pequeñas identidades, forjadas en base a la creación y recreación de experiencias y recuerdos, reconstruyendo la memoria personal, pasan por un proceso de conjunción, de vínculo y mezcla entre ellos recreando una memoria colectiva. En este sentido, no queremos exponer una idea de patrimonio común que diluya individualidades, sino un proceso de cohesión a partir de patrimonios comunes que sirva de anclaje sólido de las pequeñas identidades con un ente mayor, común, una comunidad que les sirva de asidero y les ofrezca un reconocimiento de su identidad en un espacio compartido.

Siguiendo estos parámetros, encontramos en la tesis de la doctora Gómez Redondo (2013), la acepción metafórica del patrimonio como arrecife, que genera vínculos de las personas entre sí, así como de arraigo a un patrimonio común, bien en

forma de territorio, comunidad, o bien patrimonial. Este concepto retoma la idea del vínculo, creado entre las personas, que forman identidad colectiva, así como entre las personas y el objeto patrimonial.

Se dota de importancia al objeto patrimonial, como lugar de encuentro de historias individuales que encuentran un espacio común con rasgos identitarios, los cuales, lejos de crear individualidades, configuran una identidad de comunidad. Estos vínculos son los que refuerzan una idea de patrimonio que ancla las relaciones interpersonales al igual que lo hace un arrecife al fondo del mar.

“(…) El objeto patrimonial comienza a ser lugar de encuentro de señas, de historias individuales que encuentran rasgos en común con otras historias individuales, comenzando a configurarse rasgos identitarios y finalmente una identidad de la comunidad. El arrecife patrimonial se sustenta por tanto en los significados atribuidos por las personas, se teje una red abstracta de relaciones que sustenta el patrimonio y da sustento físico a la identidad colectiva. Esta concepción del patrimonio como arrecife nos lleva a plantearlo como símbolo de comunidad, como construcción social que debe ser tratada desde un enfoque educacional” (Gómez Redondo, 2013, p. 82).

“Arrecife como símbolo de comunidad, como una construcción social que debe ser tratada desde un enfoque educacional” (p. 82). Una conceptualización del patrimonio cultural a partir de un punto de vista educativo, donde se generen relaciones de vínculo y cohesión entre los diferentes miembros de un colectivo con un patrimonio común. En este sentido, la mirada educativa hacia este tipo de relaciones, establece los procesos de sensibilización a partir de los cuales ordenar la enseñanza del patrimonio, con el fin de estructurar y equilibrar las fuerzas que la constituyen:

- Conocimiento del patrimonio para la comprensión;
- Comprensión del patrimonio para la puesta en valor;
- Puesta en valor del patrimonio para la apropiación simbólica;
- Apropiación simbólica del patrimonio para el cuidado/conservación;
- Cuidado del patrimonio para el disfrute;
- Disfrute del patrimonio para la transmisión. (Fontal, 2013).

Una educación patrimonial, que a partir de esta secuencia de sensibilización: conocimiento-comprensión-puesta en valor-apropiación simbólica-cuidado/conservación-disfrute-transmisión, genere procesos de vinculación entre las

diferentes identidades de una misma comunidad, por el hecho de la intención del ser humano de convivir en sociedad y establecer vínculos comunitarios de pertenencia, generando esa apropiación simbólica y proyección de vínculos entre el patrimonio y la comunidad.

“La interacción humana lleva consigo una intencionalidad colectiva. La simbolización, en cuanto al componente abstracto de la sociedad como son valores, normas, creencias es un constructo colectivo, y por lo tanto el empleo de esta simbolización conlleva implícitamente una intencionalidad colectiva, un deseo de compartir entre individuos, y sobre todo, saberse parte, ser usuario y por tanto saberse poderoso para actuar sobre esas simbolizaciones colectivas. “Socializarse, consiste pues, en adquirir intencionalidad colectiva, ejercitar la actividad mental de ponerse en el punto de vista del nosotros y participar en la intencionalidad social”. (García Carrasco y García del Dujo, 2001, p. 99) (Gómez Redondo, 2013, p. 87)

Recogemos las palabras de la tesis doctoral de la doctora Gómez Redondo, de nuevo, de las que partimos para retomar la necesidad de comunidad (Bauman, 2003), en una sociedad que parece no estar muy preocupada por las conexiones y los vínculos sólidos entre las personas y el patrimonio, de naturaleza material o inmaterial. En este sentido, el simple hecho de la interacción humana, de la constitución en sociedad, nos presenta un ser humano con intención de colectivo, con valores, normas, creencias, representadas en el imaginario simbólico de la propia colectividad. Por esta razón, el deseo de compartir y sobre todo, sentirse parte de estas simbolizaciones colectivas, permite al ser humano establecer redes de conocimiento a partir de relaciones educativas.

Siguiendo estas consideraciones, entendemos la vinculización como un proceso generador de relaciones sólidas entre los individuos, a partir de procesos de patrimonialización donde el patrimonio – entendido como elemento aglutinador de recuerdos, vivencias, experiencias – se alza como un valor no sólo individual, sino colectivo, que conocer, comprender, poner en valor, cuidar y conservar, disfrutar y, por último, transmitir, permitiendo las relaciones entre la colectividad.

Por lo tanto, después de establecer los conceptos de memoria, identidad y comunidad como elementos conceptualizadores del patrimonio cultural, presentamos las relaciones de reminiscencia, identización y vinculización como procesos que participan de las relaciones educativas de un modelo específico de educación patrimonial y que establecemos como bases del mismo en el próximo apartado.

I.3. MEMORIA, IDENTIDAD Y COMUNIDAD: Ejes de un Modelo Específico de educación patrimonial para la creación de vínculos comunitarios entre las personas.

*«No soy capaz de guardar
la estera de bambú:
desde que aquella noche en que te llevé a tu casa,
vi cómo la extendías»!.*

Poema chino del siglo IX, *La estera de bambú*, de Yi.J.an Chen.

Para el autor de este poema, un objeto cotidiano había perdido su valor de objeto y había adquirido una dimensión simbólica. La estera de bambú deja de ser objeto como tal y pasa a albergar en sí misma un simbolismo mayor; una vez es tocada por el ser humano, adquiere una dimensión que trasciende lo meramente material y físico. Este poema dice mucho sobre la relación entre un bien material y el vínculo emocional que se asocia a éste, y deja de ser un simple objeto para pasar a ser un contenedor de historias y recuerdos, pasa a ser patrimonio, idea que venimos defendiendo a lo largo de este capítulo.

Es a partir de este hecho cuando el concepto de patrimonio adquiere una dimensión simbólica a partir del vínculo establecido con el individuo. El bien no adquiere valor en tanto bien material, sino que lo adquiere en función del valor que le está otorgando una persona con respecto a un hecho o recuerdo asociado al mismo. Al establecerse un vínculo emocional, se parte de la base de que ya no solamente es un objeto sino que éste está relacionado directamente con un sujeto. Nos posicionamos, pues, desde el punto de vista humano del patrimonio cultural.

Se ha defendido el patrimonio cultural partiendo de la visión del ser humano en numerosas ocasiones, posicionando al ser humano como parte integrante del propio patrimonio cultural. Asimismo, se considera al patrimonio cultural como elemento aglutinador de valores simbólicos que adquieren una importancia identitaria. Retomamos, pues, la idea de Fontal (2008), la cual relaciona el concepto de patrimonio con las personas, por entenderlo en cinco de sus dimensiones más concretas:

- “propiedad en *herencia*;

- selección de la *cultura*;
- sedimento de la *memoria cultural*;
- caracterizador de *contextos*;
- conformador de *identidad*;

Teniendo en cuenta estos ejes, entendemos que “el patrimonio necesariamente implica a las personas porque estamos hablando de *propiedad* (alguien es el propietario real o simbólico), de *pertenencia* (una persona o un grupo lo siente suyo), de *transmisión* (alguien hará de agente que emite y alguien hará de receptor), de caracterización de un *contexto* (político, social, histórico..., todo ello construido y referido a seres humanos), de selección de bienes materiales, inmateriales y espirituales (son personas quienes realizan esas selecciones desde la investigación, la gestión patrimonial, la difusión...) y de la proyección de un conjunto de valores (que generan personas, que modifican personas y que otorgan o proyectan también personas). Y la última y más importante, el patrimonio actúa como *referente identitario* (de alguien, en algún aspecto de los círculos de su identidad, de las formas de ser, de sentir, de actuar, de desear, de relacionarse...)” (Fontal, 2008, p. 85).

Seguimos, por lo tanto, las teorías actuales por las cuales el patrimonio no es tal si no existe su dimensión humana, la que le otorga valor y lo crea como tal. Reforzando la idea de Fontal (2008), entendemos, pues, que cada una de esas vertientes condicionan su dimensión humana: el ser humano es quien posee, quien lega, quién crea la cultura y la sitúa en un contexto, y en referencia a estas cuestiones, quien lo asume como parte de su identidad, al valorarlo y transmitirlo.

Por lo tanto, cuando hablamos de patrimonio cultural no hacemos referencia simplemente a monumentos y colecciones de objetos, sino que también hacemos referencia al conjunto de un patrimonio inmaterial, quizás más cercano al punto de vista humano. Tradiciones, manifestaciones culturales, expresiones vivas de fiestas, costumbres, etc., que crean un mapa de nuestro pasado y que, al situarlo en el presente, establecemos líneas de conexión previas para conservarlo y mantenerlo a partir de los procesos de patrimonialización. En este sentido, la definición que se da de patrimonio inmaterial por parte de la UNESCO, incluye este acercamiento a la dimensión humana:

“El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”. (UNESCO, 2003, p. 2)

Es en este contexto en el que surge una acepción patrimonial cercana al ser humano, la idea de que un objeto es patrimonio porque el individuo o la colectividad lo valora como tal, porque establece en el citado bien u objeto un vínculo emocional y pasa a formar parte de sus recuerdos y, consecuentemente de lo que es, de su identidad.

A este respecto, nuestra conceptualización del patrimonio se realiza desde la dimensión humana, como hemos venido desarrollando en páginas anteriores. Los conceptos de *memoria*, unidos al de *identidad* y *comunidad* nos interesan por cuanto sientan las bases de una conceptualización del patrimonio desde una vertiente humana y educativa. Las relaciones que un objeto puede crear con los recuerdos forjan una idea de memoria que establece los lazos de conexión y relaciones vinculantes entre los individuos, proporcionando un espacio común, y transitando desde lo individual a lo colectivo para concretarse en la idea de comunidad. Cuando estos recuerdos, que son parte de nuestra memoria, son compartidos, se crea comunidad. Es la educación -y, por tanto, los programas de educación patrimonial basados en estos tres principios- un motor de desarrollo y creadora de comunidad, en un continuo compartir.

I. 3. 1. Modelo Específico de educación patrimonial: Memoria, identidad y comunidad.

La educación en patrimonio o educación patrimonial adquiere importancia como anclaje en una época donde conviven una sociedad marcada por lo inmediato, lo presente, lo efímero que gira en torno al espacio y dimensión individual insertos en una dinámica global (Lipovetsky, 1996), y la reivindicación de lo local que va acompañada de una reafirmación de las identidades (Giménez y Careaga, 2013).

“Consideramos que el patrimonio no es nada si no se proyecta, si no se enraíza en las sociedades, siendo la educación el recurso más importante para la formación ciudadana, que permite a la población convertirse en actora y agente del cambio social y desarrollo. Concretamente, la educación patrimonial vincula emocionalmente al alumnado, de cualquier edad, con sus referentes patrimoniales. Les aproxima culturalmente a los objetos, los lugares, las tradiciones...que forman parte de su identidad, dotándolos de un valor simbólico que, en ocasiones, desconocen” (Hervás, Tiburcio, Navarro, 2013, p. 69).

Una visión caleidoscópica del patrimonio es recogida en las siguientes palabras de la profesora Fontal (2013) en *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, estableciendo que la luz que lo alumbra sería la educación, para poder activar su mecanismo.

“Siguiendo la metáfora del caleidoscopio, la educación viene a ser la luz que permite que la imagen de ese caleidoscopio pueda verse: está, pero necesita ser activada. Si pensamos la educación patrimonial como la activación de esas formas de relación entre bienes y personas – en realidad la educación trabaja siempre formas de relación y personas y contenidos de aprendizaje-, enseguida seremos capaces de reconocer no solo su importancia, sino más aún, su carácter imprescindible”. (Fontal, 2013, p. 14)

Así pues, es en el vínculo entre las personas, y de las personas con los bienes, donde el patrimonio se reconoce como tal, como parte de nuestra identidad y éste es el valor que le otorga la educación. No es tanto el valor de la herencia, como el de la implicación emocional que lo conforma como tal, y se presenta como susceptible de ser legado intergeneracionalmente. Es por ello que el patrimonio, en este caso, se posiciona mucho más allá de las cosas, siendo el valor personal el que hace que la mirada hacia un objeto lo presente ante los ojos del individuo como parte de su identidad.

Son estas relaciones en las que nos fijaremos para establecer un modelo específico de educación patrimonial que conecte este trinomio: memoria-identidad-comunidad. Esto es, una educación patrimonial que recupere los recuerdos para estructurar una memoria del pasado, un patrimonio personal que nos permita construir las relaciones presentes; una memoria que afiance nuestra identidad, que nos posicione como seres e individuos con unas características propias, y que esta posición identitaria nos convierta en parte integrante de un grupo, de una comunidad; reformulando valores, principios, creencias, pensamientos, que formen el caldo de cultivo para la creación de otro tipo de elementos patrimoniales que nos permitan seguir conectando identidades.

Una vez presentada una definición de patrimonio bajo la conceptualización de la memoria, la identidad y la comunidad, concretamos sobre ellos tres procesos de patrimonialización, como son, la reminiscencia, la identización, y la vinculación, como tres de los “ingredientes” básicos para crear un Modelo Específico de educación patrimonial, con un interés concreto por recuperar los recuerdos y crear una memoria individual, formada por pequeñas historias.

Las cosas son importantes no sólo en su dimensión material, sino por las historias que nos cuentan sobre nosotros mismos. Por lo tanto, esta propuesta educativa presenta el patrimonio como parte de la memoria de cada uno de nosotros, que constituye un recurso para definirnos. Ésta es el eje sobre el cual reforzar la identidad y afianzarla como parte de una colectividad, fomentando, asimismo, la participación social de las personas a las que va dirigido este modelo de educación patrimonial; sin olvidarnos nunca de la emoción, que es la que le otorga el valor de recuerdo y de patrimonio.

Son las emociones las que crean y desencadenan los recuerdos, las que vinculan el patrimonio como objeto con el patrimonio como sujeto; el patrimonio material con el inmaterial, y hacen este último visible a través de la telaraña de recuerdos tejida por las acciones educativas en torno a los conceptos de memoria, identidad y vínculo comunitario que aportamos aquí y que forman la base sobre la que se estructura el concepto de patrimonio que presentamos.

Es interesante la reflexión que posiciona este trinomio conceptualizador del patrimonio cultural: memoria, identidad y comunidad, en una sociedad que, desde el punto de vista de la modernidad, nos sitúa ante un tipo de relaciones y vínculos volubles o, en palabras de Bauman, una “modernidad líquida”, con vínculos líquidos, frente a la solidez de los vínculos identitarios, intra e interpersonales, generados en sociedades ancestrales, donde el legado, la transmisión y la comunicación tenían como objeto perpetuar las historias personales a través de la tradición oral.

Quizás esta modernidad líquida de la que habla el autor necesite de acciones y programas educativos que presenten la memoria como foco, como patrimonio que legar a generaciones futuras, como espacio donde se generen vínculos entre las personas, entre los individuos, como espacios que creen comunidad, y solidez en las relaciones. Retomando el concepto caleidoscópico de Fontal (2013), una luz que alumbre las relaciones entre las personas.

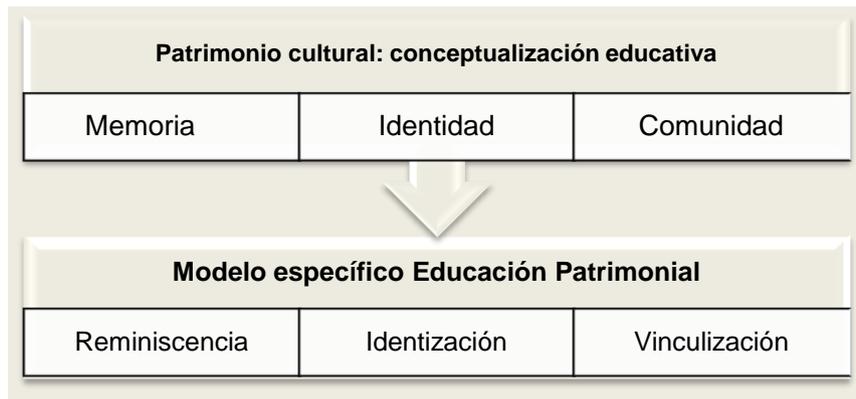


Gráfico 3. Secuencia de conceptualización del patrimonio cultural y Modelo específico de educación patrimonial (Elaboración propia).

Una vez establecida una conceptualización del patrimonio a partir de la memoria, la identidad y la comunidad, concretamos este trinomio en un proceso que presenta la reminiscencia, como un método educativo para reconstruir la memoria, la identización, como proceso de patrimonialización, cuyo objetivo es formar la identidad, y la vinculización, o la creación de comunidad a partir de los procesos creadores de vínculos entre los individuos.

A este respecto, entendemos que para que exista una conservación del patrimonio cultural, y se creen líneas de conexión entre las comunidades, para construir las fuertes, con un sólido sentimiento de identización entre el patrimonio y las personas, la educación es el medio, finalidad y objetivo para conseguirlo. Por ello, desarrollamos estos tres principios desde el punto de vista de un Modelo específico de educación patrimonial que se articule en estos tres fundamentos como eje estructurador, para la proyección de programas y proyectos educativos que los tengan como base.

I. 3.2. Memoria: recuperación de recuerdos a partir de la reminiscencia como método educativo.

“La memoria y la importancia de la conservación son temas que deben centrar nuestras investigaciones y proyectos. Un pueblo sin memoria está condenado al “olvido”, entendido como la falta de todo, puesto que sin ella no sería factible la conservación de conocimientos para transmitir formas de cultura. Al no poder hacerlo no tendríamos identidad y no podríamos reconocernos como parte de un todo y, finalmente, no podríamos relacionarnos con el mundo que nos rodea. La memoria colectiva es tan decisiva para la vida social como lo es la memoria individual para cada uno de nosotros.

Es primordial entonces trabajar para la revalorización de la memoria, vista como una herramienta inherente al ser humano que le permite conservar en el tiempo y para el futuro expresiones de la identidad colectiva de duración cíclica o efímera en algunos casos” (Repetto, 2006, p.1).

Estas ideas de Luis Repetto, nos dirigen hacia la necesidad de crear acciones de educación patrimonial que permitan la conservación y creación de la memoria, en este caso desde lo individual a lo colectivo. Establece como primordial el trabajo para revalorizar la memoria, en el cual se conserven en el tiempo y para el futuro, aquellas expresiones de identidad colectiva.

En el propósito de esa recuperación de la memoria, establecemos la reminiscencia como método educativo, a partir de la cual, rescatar de la memoria aquellos recuerdos que conforman nuestra propia memoria individual que genera identidad personal. La teoría de la reminiscencia como idea de aprendizaje, se presenta en las siguientes líneas como un acto de activación de los recuerdos y la identidad, o bien, identificación, proceso por el cual nos identificamos como seres individuales, estableciendo una identidad a partir de nuestras experiencias, vivencias y recuerdos:

“La idea de aprendizaje como reminiscencia tiene, en Platón, varios supuestos que no pueden ser dejados aquí de lado. En primer término, supone la teoría de las Formas e inmortalidad del alma y abre el camino para que Menón pueda aceptar la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos; se trata de un supuesto de aquello que permite, en el caso del filósofo griego, es explicar cómo conocemos. Podría plantearse, en últimas, como una teoría del (re)conocimiento, que parecería devolver el punto de análisis a ciertos planteamientos hechos por Ricoeur en el primer estudio de Caminos del Reconocimiento: el reconocimiento como identificación” (Roncallo, 2009, p. 2).

Un segundo punto estaría ligado al estatus activo de la memoria y acercaría el acto mismo de recordar a un acto productivo, recreado como piedra angular del conocimiento. Aquí resonarían algunas de las ideas de Ricoeur a propósito de lo que significa la memoria misma y de lo que significaría recordar, que implica un reencontrar (lo perdido, lo olvidado) y este reencontrar es un re- aquello que hemos vivido, o bien, de aquello que nos han legado como forma de patrimonio.

En este sentido, el patrimonio se establece no como un objeto a traspasar, el cual no adquiere ningún significado, sino, según Torregrosa y Falcón (2013), desde el compartir, recreando una experiencia que se fundamenta en una misma dimensión relacional.

“Desde esta mirada, lo patrimonial no se ve como un objeto a traspasar, sino como una experiencia que compartir. El patrimonio como vivencia instintiva y arquetipal se revela como una dimensión relacional que invita a perdurar sensiblemente. Como lo establece Michel Maffesoli (2012, p. 58), lo ancestral retoma su lugar, como fuerzas telúricas, en búsqueda de las raíces, en un reconocimiento de lo que nos ha precedido” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 129).

En este caso, planteamos la reminiscencia como un método educativo a partir del cual, al recuperar los recuerdos estamos reconstruyendo la memoria, de tal manera que estamos “recontando” nuestra historia personal. En el ejercicio de esta recuperación, los objetos, las cosas, las personas, los olores y aromas, todo tiene un papel de estímulo que nos hace reinterpretar, como venimos haciendo, el concepto mismo de patrimonio.

I. 3. 3. Identidad: proceso de identización a partir de la reconstrucción de una memoria individual en conexión con el patrimonio.

Siguiendo con la idea un Modelo específico de educación patrimonial, la identidad, se presenta como segundo eslabón de una cadena que enlaza al patrimonio cultural con el ser humano. Con el objetivo de la sensibilización en torno al patrimonio cultural, entendemos que todas las cuestiones que forman identidad, que nos confieren una manera personal de ser, ejercen una fuerza emocional que nos liga a este tipo de patrimonio y constituye nuestro propio yo.

“En otros términos la identidad parte desde la forma en que describimos (definimos) los fenómenos que nos rodean, los ordenamos de acuerdo a una secuencia lógica que es compartida colectivamente, y que está presente en la memoria oral y material de la comunidad. En el fondo estamos hablando de la historia local, entendida como el relato histórico de un colectivo particular, principalmente construido siguiendo las referencias de la tradición oral pero compuesto por el universo total de los bienes culturales. Es el relato que describe historias alternativas a las historias oficiales (nacional, universal), dadas en contextos de carácter más bien privados que escenarios públicos, y donde la autoría del relato no es de la exclusividad de un autor único sino de varios” (Álvarez y Godoy, 2001, p. 29).

Son numerosas las citas en las que encontramos relacionada identidad individual con la de identidad colectiva, son difíciles de desligar, por cuanto nuestras referencias

identitarias van normalmente unidas a una vida en sociedad, perteneciendo a ciertas comunidades con vínculos comunes. Por ello, entenderemos el proceso de identización como una sensibilización en torno al patrimonio cultural como parte de nuestra identidad, del yo, pero también, no sólo desde el individualismo, sino como seres sociales en colectividad, como parte del nosotros.

El proceso de identización, como proceso educativo, establece los vínculos el patrimonio y el individuo para crear su propia identidad, unida, asimismo a una memoria colectiva mayor. En este sentido, en un modelo específico de educación Patrimonial, entendemos que se ha de proyectar la idea de activar los procesos de identización, a partir de los cuales, crear conexiones y vínculos entre el patrimonio y las personas, que, además, incluyan procesos de identificación con un ente común, vínculos inter-personales que afiancen el sentido de comunidad.

Identidad creada, por lo tanto, a partir de los procesos de patrimonialización, que establecen relaciones discursivas entre los diferentes parámetros educativos.

I. 3. 4. Comunidad: generación de vínculos entre el patrimonio individual y colectivo, a partir de la vinculización y la creación de comunidad.

“Se corre el velo de lo que separa, fragmenta e impide, dejando paso a un clima afectivo que se manifiesta en la superficie de las vidas entrelazadas. Estos secretos son esporas viajeras que comunican, permiten, liberan, unen, abren y desobstruyen lo obstruido. Lo secreto cuando fluye deja paso a la concreción de reuniones intensas, aquellas en las cuales circula un conocimiento sensible, un fuego mutuo que se contagia, que une. Este saber recíproco según Georg Simmel (2009), da sentido a todo lo que se comparte, energía que sería la base de las relaciones personales. En efecto Georg Simmel subraya que el secreto conforma una comunidad, la anuda y potencia sus lazos entre aquellos que lo comparten, asimismo recubre de aura y atracción por los que no lo comparten. En esta atmósfera, las interacciones entre las personas dan vida a la existencia de un pensamiento recíproco o colectivo que hace posible la experiencia de aprendizaje” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 126).

Estas palabras definen la idea que presentamos una y otra vez para establecer la importancia de la comunicación, la importancia de las relaciones personales basadas y fundamentadas en espacios comunes, ya sea espacios familiares, paisajes, barrios, comunidades, entendidas como reuniones de individuos con ideas, pensamientos o experiencias comunes. En la base de las relaciones personales, con ese fluir de

comunicaciones, de espacios compartidos es donde entendemos se afianza la identidad personal, una identidad que forma parte de una identidad más amplia, de carácter colectivo, donde se hace posible la experiencia educativa.

Estos vínculos, creadores de comunidad, se vuelven fuertes al entretorse entre pequeñas historias que se ponen en común en encuentros y acciones educativas. En este caso, entendemos el patrimonio como relatos, historias, recuerdos, que reavivan las vivencias y experiencias de un tiempo pasado, para recuperar la unión y conexión con el pasado, pero también, acciones presentes, un patrimonio contemporáneo y actual, donde poder ajustar y reajustar los nudos de esos lazos que nos atan como parte de una memoria colectiva.

En las palabras de Torregrosa y Falcón (2013), encontramos la importancia de esas “fuerzas vitales que vuelven y se agrupan, que danzan en un movimiento fecundo, en una danza de identificaciones”, la importancia de la idea de comunidad en relación con un patrimonio que se reinterpreta en su conceptualización y se entiende como el reflejo de identidades que se enlazan en comunidad a partir de sus pequeñas historias.

“Pero hablar de patrimonios migrantes nos lleva a un pensamiento que no implica una histórica única, sino multitudes de relatos que se transforman, que se esparcen como esporas de vida latente, como fuerzas vitales que vuelven y se agrupan, que danzan en un movimiento fecundo, en una danza de identificaciones, de energías que aglutinan la complejidad de la vida. Situación que nos recuerda a Edgar Morin que subraya que lo complejo es justamente lo que se teje juntos. El patrimonio podría siempre repensarse desde estas pequeñas historias que se entretorse naturalmente” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 128).

Los procesos de vinculación, algunos de carácter inconsciente, surgen desde el primer estadio de relación de las personas, el espacio familiar. En las propias relaciones familiares existen conversaciones sobre pequeños recuerdos, vivencias que nos vinculan a padres, madres, abuelos, a personas que han participado de la tarea de construcción de nuestra identidad. Esas historias, muchas veces reinterpretadas, observadas desde uno o más puntos de vista, recuperadas por fotografías, objetos, y afianzadas en torno a ellos, son comunicadas con la intención de recuperar un pasado que formó parte de la vida de otras personas pero que forma parte, una vez contado, de la propia.

En este sentido, se crea un vínculo que sirve de asidero en un primer espacio comunitario, un espacio en el que compartir un patrimonio común. Este patrimonio,

puede ser inferido desde este primer núcleo de comunidad hacia relaciones más amplias que permitan crear comunidades de carácter local, a partir de acciones en barrios, muchas veces recuperados hoy en día en forma de patrimonio inmaterial, con tradiciones, costumbres, etc, que forman el patrimonio de los pueblos.

En este mismo orden de ideas, estos procesos de vinculación entre las personas serán los encargados de crear comunidad, a partir del patrimonio, pero la propia comunidad, asimismo, será la encargada de crear los mecanismos, estrategias y herramientas necesarias para la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, el cual, a su vez, es el creador de la propia comunidad.

Por lo tanto, la comunidad, con la intención de su propia supervivencia, y representada en forma de memoria colectiva, deberá velar por la conservación y salvaguarda de aquellos hitos patrimoniales que la configuran como tal. Por ello, será desde la comunidad desde donde entendemos como necesarias las herramientas y estrategias de gestión educativa que permitan la salvaguarda y conservación del patrimonio cultural de la misma. Es desde la comunidad desde la que se crean las necesidades intrínsecas de esta conservación y salvaguarda, que, por el hecho de entenderlas como necesarias, se derivan al ámbito legislativo y social.

CAPÍTULO 2

MARCO LEGISLATIVO

La educación en la legislación sobre el patrimonio

CAPÍTULO 2

MARCO LEGISLATIVO

La educación en la legislación sobre el patrimonio

La finalidad específica de este capítulo consiste en dar a conocer las relaciones que existen entre educación y patrimonio en la legislación vigente, para lo que creemos necesario una revisión y análisis específico de las leyes y normativas que regulan tanto la educación como el patrimonio cultural. Para ello, establecemos tres ámbitos de acción, que son los que nos ocupan, el ámbito internacional, el nacional y por último, el ámbito autonómico, puesto que la investigación que nos ocupa se centra en aquellos programas de educación patrimonial llevados a cabo en la Comunidad de Madrid.

De este modo analizaremos, desde el contexto internacional la normativa relacionada con la UNESCO y con el Consejo de Europa, vinculando los términos de educación y patrimonio y los espacios comunes en los que ambos convergen. De esta manera, analizaremos de manera sistémica cómo se relacionan en un contexto legislativo.

Por lo que se refiere al ámbito nacional, analizaremos en profundidad las leyes que sobre educación y patrimonio, la *Ley 16/1985, de 25 de Junio, del Patrimonio Histórico Español*, en relación con la normativa aplicable a la gestión del patrimonio cultural; así como la reciente *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* y los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria, donde se establece el currículo de ambos niveles educativos (*Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, respectivamente).

Siguiendo con la normativa nacional sobre educación y patrimonio, analizaremos en profundidad el reciente Plan Nacional de Educación y Patrimonio, por el cual se establecen las diferentes líneas de actuación en la gestión educativa de los bienes culturales, fundamentados sobre el consenso de criterios y metodología de intervención en los mismos. Este Plan Nacional será el primero que relacione ambos

conceptos, por lo que nos resulta imprescindible para este trabajo de investigación. Además, analizaremos el Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, puesto que encontramos, en esta investigación, espacios comunes con el patrimonio inmaterial, puesto que, como hemos venido desarrollando en el marco teórico, el patrimonio inmaterial juega un papel prioritario en la configuración de la memoria.

El análisis de la normativa sobre educación y patrimonio y el punto donde confluyen ambos términos, será el motivo de estudio de este capítulo, así también como la vertiente específica sobre la definición del patrimonio inmaterial y su salvaguarda y conservación; desde un contexto más general, el internacional, hasta el más concreto, el autonómico.

II. 1. Ámbito Internacional: UNESCO Y CONSEJO DE EUROPA.

Son diferentes los organismos e instituciones de referencia nacional e internacional que han aportado parte de la semilla que conforma el mapa del concepto “patrimonio”. Este primer apartado recogerá aquellas definiciones que nos permitan establecer una visión amplia sobre el citado concepto y aporte luz a una materia con diferentes puntos de vista y de la cual entendemos que no hay que dar nada por supuesto. El concepto de patrimonio, planteado desde diferentes perspectivas ha presentado unas variantes en cuanto a la dimensión a la que hace referencia, por ello, comenzaremos por trazar una línea desde un contexto internacional que presente una visión amplia y que ésta se vaya concretando en definiciones de ámbito nacional e incluso autonómico y local, para poder redefinir algunas de estas cuestiones pero sobre todo reflexionar a partir de cada una de ellas y seguir planteándonos y replanteándonos aquellas cuestiones que definan y redefinan cada vez el concepto de patrimonio.

La UNESCO (United Nations for Education, Science and Culture Organization⁹), organización, que como indica su nombre, se encarga de la Educación, la Ciencia y la Cultura, ha sido el organismo que se ha encargado, en el contexto internacional, de la materia del patrimonio cultural. Orienta las concepciones y actuaciones y sobre todo, se convirtió en el punto de referencia universal para la conservación y preservación del mismo, a partir de una serie de cartas y leyes de protección que comenzaron hace ya más de treinta años y que continúan vigentes en la actualidad.

⁹ El significado de estas siglas, traducido del inglés: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La UNESCO, fundada en 1945, se ocupa de crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, fundamentado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO. Dentro de este carácter general, el respeto a las diferentes culturas y a la conformación del diálogo entre los pueblos, ha permitido que se establezcan una serie de convenciones y reuniones en el marco del Patrimonio Mundial o Patrimonio de la Humanidad, que han supuesto las reflexiones y creación de la normativa vigente en materia de patrimonio mundial.

Tras constatar la amenaza de pérdida o deterioro que estaba sufriendo el patrimonio cultural, se celebra en París, en octubre de 1972 *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, donde en su Artículo 1º define el patrimonio cultural, estableciendo que se considerará como tal:

- los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico. (UNESCO, 1972, art. 1).

Esta primera clasificación, así como la primera acción con el objetivo de la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, fue la creación de la *Lista del Patrimonio Mundial*, realizada en esta misma convención, por la que los países que firmantes se ocupan de que sus monumentos, espacios naturales y ruinas arqueológicas sean incluidos en la lista. Como comenta Fontal (2003, p. 27), “la pertenencia a esta lista proporciona prestigio, favorece los ingresos derivados el turismo, al tiempo que establece un compromiso de protección para esos bienes patrimoniales”.

Además de la definición clasificatoria recogida en esta la convención de 1972, también se determinaron una serie de criterios para establecer qué monumentos, conjuntos o lugares podrían pertenecer a esta lista del Patrimonio Mundial. Para ello se creó la lista de *Criterios de evaluación del Valor Universal Excepcional*, por lo que el comité considera que un bien posee este valor universal si cumple uno o más de los siguientes criterios:

- 1) Representar una obra maestra del genio creador humano.
- 2) Atestiguar un intercambio de valores humanos considerable, durante un periodo concreto o en un área cultural del mundo determinada, en los ámbitos de la arquitectura o la tecnología, las artes monumentales, la planificación urbana o la creación de paisajes.
- 3) Aportar un testimonio único, o al menos excepcional, sobre una tradición cultural o una civilización viva o desaparecida.
- 4) Ser un ejemplo sobresaliente de un tipo de edificio, conjunto o de paisaje que ilustre una etapa significativa en la historia humana, arquitectónica o tecnológica.
- 5) Ser un ejemplo excepcional de asentamiento humano tradicional, uso de la tierra o del mar, el uso que sea representativo de una cultura (o culturas), o de la interacción humana con el medio ambiente, especialmente cuando se ha vuelto vulnerable por el impacto de un cambio irreversible.
- 6) Estar asociada directa o tangiblemente con acontecimientos o tradiciones vivas, con ideas o con creencias, con obras artísticas y literarias de significado universal excepcional.
- 7) Contener fenómenos naturales superlativos o áreas de excepcional belleza natural e importancia estética.
- 8) Ser ejemplos eminentemente representativos de las grandes fases de la historia de la tierra, incluido el testimonio de la vida, los procesos importantes en curso geológico en el desarrollo de las formas terrestres, o geomórficos o fisiográficos significativos.
- 9) Ser ejemplos eminentemente representativos de procesos ecológicos y biológicos importantes en la evolución y desarrollo de agua y terrestre, los ecosistemas y las comunidades de plantas y animales marinos y costeros.
- 10) Contener los hábitats naturales más representativos y más importantes para la conservación in situ de la diversidad biológica, incluyendo

aquellas especies amenazadas que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista estético y científico (UNESCO, 1972, pp. 1-16).

Tras la primera definición que tiene prácticamente una intención clasificatoria, ampliada por los criterios establecidos para determinar el valor excepcional de los bienes, poco a poco se iría ampliando el término y ajustándose a las múltiples investigaciones que giran en torno a la creación de una acepción más profunda. Cada uno de estos diez criterios han sido ratificados en las directrices prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial, realizadas de manera periódica, donde se especifica de qué manera aplicar los resultados y las conclusiones a las que se llega durante los temas tratados en cada convención.

No obstante, el sesgo realizado por estos diez puntos, se amplió con posterioridad, al incluir la vertiente intangible e inmaterial, que completaba la citada definición. Es por ello, por lo que en este sentido en 2003, con motivo de la *Convención de la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, se introduce además la vertiente inmaterial del patrimonio. Como cita la Dra. Marín (2014) en su tesis doctoral, “se otorga al concepto de patrimonio cultural una definición global que abarca, además de las manifestaciones tangibles (monumentos, objetos), las manifestaciones que comunidades de todo el mundo han heredado de sus antepasados y transmiten a sus descendientes, confiriendo a sus depositarios un sentimiento de identidad y continuidad”. (UNESCO, 2003, p. 3).

Esta definición aporta y concluye dos de las claves del concepto de patrimonio y cultura, la identidad y la herencia. Ambos conceptos han sido detallados en anteriores apartados, en los que se ha teorizado sobre la vertiente antropológica y social del patrimonio y, sobre todo, en el sentimiento identitario que crea individualidades y las conecta de manera colectiva a partir de la transmisión generacional. En este contexto, se ha dotado al patrimonio de un carácter de legado favoreciendo la necesidad transmisora, tanto para su conservación y cuidado como por lo que implica de formador de identidades que definen a las personas y los pueblos.

Estas definiciones surgen como respuesta a la necesidad de la conservación y protección del patrimonio mundial, así como la necesidad de concretar a qué nos referimos cuando lo que se pretende es proteger el patrimonio, para poder crear posteriormente una legislación específica. Para este cometido existen diferentes instrumentos normativos internacionales (convenciones, acuerdos, cartas, códigos,

declaraciones, planes de acción, protocolos, recomendaciones, etc.), así como la creación de organismos consultivos del Comité del Patrimonio Mundial, cuya tarea fundamental es la evaluación de nuevas candidaturas, pero también de informar sobre el seguimiento del estado de conservación de los bienes declarados. Conviene recordar que los tres ejes básicos en torno a los que gira la actuación de la UNESCO con relación al patrimonio son la prevención, la gestión y la intervención; elementos todos ellos cardinales para garantizar la conservación, y el uso social del patrimonio que detallaremos con mayor profundidad en apartados posteriores (Ballart y Tresserras, 2001).

Otra de las perspectivas a tener en cuenta para ampliar el término que sobre el patrimonio nos ofrecen las diferentes convenciones de UNESCO, es la planteada en *La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005, sobre la reflexión en torno a la diversidad cultural, término que no se puede disociar de un término como el del patrimonio cultural. La diversidad cultural y la pretensión de crear una acepción que incluya de manera amplia el concepto de patrimonio, presenta uno de los matices más importantes, dotándolo de la dimensión humana y los vínculos establecidos entre el patrimonio y las personas.

En esta conferencia se parte de la consideración de que la cultura presenta diferentes formas a través de las variables de tiempo y espacio, lo que genera obras de creación diversa, manifestando, asimismo la pluralidad de identidades y expresiones culturales de los pueblos y sociedades que forma la humanidad. Partiendo de esta consideración sobre la identidad se reconoce la importancia de conocer las tradiciones como fuente de riqueza material e inmaterial, así como la contribución que su conocimiento permite al desarrollo sostenible. Es por ello que se expone como necesario el garantizar su protección y promoción de manera adecuada.

Partiendo de estas cuestiones, se infiere que los bienes y servicios culturales, son “portadores de identidades, valores y significados”, por lo que este valor que se le supone, permite que puedan ser protegidos y salvaguardados, y dotados de un valor mucho más que económico; tras este punto, se plantean las definiciones de los términos: diversidad cultural, contenido cultural, expresiones culturales y, por último, actividades, bienes y servicios culturales, de las cuales se deduce principalmente el valor simbólico y cultural que emana de las identidades que definen a los grupos y las sociedades.

Por lo que se refiere a la *diversidad cultural*, se define como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, expresiones que se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades. El *contenido cultural*, por su parte se refiere al sentido simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que emanan de las identidades culturales o las expresan. Por *expresiones culturales* entendemos aquellas expresiones resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural. Y, por último, las *actividades, bienes y servicios culturales* se refieren a las actividades, los bienes y los servicios que, considerados desde el punto de vista de su calidad, utilización o finalidad específicas, encarnan o transmiten expresiones culturales, independientemente del valor comercial que puedan tener (UNESCO, 2005)

De estas definiciones sobre todo cabría tener en cuenta la aportación sobre la importancia de los valores culturales y de identidad, que añade la dimensión humana a la concreción de los términos de patrimonio que se han venido sistematizando por la UNESCO a través de las diferentes conferencias, así como a través de los organismos que velan por que se pueda salvaguardar aquello considerado como tal. Cada una de las definiciones aportadas por UNESCO, así como las diferentes perspectivas que se añaden a cada una de ellas tienen como objetivo prioritario el determinar qué es patrimonio, cuáles son sus características y puntos definitorios que permitan su clasificación y salvaguarda. Ya hemos fijado con anterioridad el interés por conservar y proteger, cometido para el cual es necesaria su valoración, y sobre todo la relación que presenta el concepto de patrimonio con la conformación de identidad, puesto que lo que se siente como propio es susceptible de ser respetado, valorado y conservado.

Una vez establecido el mapa de las acepciones de patrimonio en el ámbito internacional, nos centraremos en los términos empleados en los ámbitos europeo y estatal, para tratar de trazar una línea desde lo internacional a lo autonómico o local. En este sentido, en el ámbito europeo nos centraremos en las reuniones llevadas a cabo por el Consejo de Europa, y, principalmente en las conclusiones que se derivan de las mismas en materia de patrimonio.

El Consejo de Europa es una organización intergubernamental con sede en Estrasburgo y cuya finalidad consiste en proteger los derechos humanos, promover la diversidad cultural de Europa y evitar problemas sociales que no permitan la concordia y tolerancia entre los diferentes países pertenecientes a la Unión Europea. Fue creado en 1949 y una de sus primeras realizaciones fue elaborar el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Para permitir que los ciudadanos ejerzan sus derechos conforme a dicho Convenio creó el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

En materia de patrimonio cultural, el Consejo de Europa ha celebrado diferentes reuniones y convenciones, entre las cuales destacaremos la Convención de Faro de 2005, un tratado internacional que versó sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. En ella se presentó una definición de patrimonio que supone un paso más allá con respecto a la definición que se había planteado hasta el momento. En este sentido, se estipula que:

“El patrimonio cultural constituye un conjunto de recursos heredados del pasado que las personas consideran, más allá del régimen de propiedad de los bienes, como un reflejo y una expresión de sus valores, creencias, saberes y tradiciones en continua evolución. Esto incluye todos los aspectos del entorno resultantes de la interacción en el tiempo, entre las personas y los lugares; una comunidad patrimonial se compone de personas que otorgan valor a los aspectos específicos del patrimonio cultural que quieren mantener y transmitir, en el marco de la acción pública, a las generaciones futuras” (Consejo de Europa, 2005, p. 3)

Se plantea una definición que recoge la importancia del ámbito personal que presenta el patrimonio, al considerarlo como “un reflejo y una expresión de sus valores, creencias, saberes y tradiciones”, creador, pues de identidades y expresiones culturales. Pero será al hablar del término de comunidad patrimonial, donde se otorgue el valor subjetivo del mismo, puesto que serán esos valores específicos del patrimonio los que permitan a la comunidad querer “mantener y transmitir” el citado patrimonio a las generaciones futuras, estableciendo el vínculo entre bienes y personas, entre creaciones e individuos.

Es por ello que esta definición de patrimonio, recogida por el Consejo de Europa establece que más allá de la concepción material y de propiedad que representa el concepto, el patrimonio trasciende hacia la vertiente personal, puesto que el patrimonio es expresión de los valores, creencias y tradiciones de cada uno de los estados que lo conforman. Pero sobre todo, se deduce que toda creación contemporánea sería considerada patrimonio, puesto que determinan que los valores anteriormente citados están en continua evolución.

También el Consejo de Europa tiene entre sus objetivos el conservar y salvaguardar el patrimonio, así como establecer la idea de un patrimonio común que logre una unión más estrecha entre los estados, y que sea respetado y valorado por cada uno de ellos más allá de las diferencias culturales, para cuyo fin se han generado manifiestos y declaraciones, ratificadas por los estados miembros.

Otra de las aportaciones en el ámbito legislativo del patrimonio a nivel europeo sería la realizada por la Constitución Europea, ratificada por España en 2005. La primera mención que se hace del patrimonio en la Carta Magna europea, se realiza en el Artículo 1, en el tercer apartado, donde se enumeran los objetivos de la Unión. En uno de ellos se especifica que: *“La Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo”*, por lo que resulta relevante la conservación y el desarrollo del mismo. En este objetivo se establece un nuevo concepto, ya intuido en las convenciones realizadas por el Consejo de Europa, el del patrimonio cultural europeo.

En este sentido, el concepto de patrimonio es amplio, representa la riqueza de la diversidad cultural existente en el Unión Europea y la necesidad de, respetando la idiosincrasia y singularidad de cada país, crear un concepto de patrimonio común que represente la identidad europea.

Las referencias más directas realizadas por la Constitución Europea al término de patrimonio son las realizadas en la Parte III, dedicada a las *“políticas y funcionamiento de la Unión”*, más concretamente en el Artículo III-280.1, que expresa que *“la Unión contribuirá al florecimiento de las culturas de los estados miembros dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común”*. Por lo tanto, este artículo presenta la intención que hemos venido declarando con anterioridad, la creación de un patrimonio común, desde el respeto de la diversidad de cada uno de los estados, así como también de su variedad regional y pluralidad cultural.

En cuanto a las acciones que se llevarán a cabo para que este presupuesto pueda convertirse en una realidad, en el artículo 280.2 se pone de relieve que *“la acción de la Unión tendrá por objetivo fomentar la cooperación entre Estados miembros, y si es necesario, apoyar y complementar la acción de éstos en los siguientes ámbitos”*, donde establece cuatro que son *“la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos; la conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea, los intercambios culturales no comerciales; y la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual”*. El primero de ellos hace referencia a la educación, difusión y comunicación de la cultura y la historia, entendidos ambos conceptos como sinónimos de patrimonio; los ámbitos de conservación y protección, los intercambios y el fomento de la creación artística, se presentan como ámbitos de cooperación de los estados pertenecientes a la Unión Europea.

En términos generales, los apuntes que sobre patrimonio establece la Constitución Europea, presentan el concepto como una amalgama de recursos diversos que representan el sustrato cultural de cada uno de los países miembros de la Unión Europea; siendo conscientes de esta pluralidad de “patrimonios” y respetando su singularidad, se tiende a la búsqueda de un sentimiento de identidad y pertenencia común que establezca un término más amplio, que establezca un patrimonio cultural europeo. Como sucede en el ámbito internacional, con la UNESCO y aquellos organismos asesores que actúan en materia de patrimonio (ICCROM¹⁰, ICOMOS¹¹, ICOM¹², etc.), el objetivo final sería la conservación y salvaguarda del patrimonio, de lo que se deduce un valor intrínseco del mismo, por parte de las personas que pretenden su conservación, y la transmisión a las generaciones futuras.

Por lo que se refiere al ámbito nacional, pasaremos a detallar los diferentes marcos legislativos en los cuales aparece el término de patrimonio, desde el contexto más amplio, como la Constitución Española de 1978, hasta los más concretos, como Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, o la Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, de ámbito autonómico, más detallados en el próximo apartado.

La Constitución española, entendida en estos términos como el marco legal estatal más amplio en el establecimiento de las leyes, presenta la acepción de patrimonio en algunos de sus artículos, recogidos en este apartado. De esta manera, la primera referencia que se hace al patrimonio en la Constitución española en el Artículo 3 del Título preliminar, donde se habla sobre el castellano y las demás lenguas españolas, donde se apunta que:

“La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”
(Constitución Española, 1978, Título Preliminar, art.3)

En este punto, se hace referencia a las diferentes modalidades lingüísticas como parte del patrimonio cultural, de carácter inmaterial. En este caso concretas, las diversidad de lenguas del territorio español constituye una fuente de riqueza patrimonial que se alza como parte importante de los vínculos de pueblos y comunidades. Será el Artículo 46 el que concrete más las competencias del estado en materia de conservación del patrimonio artístico, apuntando que:

¹⁰ Centro Internacional de Estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

¹¹ Consejo Internacional de Monumentos y Sitios Históricos.

¹² Consejo Internacional de Museos.

“los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio” (Constitución Española, 1978, art. 46).

Este artículo no especifica cuál es la definición que se da a ese patrimonio, cita el concepto de bienes, pero no indica si son bienes materiales o bien un patrimonio e carácter inmaterial, sino que lo divide en histórico, cultural y artístico y lo define como la creación de los pueblos de España. En la sinopsis realizada en el Congreso a partir de este artículo, se presenta un concepto algo más amplio y de un carácter más social, puesto que se centra en el término cultura, utilizándolo como sinónimo del concepto patrimonio.

“La cultura, y los concretos objetos artísticos o de valor histórico en que la cultura se manifiesta, son una necesidad de la vida social. El concepto cultura que recoge nuestra Constitución se puede afirmar que es poliédrico; aunque por lo que aquí interesa, y refiriéndonos sólo a la cultura material, podemos definirla como cualquier manifestación del patrimonio artístico, lingüístico, religioso y educativo que se concreta en objetos muebles o inmuebles. Se trata por tanto de un concepto anfibológico, tan amplio en acepciones y ámbito, y tan relevante para todas las ciencias humanas” (Constitución Española, 1978, sinopsis art.46).

Siguiendo este criterio, se define el término cultura como sinónimo de patrimonio, aunque se centra principalmente en la vertiente material del término, definiéndola como *“cualquier manifestación del patrimonio artístico, lingüístico, religioso y educativo que se concreta en objetos muebles o inmuebles”*. No obstante, a pesar de esta visión material del concepto de patrimonio al que se refiere el artículo 46, en esta acepción se parte de la idea de ser necesarios para la sociedad, aportando de nuevo una visión humana sobre la valoración del patrimonio.

En este caso, se cita que *“los concretos objetos artísticos o de valor histórico en que la cultura se manifiesta, son una necesidad de la vida social”*. Esta necesidad de bienes artísticos o con valor histórico para la sociedad, deja entrever el concepto de valoración por parte de ésta de una serie de bienes propios, entendidos como personales y vitales para el desarrollo humano. Cualquier manifestación artística, lingüística, religiosa o educativa se revela como patrimonial y su valor social hace que sea respetada y sobre todo transmitida para que se perpetúe ese valor. No se explicita

mucho más sobre ello, se establece que es un término polisémico, con diferentes puntos de vista, o incluso, susceptible de presentar confusiones en su significado y terminología.

Por lo tanto, en términos generales, en materia de patrimonio cultural, la Constitución española lo presenta como aquellos bienes ya existentes, haciendo referencia en este caso al pasado, que han de ser protegidos para su conservación y protección; así como también, hace referencia a aquellos que bienes contemporáneos que sean susceptibles de formar parte de esta catalogación. De esta manera, se vislumbra la intención de un continuo enriquecimiento de la riqueza patrimonial del país.

II.2. Ámbito nacional

II.2.1. Legislación en materia de patrimonio histórico y cultural: La educación en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico. La Ley 10/2015 para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial.

En este apartado vamos a centrar el estudio en delimitar las conexiones que existen entre la educación y el patrimonio en la legislación vigente. Comenzaremos con el análisis, en el ámbito nacional, de las leyes en materia de patrimonio histórico y cultural. En estas líneas, analizaremos de manera concisa las menciones que se realizan a la educación y sus diferentes ramificaciones en el ámbito del patrimonio, esto es, comunicación, difusión, didáctica del mismo.

El marco legislativo a tener en cuenta, de carácter estatal, y que aplica la normativa específica sobre patrimonio, determinando asimismo los órganos encargados y las acciones precisas para la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, son la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español y la Constitución Española de 1978. No obstante, por el ámbito que nos ocupa, y por el hecho de suponer una ampliación de la Ley de 1985, consideramos interesante analizar aquí la nueva Ley 10/2015 para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, aprobada este año en el Congreso de los Diputados.

La investigación que nos ocupa gira en torno al concepto de patrimonio inmaterial, por lo que consideramos interesante traer a colación un análisis de esta ley, puesto que, por su mera aprobación, ya representa un signo del interés que suscita el patrimonio inmaterial en la sociedad española. En este caso, lo entendemos,

asimismo, como una modernización de la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, una ley que con casi treinta años de antigüedad, quizás está quedando algo obsoleta en las medidas a tener en cuenta en materia de patrimonio.

La Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español se estructura en un primer apartado, al que se denomina Título preliminar, nueve títulos y Disposiciones generales que la complementan. Cabría destacar las líneas generales establecidas en el Preámbulo de la misma, donde en las primeras líneas presenta una definición del término patrimonio histórico, donde expone que:

“El Patrimonio Histórico Español es el principal testigo de la contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea. La protección y el enriquecimiento de los bienes que lo integran constituyen obligaciones fundamentales que vinculan a todos los poderes públicos, según el mandato que a los mismos dirige el artículo 46 de la norma constitucional” (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, 1985, p. 20342)

Esta primera definición nos interesa por diferentes puntos, el hecho de presentar al patrimonio junto al epíteto histórico, presenta una manera sesgada hacia la visión del patrimonio como parte del pasado, insistiendo en la idea de ser un testigo a la contribución que los españoles han hecho a la civilización universal. A pesar de este primer punto, se equilibra con la idea de la creación contemporánea, presentándola al mismo nivel. Es en este sentido en el cual, la ley engloba ambos términos, el que lo presenta como pasado y el que lo vincula al presente. Ya en el Preámbulo se establecen las características y los objetivos en los que está estructurada esta ley, presentando una ampliación del término de patrimonio y considerándolo desde un punto de vista espiritual, lo que supone la gran novedad terminológica con respecto a las legislaciones anteriores.

Como plantea Hernández (2002) en su obra *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*, donde efectúa un estudio sobre la evolución de la legislación del patrimonio histórico español, las características principales que, según la autora, definen esta ley son las siguientes:

- “La descentralización en la gestión del patrimonio histórico. A partir de la Constitución y de los estatutos de autonomía se da una distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas.

- Ampliación conceptual del patrimonio, al tiempo que este se configura con un carácter más unitario que en las legislaciones anteriores.
- Definición de distintos niveles de protección, que se concretan en diversas categorías legales.
- El acceso de todos los ciudadanos a la contemplación y disfrute de la memoria colectiva de un pueblo”. (p. 171).

De estas cuatro características nos interesará la ampliación conceptual que se llevará a cabo del término patrimonio, estableciendo las diferentes categorías reconocidas como tal, así como la visión unitaria que se realizará del mismo. Del mismo Preámbulo rescatamos una definición que aporta el sustrato emocional y el vínculo de valor que conecta el patrimonio con las personas.

“El Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos. Porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando” (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, 1985, p. 20342)

Esta definición centra el interés patrimonial en la persona y no tanto en el bien u objeto considerado como tal. En este caso, prioriza el valor que otorgan los ciudadanos a través de la emoción, cuando expresa que “su valor lo proporciona la estima”, así como la “acción social” que cumple el bien considerado patrimonial, y que está directamente relacionada con “la estima” y “el aprecio” que los ciudadanos atribuyen al patrimonio, su valor proviene del ser humano y no de una valor intrínseco al propio elemento patrimonial. De la misma forma, se induce un elemento de identidad cultural en el patrimonio, así como el concepto “riqueza colectiva” para definirlo, ambos conceptos amplios y complejos de tratar, puesto que existe un planteamiento de indefinición en los nexos que plantearían los conceptos de identidad, patrimonio y cultura, en los que hemos venido profundizado en el marco teórico.

Centrándonos en el término de patrimonio de carácter legal que presenta la ley, el título Preliminar de la misma, comienza estableciendo cuál es el objetivo principal de ésta, puesto que determina que la protección, acrecentamiento y transmisión a las generaciones futuras del Patrimonio Histórico Español es el objeto de la misma

(art.1.1). Asimismo se concreta que “integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico o antropológico” (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, 1985, art.1.2).

Esta definición de la Ley de Patrimonio Histórico Español plantea diferentes puntos de vista a partir de los cuales reflexionar, teniendo en cuenta que, en primer lugar, hace referencia a los “inmuebles y objetos muebles”, por lo que no considera como parte de esta definición al patrimonio intangible o inmaterial, no tan extraño si tenemos en cuenta que la UNESCO no hará referencia al patrimonio inmaterial hasta el año 2003 con motivo de la Convención de la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

No nos detendremos mucho más en la descripción sobre el término de patrimonio que presenta la ley, sino en determinar cuál es la mención que se realiza a la educación en materia de Patrimonio Histórico, para establecer los espacios comunes que existen, en el marco legal, entre estos dos términos.

La primera mención que se realiza de la educación en la citada ley, se realiza en el Art. 59 del Capítulo II. De los archivos, bibliotecas y museos, en el que se establece la definición de biblioteca, archivos y museos; nos interesará el segundo apartado, donde se establece la definición de museo:

“Son museos, las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación, conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, art. 59.2.).

En este punto, se establece que uno de los fines de los museos sería exhibir sus colecciones para fines de estudio, educación y contemplación. De este modo, la ley establece, en su concepto de museo, una institución que tenga como objetivo la educación y los fines de estudio de las colecciones que se albergan en ella. No obstante, se sobreentiende en el mismo un concepto de la educación que no tiene por qué estar ligada íntimamente a esta institución, sino que establece como objeto de estudio las colecciones o conjuntos considerados como patrimonio histórico, de valor histórico, artístico, científico y técnico, o de otra naturaleza cultural. En este sentido,

entendemos que el foco está puesto principalmente en el objeto, en el bien material, más que en aquellas acciones específicas que se pudieran llevar a cabo en torno al mismo.

Las dos únicas menciones al concepto de “educación” como tal, serían las que hemos citado con anterioridad. No obstante, existen palabras como difusión y comunicación del patrimonio, recogidas en el texto legal, que podrían adecuarse a un contexto de transmisión, comunicación o educación del patrimonio histórico y cultural.

El término “difusión” aparece en diferentes ocasiones a lo largo del texto, desde el punto de vista concreto de la transmisión sobre el conocimiento de estos bienes, su información cultural, técnica y científica, que determina, asimismo su conservación y salvaguarda como parte del patrimonio cultural del Estado, y evita, de esta manera, su expolio. En el siguiente artículo (2.3) se hace referencia a la difusión internacional de los bienes integrantes el Patrimonio Histórico Español, puesto que su conocimiento evitará su expolio ilícito.

“A la Administración del Estado compete igualmente la difusión internacional del conocimiento de los bienes integrantes del Patrimonio Histórico Español, la recuperación de tales bienes cuando hubiesen sido ilícitamente exportados y el intercambio, respecto a los mismos, de información cultural, técnica y científica con los demás estados y con los organismos internacionales, de conformidad con lo establecido en el artículo 149.1, número 3, de la Constitución” (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, Título Preliminar, Disposiciones Generales, art. 2.3.)

Otro de los puntos donde aparece la palabra difusión, no tan referida a la educación, pero planteando una cuestión importante, sería en el Art. 70 del Título VIII sobre las Medidas de Fomento, donde se establecen las cuestiones contributivas en torno al patrimonio cultural, estableciendo algunas de las pautas marcadas para el mismo: adquisición, conservación, reparación, restauración, difusión y exposición. En este sentido, la Ley establece la labor de difusión y exposición del patrimonio, determinando la transmisión del mismo como prioridad, en aquellos bienes que supongan una deducción en las obligaciones tributarias.

Por lo tanto, se entiende que, entre las diferentes acciones que se han de realizar en torno al patrimonio, la difusión es una de las prioritarias.

“Los contribuyentes del Impuesto sobre la Renta de las personas físicas tendrán derecho a una deducción sobre la cuota equivalente al 20 por 100 de las inversiones que realicen en la adquisición, conservación, reparación, restauración, difusión y exposición de bienes declarados de interés cultural, en las condiciones que por vía reglamentaria se señalen. El importe de la deducción en ningún caso podrá exceder del 30 por 100 de la base imponible”. (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, Título VIII, De las Medidas de Fomento, art. 70.1.)

Por último, La Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, recoge las medidas para el acceso de los bienes considerados como patrimonio a todos los ciudadanos. Esta característica relaciona directamente la difusión del patrimonio con la educación, dando acceso a cada uno de los individuos integrantes del país al conocimiento sobre las diferentes manifestaciones de carácter patrimonial.

“Sin perjuicio de las competencias que correspondan a los demás poderes públicos, son deberes y atribuciones esenciales de la Administración del Estado, de conformidad con lo establecido en los artículos 46 y 44, 149.1.1 y 149.2 de la Constitución, garantizar la conservación del Patrimonio Histórico Español, así como promover el enriquecimiento del mismo y fomentar y tutelar el acceso de todos los ciudadanos a los bienes comprendidos en él. Asimismo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 149.1, 28 de la Constitución, la Administración del Estado protegerá dichos bienes frente a la exportación ilícita y la expoliación”. (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, Título Preliminar, Disposiciones Generales, Art. 2.1.)

“La comunicación y el intercambio de programas de actuación e información relativos al Patrimonio Histórico Español, serán facilitados por el Consejo del Patrimonio Histórico, constituido por un representante de cada Comunidad Autónoma, designado por su Consejo de Gobierno, y el Director General correspondiente de la Administración del Estado, que actuará como Presidente. (Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, Título Preliminar, Disposiciones Generales, Art. 3.1.)

Ambos artículos recogidos en este apartado, ejemplifican parte de las actuaciones que, según la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, se deben llevar a cabo para permitir el acceso de estos bienes a todos los ciudadanos.

Sin embargo, siguiendo el análisis realizado, consideramos que son pocas las alusiones al concepto de educación propiamente dicho en la citada ley. Este hecho nos hace reflexionar acerca de las acciones llevadas a cabo para la conservación y salvaguarda del patrimonio histórico, puesto que no se supone la educación como medida a tener en cuenta en su salvaguarda.

Recientemente, ha sido aprobada la primera *Ley para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Nos interesa citarla en este apartado, puesto que la consideramos como una ampliación de la Ley que acabamos de analizar, puesto que presumimos que el Patrimonio Cultural Inmaterial requiere actuaciones específicas para su salvaguarda, diferentes a las citadas con anterioridad en la Ley de Patrimonio Histórico Español. En el texto mismo de la Ley, así se cita:

“Sin perjuicio de que, en esencia, en todos los bienes culturales hay un componente simbólico no tangible y que la imbricación entre lo material e inmaterial es profunda y, en muchos casos, inescindible, la conformación externa de los soportes a través de los que se manifiesta el patrimonio cultural es lo que permite esa distinción entre lo material e inmaterial como asuntos singulares y distintos. Y ello comporta fórmulas y técnicas jurídicas claramente diferenciadas a la hora de su protección”. (Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, Preámbulo)

Por esta idea de crear fórmulas y técnicas jurídicas diferentes y complementarias, que se refieran específicamente a la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, se aprobó esta *Ley 10/2015 de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, y por ello creemos conveniente citarlo en estas páginas.

El planteamiento para aportar esta ley en estas reflexiones, surge del interés por la evaluación de programas de educación patrimonial que se encuentran en la línea del Patrimonio Cultural Inmaterial, por lo que establecemos en este capítulo un análisis de la documentación que supone el marco legal del mismo. En este caso, esta Ley presenta una introducción de las líneas de difusión, así como la proyección de acciones como la transmisión, la difusión y la promoción del mismo, para su salvaguarda y conservación.

Así se cita en el Artículo 6 de la citada Ley, y que reproducimos a continuación.

“Artículo 6. Transmisión, difusión y promoción. 1. Las administraciones públicas garantizarán la adecuada difusión, transmisión y promoción de los bienes inmateriales objeto de salvaguarda. 2. Las administraciones públicas promoverán la transmisión a las nuevas generaciones de los conocimientos, oficios y técnicas tradicionales en previsible peligro de extinción, apoyando y coordinando iniciativas públicas y privadas, y mediante la aplicación a estas actividades de medidas de fomento e incentivos fiscales que les puedan resultar de aplicación, en los términos que establezca la legislación vigente. 3. Las administraciones públicas competentes deberán permitir y, en caso de que la normativa sectorial las someta a este requisito, autorizar las actuaciones de

difusión, transmisión y promoción de las manifestaciones inmateriales de la cultura. Las medidas que, en su caso, se adopten para salvaguardar otros bienes jurídicos protegidos, deberán ser proporcionadas y debidamente justificadas”. (Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, art.6)

El artículo que presentamos plantea tres de los pilares fundamentales para la salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, en particular. De manera explícita se establece que las administraciones públicas deben garantizar la *difusión, transmisión y promoción*, como medida para el conocimiento por parte de la sociedad, paso previo de los procesos de sensibilización que garanticen su conservación. Aquello que se difunde, se transmite y se promociona, permite su conocimiento, valores esenciales de la educación, planteando de este modo el carácter educativo de las acciones que se han de llevar a cabo para tal fin. De carácter implícito, podemos deducir la valoración como el segundo paso después de su conocimiento.

La sucesión transmisión, difusión, promoción, permite la comunicación del patrimonio cultural así como la creación de medidas de carácter educativo, terminando en la conservación, puesto que conserva aquello que se valora, o se ama, aquello que forma parte de nuestra identidad y algo que nos pertenece. La primera medida que empleamos en algo que nos pertenece y que valoramos, es cuidarlo para conservarlo siempre.

También en otro de sus artículos se disponen de manera más explícita que en la anterior, las medidas de carácter educativo a emplear en la conservación del Patrimonio Cultural Inmaterial. Estas medidas tendrán que ser competencia de las administraciones educativas y las universidades. Son planteadas en los siguientes términos:

“Artículo 7. Medidas de carácter educativo. 1. Las administraciones educativas y las universidades procurarán la inclusión del conocimiento y el respeto del patrimonio cultural inmaterial entre los contenidos de sus enseñanzas respectivas y en los programas de formación permanente del profesorado de la educación básica. 2. El Gobierno, a partir del respeto a la autonomía universitaria y en colaboración con las comunidades autónomas y el Consejo de Universidades, promoverá, en el ámbito de sus competencias: a) El diseño e implantación de títulos universitarios oficiales de Grado cuyos planes de estudio contemplen una formación específicamente orientada a la adquisición de competencias y habilidades relativas a la protección, gestión, transmisión, difusión y promoción del patrimonio cultural inmaterial. b) El diseño e implantación de programas de máster en áreas relacionadas con el patrimonio

cultural inmaterial”. (Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, art. 7).

En el Artículo 7 se recogen las competencias de las administraciones educativas, con la promoción de las medidas concretas de carácter educativo para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), lo que supone una novedad en materia jurídica, puesto que hasta este momento, no existía de manera explícita la consideración de la educación como medida de conservación, protección y salvaguarda del patrimonio. En este contexto, el ámbito educativo, concretado en las administraciones educativas y las universidades, *“procurarán la inclusión del conocimiento y el respeto del patrimonio cultural inmaterial entre los contenidos de sus enseñanzas respectivas y en los programas de formación permanente del profesorado de la educación básica”*.

En estas líneas aparecen dos cuestiones importantes, como el conocimiento y respeto hacia este tipo de manifestaciones, planteado a partir de las acciones en materia educativa; no obstante, se presenta la inclusión de estos contenidos en las medidas de formación del profesorado de la educación básica, lo que supone asimismo una novedad en materia de patrimonio cultural. Este hecho evidencia no solamente la inclusión del Patrimonio Cultural Inmaterial en los planes de estudio de las diferentes universidades españolas, sino también en las acciones educativas que se puedan crear a partir de los cursos de formación de los profesores de la educación básica.

En este sentido, con la inclusión de estos contenidos en los programas de formación del profesorado, se garantiza que pueda existir una presencia mayor de este tipo de acciones educativas en todas las áreas y niveles de la educación, tanto en Educación Primaria como en Secundaria o Bachillerato.

Será competencia del Gobierno, como se indica en el citado Artículo 7, a partir del respeto a la autonomía universitaria y en colaboración con las comunidades autónomas y el Consejo de Universidades, *“el diseño e implantación de títulos universitarios oficiales de Grado cuyos planes de estudio contemplen una formación específicamente orientada a la adquisición de competencias y habilidades relativas a la protección, gestión, transmisión, difusión y promoción del patrimonio cultural inmaterial”*.

De esta manera, el Patrimonio Cultural Inmaterial, pero sobre todo las cuestiones relacionadas con la protección, la gestión, la transmisión, difusión y promoción del mismo, pasarán a un primer plano en los Estudios Superiores, planteando una

importante novedad con respecto a las anteriores medidas tomadas en la legislación vigente. Es interesante plantear que este hecho sea planteado principalmente en materia de una vertiente específica del patrimonio cultural, como es el Patrimonio Cultural Inmaterial. Como habíamos indicado con anterioridad, supone una novedad que se especifique de una manera tan clara la importancia de la inclusión del Patrimonio Cultural Inmaterial en los planes educativos, y no se haya realizado en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, siendo esta ley de carácter más general, y abarcando el Patrimonio Histórico Español desde un aspecto más amplio.

Este hecho determinará la necesidad de tomar medidas en materia legislativa con respecto al binomio educación y patrimonio. Es esta la razón por la cual se planteó la redacción del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que incluiría la dimensión educativa en la gestión del patrimonio cultural, y que analizaremos en profundidad en el siguiente apartado. En este caso, la educación tendrá un papel prioritario en la gestión del patrimonio cultural.

II. 2. 2. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

Una vez analizado el marco legal que regula el patrimonio y su gestión en España, observamos que, a pesar de la creciente necesidad por conectar educación y patrimonio, a través de las instituciones públicas, así como la concienciación, tanto en el ámbito formal como en el no formal e informal del aprendizaje, no son suficientes las acciones llevadas a cabo. Pese a la concienciación progresiva de las administraciones públicas sobre la necesidad de incidir en la dimensión educativa dentro de la gestión integral del patrimonio, ha existido un déficit en la coordinación interadministrativa que ha supuesto en numerosas ocasiones la desconexión entre los ámbitos educativos y el patrimonio cultural (Domingo, Fontal, Cirujano y Ballesteros, 2013).

Es por ello que, entendiéndolo que las actuaciones en materia educativa constituyen una de las líneas de gestión más eficaces y rentables para garantizar la preservación de los bienes culturales (Estepa, Ferreras y López-Cruz, 2011), se haya creado un documento dentro del interés intento por extender y regular la gestión patrimonial en el ámbito nacional. El Instituto de Patrimonio Cultural de España elabora, desde los años 80, los planes nacionales de patrimonio cultural, una herramienta de gestión de los bienes culturales bajo una política de colaboración entre las administraciones públicas y las entidades privadas, para su protección, investigación, conservación,

documentación, difusión y promoción, pero hasta este momento no se había dado a la educación un lugar prioritario en materia de patrimonio cultural.

Ante la creciente reflexión y auge de la disciplina de educación patrimonial, venía haciéndose necesaria la creación de un Plan Nacional que aunara ambas disciplinas: la educación y el patrimonio. Necesidad que el mismo plan recoge en su introducción, haciendo referencia que para la salvaguarda y protección de éste último, se ha de establecer un tándem de colaboración necesario entre el patrimonio y la educación, puesto que se cuida y protege aquello que se valora, y necesariamente la valoración pasará por el conocimiento de aquello susceptible de ser cuidado y transmitido a generaciones futuras. En esta idea subyace la importancia de cómo el patrimonio cultural supone la creación de identidad, siendo la misma razón para ser valorado y conservado.

“Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, porque sólo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administraciones públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del Patrimonio Cultural llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales”. (Domingo et al, 2013, p. 1).

El Plan se articula por lo tanto en torno a una serie de objetivos, recogidos en los siguientes puntos:

- *La definición de bases teóricas y criterios sobre la disciplina de la educación patrimonial en España:* el primer objetivo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio será el establecer, a nivel teórico, cuál es el marco de acción a desarrollar, partiendo de la normativa vigente.
- *El fomento de la investigación en educación patrimonial:* el fomento de la investigación ha de ser uno de los principales objetivos en cualquier materia, puesto que esto supone el desarrollo de la disciplina. En este caso, el plan se convertirá en una plataforma que permita la creación y desarrollo de programas en este ámbito. Seguirá fomentando y promocionando la investigación, así como las líneas seguidas ya en el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), lo que permitirá su consolidación.

- *La incorporación de la educación patrimonial como línea de desarrollo prioritario en el marco de los planes estratégicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas:* Este hecho supondrá, por una parte, el diseño de herramientas de coordinación entre las administraciones autonómica y estatal, que garanticen la gestión conjunta de las líneas de actuación desarrolladas en educación patrimonial. Este hecho, es interesante para la línea seguida por nuestra investigación, desde la cual, se pretende evaluar aquellos programas de la Comunidad de Madrid, dependientes del ámbito nacional, autonómico o local. En este sentido, la incorporación de la educación patrimonial al marco de planes estratégicos de las Comunidades Autónomas, permitirá una sistematización de los mismos, así como la creación de un marco lógico en el cual puedan ser desarrollados y llevados a cabo.

En esta misma línea de actuación, la promoción de programación y desarrollo de acciones formativas orientadas al aprendizaje de conceptos, técnicas y actitudes relacionados con el Patrimonio Cultural, su conservación y disfrute social, será otro de los objetivos derivados de esta acción.

- *La implementación de la normativa educativa, al objeto de favorecer la inserción curricular de contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural, su preservación, valoración y disfrute público:* se observa en la normativa vigente una introducción tímida de aquellos contenidos referentes al patrimonio cultural, por lo que es interesante que el plan pueda introducir cambios en la misma que favorezcan la inserción de los mismos en el currículo de los planes educativos, de una manera más concreta y específica y no tan general.
- *La creación de instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial:* la formación de educadores y gestores, así como la creación de herramientas que permitan su colaboración, permitirá la puesta en marcha de equipos multidisciplinares que doten de calidad a los programas y proyectos sobre educación patrimonial.
- *El fomento de la elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales:* fundamentación de los materiales educativos en una serie de criterios y parámetros que doten de una estructura coherente a todos los materiales, así como de una serie de criterios y estándares que marquen la calidad de los mismos.
- *La integración de líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del Patrimonio Cultural:* se deberá tener en cuenta la educación y la didáctica en todas aquellas actividades que tengan que ver con la gestión del patrimonio cultural, posicionando la educación como una acción prioritaria.
- *La difusión de los programas y acciones educativas relacionados con el Patrimonio Cultural realizados en todo el territorio español:* todo acción debe tener a la difusión como objetivo principal, puesto que la comunicación de

aquello que se está realizando es el primer paso para el conocimiento y reconocimiento. De esta manera, se pondrán en marcha eventos internacionales, tanto de carácter científico, como gubernamentales, incluso aquellos otros vinculados a la gestión y difusión del Patrimonio.

- *La promoción de la cooperación española en programas y acciones internacionales de educación patrimonial, potenciando su incorporación en políticas y redes de naturaleza supranacional: se consolidará e incentivará la presencia de nuestro país en redes actualmente activas que se ocupen de la difusión y comunicación del Patrimonio, con especial énfasis en aquellas vinculadas directamente con organismos internacionales consolidados.* (Domingo et al, 2013, pp. 7-8).

El PNEyP constituye el marco lógico de todas las investigaciones en materia de educación patrimonial y didáctica del patrimonio, de tal manera que sitúa a esta disciplina al mismo nivel que el resto de actuaciones realizadas en materia de conservación, salvaguarda y protección del patrimonio cultural. La implementación de un Plan Nacional de Educación y Patrimonio supone dotar de una serie de herramientas, de carácter multidisciplinar a educadores, gestores e investigadores en esta materia. Pero también, de un espacio de actuación y herramientas específicas para una buena y correcta gestión del patrimonio cultural. Esto permitirá, asimismo, la creación de una comunidad científica sólida que aporte novedades para la mejora en la calidad educativa en el ámbito patrimonial.

“Uno de los principales objetivos del Plan de Educación y Patrimonio es el establecimiento de un conjunto de criterios que permitan el desarrollo de proyectos educativos que respondan a las necesidades y expectativas del público al que van dirigidos, así como a los planteamientos teórico-metodológicos de los gestores culturales y educadores”. (Domingo et al, 2013, p. 12).

Entre los objetivos detallados con anterioridad, destacamos la creación de los criterios, siguiendo los aspectos metodológicos, para desarrollar los proyectos educativos. La elaboración de una serie de criterios, permitirá aunar las directrices de calidad y el trabajo multidisciplinar de todos los agentes implicados en el proceso educativo, así como en el proceso de creación tanto de programas, como proyectos o materiales didáctico en torno al patrimonio.

La determinación de una serie de criterios para el desarrollo de los programas de educación patrimonial, permitirá aunar diferentes puntos de vista y tender hacia una

coherencia en el diseño educativo. El PNEy P concreta los siguientes criterios que deben estar presentes en las acciones que se desarrollen el marco del citado plan.

- *Formación y especialización:* según se expone, la educación patrimonial, tras años de formación y especialización, ha adquirido la categoría de disciplina, de manera que está presente en numerosos planes de estudio, eventos científicos, etc.; presenta diversificación en los enfoques, modelos, diseños e implementaciones. Es por ello que El presente Plan potenciará aquellas actuaciones que supongan una mejora en la formación académica de los profesionales de la educación, los gestores y demás agentes culturales.
- *Interdisciplinariedad:* partiendo del concepto multidisciplinar del patrimonio, así como de los diversos valores que es preciso proyectar hacia el mismo: históricos, sociales, ideológicos, identitarios, emotivos, etc.; entendemos que su educación debe abarcar los mismos valores, y presentar los diferentes puntos de vista que pueden aportar las diversas y diferentes disciplinas.
- *Flexibilidad:* las acciones educativas asociadas al patrimonio, se configuran desde los preceptos de la flexibilidad, principalmente por sus condiciones y particularidades. El hecho de presentar un contexto cambiante, espacios de enseñanza-aprendizaje con estas mismas características, así como un concepto de patrimonio poliédrico y cambiante, hace que aquellas acciones educativas llevadas a cabo en torno al patrimonio, tengan que poseer como principal criterio, la flexibilidad, el poder mutar y mudarse de una acción a otra, siguiendo la versatilidad y la particularidad cambiante del mismo.
- *Diversidad:* como se indica en el texto del Plan: “*la esencia de la diversidad del Patrimonio reside en la propia diversidad del ser humano*”, es por ello, que cuando estamos hablando de aprendizajes del ser humano, esa diversidad ha de ser inmanente al proyecto, puesto que sin esa concepción de lo diverso, no podemos crear programas que den cabida a toda la diversidad del discente. Aquellos diseños educativos que tienen el patrimonio como centro de sus acciones, han de contemplar la diversidad como parte de sus singularidades, puesto que se dirigen a un público diverso, y asimismo, porque presentan diferentes valores también diversos, desde las múltiples concepciones desde las que partimos cuando nos referimos al patrimonio cultural.

- *Participación e implicación social*: este criterio surge de la concepción del patrimonio como parte de la identidad personal. El patrimonio es y existe por las personas que lo han hecho suyo, parte de sí mismos. No sólo la sensibilización, sino también la implicación emocional y social crean una concepción del patrimonio que no puede ser dissociada del individuo.

- *Sensibilización*: la sensibilización es el criterio primordial en todo proyecto de educación patrimonial. Es la que la marca la diferencia entre la valoración del patrimonio y la indiferencia. El proceso de sensibilización es a lo que se tiende en cada uno de los programas educativos llevados a cabo. De esta manera, según se recoge en el texto del Plan: *“las estrategias didácticas nos ayudan a comprender, nos animan a buscar el sentido, a otorgar los valores mediante procesos de investigación, experimentación, deducción, reflexión, etc. Todo ello nos indica que la forma de mediar es clave en el proceso de conocimiento comprensión y puesta en valor del Patrimonio, por lo que requiere de un conocimiento técnico adecuado para poder ser efectiva, diversa, adaptada a cada contexto e individuo, en sus distintos niveles de competencia cognitiva, curricular, emocional, relacional, social, etc.”*

Las premisas empleadas por la didáctica del Patrimonio para los procesos de sensibilización, son: *conocer para comprender, comprender para valorar; valorar para cuidar, cuidar para conservar, conservar para transmitir*. Procesos de sensibilización, que son el fin último de la educación patrimonial.

- *Rentabilidad*: el presente Plan, muestra la educación patrimonial como un ejercicio de sensibilización muy rentable, por cuanto supone la creación de vías de valoración, conservación y transmisión a generaciones futuras de los valores inherentes al patrimonio cultural. La rentabilidad se plantea en tres vertientes: la social, la identitaria y la cultural.

En cuanto a la rentabilidad social, el texto recoge, que una sociedad sensible a su patrimonio, será una sociedad que presente rentabilidad en cuanto a su custodia, su conservación y la transmisión a generaciones futuras.

La rentabilidad identitaria, presenta la educación patrimonial como garante de referencias identitarias y valores que nos dicen cómo somos, y cuáles son las raíces sobre las que seguimos desarrollándonos como personas. La puesta en valor de aquellos valores que nos presentan ante la sociedad como somos.

Por último, la rentabilidad cultural, ofrece una sociedad educada patrimonialmente con un extenso abanico de intereses culturales, con amplitud de miras, con visión histórica y con una gran capacidad para manejar recursos que custodien, conserven y leguen su Patrimonio Cultural.

- *Calidad:* la calidad de las actuaciones englobadas en el Plan, han de estar sustentadas sobre principios psicopedagógicos y didáctico-disciplinares sólidos. En este sentido, deben estar reflejados todos los puntos de una programación didáctica de calidad para todo programa educativo, para poder evaluar la calidad de los mismos. El parámetro fundamental de todo programa educativo consiste en valorar la coherencia del diseño, en el que los objetivos del programa guarden una relación total y directa con los contenidos como objeto de trabajo y que ambos aspectos estén claramente reflejados en las estrategias educativas y actividades propuestas, contando con los recursos y materiales adecuados para alcanzar los fines establecidos. (Domingo et al, 2013).

Entendemos estos criterios como las líneas empleadas para trazar programas educativos con el patrimonio como base y eje sobre el cuál se articulen. Estos criterios generarán la norma de los programas de educación patrimonial, estableciendo de este modo líneas de actuación común en la creación e implementación de los mismos, así como la estructura básica para su evaluación. En el caso concreto de la investigación que nos ocupa, la evaluación de programas se realizará siguiendo una evaluación basada en estándares. Para ello, los estándares de calidad que deberán cumplir los programas objeto de estudio, se basarán principalmente en los establecidos en el Plan Nacional.

El PNEyP, siguiendo las líneas básicas a las que atiende este apartado, implica una nueva herramienta de gestión, de carácter normativo, que establece las actuaciones en materia de educación y patrimonio. Por su amplio carácter de aplicación, puede ser tenido en cuenta en cada una de las intervenciones realizadas en el ámbito del patrimonio cultural, sea éste de la naturaleza que sea. Es por ello que resulta necesario como documento base para la generación de programas, proyectos y acciones educativas aunadas bajo los mismos criterios, así como para unificar acciones educativas en los diferentes ámbitos– formal, no formal e informal – del aprendizaje, y velar por la calidad de las mismas.

II. 2. 3. La educación en el Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural inmaterial.

Esta sección pretende trazar las líneas convergentes entre educación y patrimonio establecidas en el Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Analizaremos los diferentes apartados del Plan Nacional en los que se mencione la educación o bien las acciones educativas o programas llevados a cabo, así como los objetivos pretendidos, entendiendo este plan, al igual que el anteriormente analizado, como una herramienta de gestión multidisciplinar dentro de una categoría patrimonial específica.

En 2010, en el Consejo de Patrimonio Histórico celebrado en Santiago de Compostela, y entorno a la reflexión sobre el proceso de revisión de los planes Nacionales creados por el Instituto de Patrimonio Cultural de España, se expuso la importancia de crear un Plan Nacional que estableciera las diferentes líneas de gestión para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Se creyó como necesaria la creación de este plan, que establecería las líneas básicas de gestión sobre el patrimonio inmaterial, para lo que se debería realizar una redefinición del término, además de dar cabida al cumplimiento del deber de las Administraciones Públicas españolas de implementar la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial* (UNESCO), ratificada por España en el año 2006.

Para llevarlo a cabo, el Instituto del Patrimonio Cultural de España realizó una convocatoria a las Comunidades Autónomas para formar parte de una Comisión de Trabajo que se encargaría de redactar el documento base del Plan, nombrando representantes de las mismas para comenzar un proyecto para la creación del mismo.

Los Planes Nacionales de Patrimonio Cultural se conciben como instrumentos de gestión del Patrimonio para definir una metodología de actuación y programar las intervenciones, con el fin de coordinar la participación de diversos organismos de la Administración sobre unos bienes culturales complejos. Entre los aspectos básicos del Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, comenzaremos por recoger la definición de Patrimonio Inmaterial de la que se parte.

La definición, recogida por el Plan Nacional, se toma directamente de la consensuada en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de París (17 de octubre de 2003) de la UNESCO:

“Se considera Patrimonio Cultural Inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana”. (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 5)

Partiendo de esta definición, consideramos que el patrimonio cultural inmaterial aporta una ampliación del concepto de patrimonio cultural, dotándolo de una dimensión inmaterial. Es, tras esta definición, cuando se establecen las directrices por las cuales no solamente estamos considerando las grandes manifestaciones artísticas y culturales como parte del patrimonio cultural, sino también los usos, las costumbres, las vivencias cotidianas, parte de lo que una comunidad considera como valores creadores de su identidad.

En esta definición la dimensión humana adquiere una significación relacionada con la valoración del patrimonio. Son los individuos los que reconocen el valor de las manifestaciones culturales, las costumbres y tradiciones como parte integrante de su patrimonio cultural. Son los grupos, las comunidades y los propios individuos los que con su valoración resignifican el patrimonio inmaterial y lo dotan de un carácter identitario que es el que los inserta en un grupo.

Esta definición pone de manifiesto el vínculo existente entre este tipo de manifestaciones y el sentimiento de identidad del individuo, al ponerse en contacto con ellas. Este sentimiento de identidad, al entrar en contacto con costumbres, tradiciones o manifestaciones culturales, impulsa conexiones entre las personas, principalmente una transmisión intergeneracional y la necesidad de salvaguardar y conservar este patrimonio cultural, principalmente por ser portadores de estos valores.

Los procesos de creación de identidad están ligados a la idea anterior sobre la puesta en valor y la dotación de valor por parte del individuo, es decir, de nuevo se toma partido la dimensión humana en patrimonio cultural, y más concretamente si nos referimos al patrimonio inmaterial: “*infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana*”.

En el marco de esta investigación es interesante traer a colación la definición de Patrimonio cultural Inmaterial, aquella fundamentada desde el ámbito internacional y ratificada en el ámbito nacional, puesto que entendemos que el patrimonio inmaterial, se caracteriza por una serie de principios que lo ligan a los ejes básicos sobre los que se articula esta investigación, la memoria, la identidad y la comunidad.

La memoria, por cuanto constituye una aportación a al reconocimiento de un pasado común en cada uno de los pueblos, porque conecta el pasado y sus tradiciones con su recuperación y puesta en valor en el momento presente; la identidad y la comunidad, porque este tipo de usos, costumbres y tradiciones, se crean y recrean en ámbitos comunitarios, vinculados al individuo, pero sobre todo, a cómo éste se relaciona con los demás, creando comunidades. Es por ello que el patrimonio cultural inmaterial puede ser entendido en estos tres principios, puesto que las comunidades conservan y salvaguardan aquellas tradiciones y costumbres que las fundamentan como tal. Son los pequeños grupos, principalmente de carácter local, los que valoran estas manifestaciones intangibles por sentirlas como base de su identidad comunitaria. Este tipo de patrimonio, de carácter intangible, se ha ido transmitiendo de generación en generación para conservarse en el seno de las comunidades, afianzando los lazos entre los miembros de las mismas, así como para salvaguardarlo y conservarlo como seña de identidad.

El Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial expone como característica más destacada de este tipo de acepción, el hecho de ser un patrimonio interiorizado en los grupos humanos. Desde este punto vista, el patrimonio cultural inmaterial posee unas características intrínsecas que lo hacen estar íntimamente ligado a las personas, pero también al grupo o comunidad.

Se deduce de esta definición, asimismo, que esta interiorización se ha realizado “a través de complejos aprendizajes y experiencias que se han decantado en el curso del tiempo”, concretando en la importancia de la difusión, transmisión y educación derivada de estos procesos.

“La característica más destacada del PCI que lo diferencia de todos los demás tipos de Patrimonio es que está interiorizado en los individuos y en los grupos humanos a través de complejos aprendizajes y experiencias que se han decantado en el curso del tiempo. Es un patrimonio inherente a la comunidad portadora y como consecuencia puede considerarse el *ethos* de un pueblo. La puesta en escena de celebraciones o de manifestaciones colectivas, por medio de formas de interpretación simuladas, en el momento en el que se separan de los sentidos compartidos interiorizados,

así como de los lazos de identidad y de las emociones derivadas, no pueden considerarse Patrimonio Inmaterial, aunque sean muy espectaculares desde el punto de vista visual” (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 6)

El *ethos* o personalidad de un pueblo constituye el complejo sistema de relaciones que crean la identidad, no sólo individual sino también colectiva de las personas que forman parte de él. El patrimonio inmaterial, en esta definición, supone el principio activo que hace posible estas relaciones, puesto que une a distintos individuos en una red común de patrimonios heredados y de manifestaciones culturales que son parte de lo que son como individuos y como comunidad.

Otro de los puntos a destacar en la definición que se da en el Plan Nacional para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, son las características que enumeramos a continuación, en aras de aportar una visión más amplia y profundizar en su definición:

- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está interiorizado en los individuos y comunidades, como parte de su identidad:* esta es la primera y más importante característica del PCI, puesto que existe una fuerte imbricación entre este tipo de patrimonio y los individuos, puesto que forman parte inherente de lo que son, puesto que han crecido y se han formado como personas dentro de una comunidad con una serie de manifestaciones propias, tanto individuales como colectivas.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es compartido por los miembros de una colectividad:* estrechamente relacionado con la primera de las características, estará la relación entre la colectividad. El PCI se comparte por la colectividad, está muy ligado al concepto de comunidad, de patrimonio de los pueblos, por tratarse de manifestaciones artísticas y culturales compartidas por diferentes individuos y participantes de espacios comunes, creadores de comunidad.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está vivo y es dinámico:* por carácter singular, el PCI es un tipo de patrimonio vivo, en continuo movimiento, dinámico, puesto que por sus propiedades, se ha adaptado, a diferencia del patrimonio material, a situaciones cambiantes, y se ha podido conservar hasta nuestros días. Como indica el Plan en este caso concreto: “*estas manifestaciones han sobrevivido hasta nuestros días porque, gracias a su componente cultural interno de naturaleza inmaterial, han sido capaces de autorregularse y generar mecanismos de adaptación a entornos sociales, económicos, tecnológicos y culturales, siempre cambiantes e imprevisible*”.

(Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 6)

- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es transmitido y recreado:* para su conservación hasta nuestros días, tiene como particularidad el hecho de haber sido transmitido, principalmente de manera oral a través de los años, de manera intergeneracional. La transmisión y recreación del PCI, ha permitido que podamos disfrutar de él y que por esta puesta en valor se pueda considerar como tal.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es transmitido generalmente desde la infancia:* es necesario que para que sea transmitido según los códigos indicados por la comunidad, el PCI sea transmitido desde la infancia, puesto que la transmisión de habilidades se forma desde una etapa muy temprana y se va desarrollando a lo largo de la vida del individuo que lo genera, ya sea el tocar un instrumento determinado, el participar de una tradición específica y singular, entre otras. Al ser transmitido desde la infancia estos saberes se transmiten de acuerdo al colectivo y comunidad que los plantea.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es preservado tradicionalmente por la comunidad:* el PCI se muestra principalmente en los ámbitos locales o comunitarios. Este tipo de patrimonio constituye la esencia de los pueblos y las comunidades, formando parte de las relaciones entre los individuos que poseen un patrimonio común. Para su salvaguarda y conservación se establecen una serie de reglas o normas, principalmente desde la tradición oral, para que éste sea conservado, pero siempre desde el ámbito comunitario, transmitido generacionalmente como legado.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial forma parte de la memoria colectiva viva, como una realidad socialmente construida:* dentro de este ámbito comunitario al que venimos haciendo referencia, el PCI forma parte de la memoria colectiva de la comunidad; representa la memoria vida de la comunidad, al aludir a acontecimientos o conocimientos considerados fundamentales de su historia.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es experimentado como vivencia:* el carácter intangible del PCI hace que éste se viva como una experiencia o vivencia, puesto que es una condición de su existencia. La peculiaridad de este tipo de patrimonio reside en que permanece vivo sólo gracias a una característica específica: la voluntad y la intervención activa y directa de los autores y portadores del mismo, posicionando al individuo como parte directa y activa de la salvaguarda, protección y conservación del mismo, consecuencia directa de su puesta en valor.

- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está interconectado con la dimensión material de la Cultura:* muchas veces resulta imposible separar la dimensión material, que normalmente actúa como soporte, de la inmaterial, que presenta la significación, las ideas, los valores, ejemplificados en la vertiente inmaterial de la cultura y el patrimonio.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está habitualmente contextualizado en un tiempo y en un marco espacial:* las manifestaciones del PCI normalmente están determinadas por el curso de la temporalidad. Tanto los procesos, las técnicas, las celebraciones, conmemoraciones, etc. se rigen por unos ritmos temporales aprendidos, que se adecúan al calendario cultural de cada comunidad.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial se desarrolla y experimenta en tiempo presente:* las manifestaciones propias del PCI tienen lugar en el presente, repitiéndose de manera continua, puesto que se viven en colectividad y, estableciendo un tiempo específico que aúna a sus participantes.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial remite a la biografía individual y a la colectiva:* cada una de las manifestaciones del PCI son vividas por sus participantes de manera individual y colectiva. Forman parte de su identidad como individuos, pero además, al vivirse en comunidad, los acerca a una realidad colectiva y comunitaria.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está imbricado en las formas de vida:* el PCI se inserta en el ámbito de la vida cotidiana, por ello, está relacionado con el día a día y las formas de vida de los individuos.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial no admite copia:* Las manifestaciones culturales del PCI tienen una eficacia simbólica a causa de sus particularidades específicas. Cualquier copia o repetición ajena al ámbito de desarrollo carece del valor atribuido a la práctica de referencia, puesto que solamente ésta sería válida y de valor – dotado éste por la comunidad- al ser la originaria, quedando las copias devaluadas, por entenderse como meras reproducciones.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial está ritualizado:* este tipo de patrimonio ha tendido a la ritualización, puesto que nos referimos a manifestaciones culturales, tradiciones, jergas, posturas, planteamientos que se desarrollan en un tiempo específico y que adquieren una dimensión simbólica para la comunidad, repitiéndolas de manera periódica, y convirtiéndolas en rituales.

- *El Patrimonio Cultural Inmaterial constituye una experiencia desde la perspectiva sensorial:* este tipo de manifestaciones, no se reducen a los sentidos de la vista y la audición, sino que son vividos de una manera sensorial conjunta, percibiendo aquello vivido, a través del cuerpo y de las distintas formas de experimentación.
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial tiene efecto regenerador en el orden social:* las manifestaciones culturales inmateriales tienen un efecto regenerador en el orden social puesto que tienen como objetivo principal, el reafirmar formas de hacer y de valorar que resultan primordiales para los miembros de una comunidad. Este carácter comunitario hace afianzar los lazos identitarios, a partir de este tipo de manifestaciones, más hoy en los procesos de transculturación que están sufriendo algunas sociedades. Destacamos las palabras recogidas en el Plan, en las que se expone esta idea de manera muy clara: *“se caracteriza por compensar aquello que una comunidad pierde en aras de la modernización, mediante una reavivación y reafirmación consensuada de algunos de los rasgos culturales más apreciados localmente”* (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 10).
- *El Patrimonio Cultural Inmaterial es vulnerable:* es vulnerable en la medida en la que la inmaterialidad inherente al PCI está sometida a influencias exteriores, a contradicciones, a ideas que provienen del exterior y la hacen vulnerable. También se expresa vulnerabilidad en el hecho de que presenta valores asociados y defendidos por una comunidad pero no siempre respetados por culturas diferentes, ajenas a este tipo de patrimonio (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011).

Además de los objetivos propuestos por el Plan de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, nos interesa reflejar en esta investigación, aquellos criterios que marcarán las iniciativas llevadas a cabo para su protección y conservación. Asimismo, son criterios, empleados para su valoración, objetivo primordial de las actuaciones. Determinar qué consideramos como PCI es el primer paso para su gestión:

- *Protagonismo ineludible de la comunidad:* la comunidad debe ser la protagonista de todas aquellas acciones llevadas a cabo en materia de PCI. Es el individuo, formando parte de la colectividad, el que determine qué es lo que debe ser salvado, conservado. Como indica el texto: *“el Patrimonio Inmaterial no es conservable ni reproducible más que por sus propios protagonistas, que son sus titulares, debiendo decidir ellos sobre el cambio o la permanencia de sus manifestaciones”* (Plan Nacional de Salvaguarda

del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 24). Como hemos venido argumentando en diferentes puntos, el patrimonio está asociado a las personas y su valoración, pero esos lazos todavía son más fuertes cuando nos referimos al Patrimonio Cultural Inmaterial, puesto que son las personas las que lo hacen posible, las que consideran qué ha de ser conservado, y los protagonistas de sus diversas manifestaciones.

- *Peligro inminente de desaparición:* vinculado al primero de los criterios, estaría éste. Se considerará importante aquello que para la comunidad sea un indicador cultural de sus formas de vida, mostrando un interés por su conservación y perpetuación, en el caso de que pueda ser susceptible de desaparecer. Se ha observado que la desaparición es bastante común entre las manifestaciones comunitarias, necesitando una pronta intervención por parte de las administraciones para que no se produzca una desaparición total del mismo.
- *Especificidad:* Se valorará la especificidad de las expresiones culturales y de los conocimientos asociados con el fin de combatir la estandarización de los mismos, derivados principalmente por la comunicación realizada por los medios de comunicación. En este sentido, las expresiones culturales que formen parte del PCI normalmente tenderán a ser únicas y específicas, pero al tratarse de manifestaciones que se han transmitido intergeneracionalmente, presentan particularidades que pueden ser objeto de tratamientos mediáticos que desvirtúen su valor como patrimonio inmaterial de los pueblos.
- *Continuidad:* la continuidad es un criterio que refuerza la idea de comunidad. Serán valoradas aquellas manifestaciones que han sido transmitidas de manera intergeneracional en el seno de la comunidad de la que son patrimonio, desde el pasado al presente, sin interrupción.
- *Formas de transmisión:* se tendrán en consideración aquellas manifestaciones que se transmitan desde los primeros estadios de socialización, como son la familia, o bien algunas instituciones que velen para la transmisión intergeneracional. Muchas de estas vías de transmisión han sido consideradas desde antiguo como memoria oral, situándolas en el centro de aquellas representaciones de PCI, susceptibles de ser

conservadas. También se fijarán en aquellas que tienden hacia una inminente desaparición.

- *Organización tradicional propia*: se valorarán aquellas manifestaciones que estén organizadas y regidas bajo unas normas explícitas llevadas a cabo por organizaciones dedicadas a tal fin.
- *Implicación de participantes*: alto grado de identificación con los distintos sectores de la comunidad. Como se cita en el texto, “que constituyan hechos sociales totales”.
- *Diversidad de expresiones multisensoriales*: las manifestaciones del PCI muestran diferentes expresiones de todo tipo de sensaciones. Existe una implicación en estas celebraciones de un gran número de impactos sensoriales (imágenes, sonidos, olores, sabores y tacto), no solamente de su dimensión gráfica. Por lo tanto, cuanto más expresiones de todo tipo, más completas se entienden las manifestaciones de patrimonio inmaterial.
- *Marcos espaciales propios*: Como uno de los criterios de valoración, se tendrá en cuenta especialmente aquellas manifestaciones que utilicen para su ejecución, marcos, recorridos y paisajes presentes en la memoria colectiva. Este hecho forma parte de la consideración de los espacios como parte significativa de la producción cultural y del simbolismo compartido, presentando estos espacios como generadores de lazos entre los diferentes miembros de una comunidad, formando parte también de su patrimonio.
- *Integridad temporal y ritmo interno*: Cada una de las manifestaciones propias del PCI tienen una temporalidad y un ritmo propio y concreto. Se valorarán aquellas que respeten las pautas de temporalización establecidas en el pasado.
- *Relevancia de los objetos*: Objetos convertidos en símbolos en las manifestaciones culturales del PCI. Se valorarán aquellas manifestaciones en las que los objetos que se conserven sean los originales.
- *Autonomía*: se considerará un valor la capacidad para controlar desde el ámbito local los cambios demandados por los públicos foráneos y las

audiencias, que normalmente influyen en dichas manifestaciones y las desvirtúan, convirtiéndolas en espectáculo. Como criterio prioritario estaría el conservar la autonomía con respecto a ese público. Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011)

Una vez establecidos los criterios de identificación del Patrimonio Cultural Inmaterial, analizaremos cómo es tratada la educación en el Plan Nacional de Salvaguarda de Patrimonio Inmaterial, es decir, en qué medida se establecen las relaciones entre la educación y el PCI, para determinar cuál será el papel de la educación en este plan. Observaremos si la educación es considerada como medida para la conservación y salvaguarda del mismo.

La primera de las menciones que se realiza a la educación en este Plan Nacional, tiene que ver con la necesidad sobre la sostenibilidad del PCI, a partir de los proyectos de desarrollo y la necesidad de coordinación entre las administraciones. En este sentido, se recogen las siguientes palabras:

“f) Sostenibilidad del PCI. Proyectos de desarrollo y coordinación entre administraciones. La identificación del PCI y su reconocimiento requiere de la articulación y conexión con otras políticas, como las de educación, medio ambiente, turismo, desarrollo agrícola y pesquero, ordenación del territorio”. (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 33).

En esta cita se observa la necesidad de conectar las políticas en materia educativa con el reconocimiento e identificación de aquellas manifestaciones culturales relacionadas con el Patrimonio Cultural Inmaterial. Se determina la necesidad de crear proyectos de desarrollo y de una coordinación coherente entre diferentes administraciones, no sólo la educativa, pero sí entendiendo ésta como una de ellas.

Por otra parte, se establece que las instituciones son las que han de impulsar la comunicación del PCI, desarrollando, asimismo, estrategias que permitan el conocimiento y la puesta en valor de la manifestaciones inmateriales, creando inercias para su respeto, valoración y consecuente conservación. Para ello se tendrán en cuenta tanto el ámbito formal como informal del aprendizaje, creando una serie de acciones y actuaciones de participación ciudadana.

“Las instituciones deben impulsar la creación de productos especializados en la comunicación de las manifestaciones inmateriales de la cultura, así como desarrollar estrategias que conduzcan a revalorizar y respetar estas prácticas como referentes de las diversas formas culturales. Se debería además la calidad de sus contenidos.

Desde las administraciones públicas se favorecerá el conocimiento y el respeto del Patrimonio Inmaterial a través de la educación formal e informal – campañas de sensibilización y participación ciudadana- , asimismo se fomentará el acceso a la información documental relativa a dichas manifestaciones” (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 61).

Anterior a la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, realizada por la UNESCO en 2003, la III Mesa Redonda de Ministros/as de Cultura, un año antes, apoyó la *Declaración de Estambul sobre El Patrimonio Cultural Inmaterial, espejo de la diversidad cultural*. Se plantea un interesante texto, que utilizaba por primera vez la expresión Patrimonio Cultural Inmaterial. En él, sobre todo se hace especial hincapié en el punto de la volubilidad de estas expresiones, y sobre todo de la dependencia de las mismas del ámbito social y económico actual, puesto que son estos medios los que permiten su existencia en el tiempo. Se insiste, en el mismo texto, en el respeto por los contextos en los que se desarrollan. Y de nuevo se vuelve a plantear la importancia de las acciones de información y educación, así como la elaboración de legislaciones específicas.

“1.- Las expresiones múltiples del Patrimonio Inmaterial están en los fundamentos de la identidad cultural de los pueblos y las comunidades.

2.- El Patrimonio Cultural Inmaterial crea en las comunidades un sentido de pertenencia y continuidad y es considerado como una de las fuentes principales de la creatividad y de la creación cultural.

3.- La salvaguarda y la transmisión de este Patrimonio Inmaterial reposa esencialmente en la voluntad y en la intervención efectiva de los actores de este patrimonio.

El compromiso al que se aspira con este documento incluye políticas tendentes a identificar, salvaguardar, promover y transmitir el PCI, a través de acciones de información y educación, investigación y documentación, con inventarios, registros y elaboración de legislaciones específicas”. (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 63).

Por lo tanto, este extracto pretende relacionar el Patrimonio Inmaterial con los principios de identidad y comunidad. Ambos conceptos se vinculan a la idea de pertenencia y creación cultural propia de un pueblo. En este punto específico se parte

de la necesidad de su labor de salvaguarda a partir de medidas como la información, investigación, documentación, educación, así como la elaboración de legislación específica.

Siguiendo con el documento que estamos analizando, nos interesa destacar el apartado en el cual se citan las políticas llevadas a cabo por Brasil en el ámbito del Patrimonio Cultural Inmaterial que estamos examinando, puesto que es el único momento en el que se cita el binomio educación patrimonial como tal en el texto.

“ (...) lleva a cabo los llamados *Balaíos del Patrimonio Inmaterial* los cuales corresponden a las acciones de *educación patrimonial* que se llevan a cabo con los funcionarios de los municipio y estados; realizan acciones descentralizadas de salvaguarda o de emergencia con la participación de las unidades del IPHAN, y evalúa permanentemente la gestión compartida entre la sociedad civil y el Estado frente a la salvaguarda de PCI”. (Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2011, p. 129).

Estas acciones, consideradas ya como acciones de educación patrimonial, conjugan ambos conceptos, educación y patrimonio, analizados en este capítulo a través de su presencia en la legislación vigente en materia tanto de patrimonio como educativa, y sobre todo en los diferentes cruces realizados, así como en las conexiones que se establecen entre las administraciones que se ocupan de su gestión. Por el análisis realizado hasta el momento se puede determinar que existe una correlación todavía muy incipiente. A pesar de que son muchas las acciones que se están llevando a cabo en aras de crear una política que aúne ambos conceptos en una puesta de trabajo en común, todavía no existe una legislación que realice estos vínculos y conexiones de una manera explícita, exceptuando el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, único documento hasta el momento, que los presenta de una manera consensuada e intencional.

II.2.4. El patrimonio en la legislación educativa: LOMCE Y LOS RD DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

En este apartado nos resulta interesante exponer el tratamiento que se da al patrimonio cultural, y sus múltiples acepciones, en la normativa sobre educación. Analizaremos la reciente *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* y los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria, donde se establece el currículo de ambos niveles educativos (*Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la*

Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, respectivamente).

Antes de realizar un estudio exhaustivo de la nueva ley, estableceremos los antecedentes en la anterior *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, para realizar una comparativa entre ambas leyes y ver de qué manera está cambiando la consideración que se tiene sobre el patrimonio cultural en el ámbito educativo.

II. 2. 4. 1. Análisis de los antecedentes sobre la relación entre patrimonio cultural y educación en la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo) y los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria.

La principal novedad que la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (en adelante, LOE) aportó a la relación entre patrimonio y educación fue el hecho de situar el acento en el patrimonio como bien, más que como valor, como indica Fontal (2011). No obstante, este principio, lejos de crear una visión delimitada de la presencia del patrimonio en la educación, la extendió desde la dimensión actitudinal, hacia a la conceptual y actitudinal.

“ha cambiado el enfoque tanto de su concepción como de su enseñanza, porque ha fluctuado desde una perspectiva más actitudinal, propia de la LOGSE, hacia un enfoque más completo, y complejo, que atiende también a las dimensiones conceptual y procedimental, situando el acento en el patrimonio como bien –más que como valor– y que, por tanto, es necesario conocer, comprender, poner en valor y cuidar. No obstante, la LOE, no olvida la dimensión actitudinal, ampliando incluso su campo semántico y concretando más las actitudes referidas al patrimonio (p. 25)”

Desde un punto de vista amplio, se deriva que la LOE, si bien mantiene la dimensión actitudinal, muy presente en la anterior ley educativa, propone también una vertiente conceptual y procedimental, teniendo en cuenta que la primera no se podría dar sin las otras, de tal manera que cuando podemos dotar a algo de valor, es porque lo conocemos y somos capaces de comprenderlo.

A través de este apartado se pretende concretar y hacer una revisión pormenorizada del patrimonio y la cultura en el ámbito legislativo de la educación. Por

ello, pasaremos a detallar aquellos artículos que nos resultan relevantes para ilustrar estas relaciones.

La primera vez que aparece la palabra “*patrimonio cultural*”, en el documento de la LOE, será en el Título II, en el Art. 23 del Capítulo III, sobre los objetivos, dentro de los Principios Generales de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se expone que, uno de ellos será:

“j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”.
(Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Art. 23).

Conocer, valorar y respetar, tres puntos de vista acerca del conocimiento o dimensión conceptual del mismo, así como las actitudes ante el patrimonio artístico y cultural, valoración y respeto de las mismas, ya en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, y a pesar de no hacer una referencia directa al concepto de patrimonio, el Capítulo II de la LOE, dedicado a la Educación Primaria, ofrece referencias indirectas, donde sí se alude a *diferentes culturas*, o bien, *entorno natural, social y cultural*, que pueden ser entendidas aquí sinónimos de patrimonio cultural:

“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 y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, art. 23).

La Educación Secundaria Obligatoria, descrita en profundidad en el Capítulo III de la presente ley, es la que define el concepto de patrimonio cultural, a pesar de ofrecer también algunas menciones de manera indirecta, siguiendo la acepción cultura para aludir a ellas, en el Artículo 22:

“Artículo 22. Principios generales.

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico;

Artículo 23. Objetivos.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, art. 23).

Ambos artículos se presentan de manera comparada en el análisis que Fontal (2011) realiza de esta ley, de tal manera que se observa, cómo ella misma expone lo siguiente, haciendo referencia a los artículos 22 y 23 de la ley que nos ocupa:

“En este artículo parece diferenciarse claramente el concepto de cultura del concepto de patrimonio cultural. La cultura y, por tanto, su enseñanza, comprenden bienes materiales o inmateriales; el patrimonio cultural, y con él su educación, se refieren a determinados bienes previamente seleccionados por su potencial identitario y que, en consecuencia, son objeto de relaciones con personas en términos de identidad, propiedad o pertenencia (Fontal, 2008). Esta es precisamente una de las claves para su enseñanza y que la LOE parece comprender e incluso presenta como un enorme potencial”. (Fontal, 2011, p. 26).

En esta cita, recogida en el monográfico sobre Patrimonio y Educación donde se realiza un análisis del tratamiento del concepto de patrimonio cultural en la legislación educativa, observamos cómo tanto el término patrimonio como cultura se posicionan desde la identidad, la propiedad o la herencia.

Es desde este punto de vista desde el cual nos interesa el concepto de patrimonio cultural, por cuanto supone una creación identitaria, siendo éste el principal objetivo de la educación, según se expone en el Preámbulo de esta ley:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Preámbulo).

Teniendo en cuenta la justificación y finalidad de la aplicación de la educación en las sociedades, se establece la educación como el medio más adecuado para

conformar la identidad personal de los discentes a partir del patrimonio cultural. En esta línea, tomamos como referencia la definición presentada por la profesora Fontal (2008) acerca del trinomio identidad, propiedad y herencia, concretando la identidad como eje sobre el que gira esta reflexión.

Por lo que respecta al currículo de las diferentes etapas educativas, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, presentan desde diferentes puntos de vista la educación del patrimonio y la cultura. La siguiente tabla (Tabla 2) aporta, de una manera comparada, cuál es la referencia explícita que se hace al patrimonio en los Reales Decretos que establecen las enseñanzas de las diferentes etapas educativas, así como la materia específica que en la cual se hace la citada referencia.

Etapa educativa	Referencia	Materias o competencias
<p>E. Infantil</p> <p>ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por</p> <p>la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil.</p>	<p>“La diversidad cultural aconseja aproximar a niños y niñas a los usos y costumbres sociales, así como a los espacios culturales de su entorno, desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversos modos y manifestaciones culturales presentes en la sociedad, y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas”.</p>	<p>Conocimiento del Entorno.</p>
<p>E. Primaria</p> <p>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria</p>	<p>“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.</p> <p>(...) La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural.</p> <p>(...) Implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud</p> <p>abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad</p>	<p>Competencia cultural y artística</p>

	<p>de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades”</p>	
	<p>5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.</p>	<p>Conocimiento del medio natural, social y cultural</p>
	<p>6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.</p> <p>Bloque 1. Observación plástica contempla el respeto y cuidado del entorno, de las obras que constituyen el patrimonio cultural, de las producciones propias y de las de los demás.</p> <p>En el tercer ciclo, los criterios de evaluación se refieren a la búsqueda, selección y organización de informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.</p>	<p>Educación Artística</p>
	<p>La expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.</p>	<p>Educación Física</p>
<p>E. Secundaria Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p>“Observación y comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para su análisis [del patrimonio cultural], así como dotar al alumnado de destrezas de observación y de comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para su análisis”. (Ciencias Sociales, Geografía e Historia)</p> <p>“la introducción de los valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural”.</p> <p>(Educación Plástica)</p>	<p>Ciencias Sociales</p> <p>Geografía e Historia</p> <p>Educación Plástica y Visual.</p> <p>Educación Física.</p> <p>Latín.</p> <p>Lengua y Literatura Castellanas.</p>

<p>Bachillerato</p>	<p>“España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido, por lo que el análisis de su devenir histórico debe atender tanto a lo que es común como a los factores de pluralidad, a lo específico de un espacio determinado”.</p> <p>“Valorar y disfrutar de las artes escénicas como una manifestación artística que forma parte del patrimonio cultural común de los pueblos y participar activamente en su mantenimiento, desarrollo y proyección”</p> <p>“La materia contribuye, además, a la valoración y disfrute del patrimonio artístico, que en sí mismo, como legado de una memoria colectiva o desde la consideración del potencial de recursos que encierra, exige desarrollar actitudes de respeto y conservación para transmitirlo a las generaciones del futuro”</p> <p>“5. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran”.</p>	<p>Historia de España</p> <p>Artes escénicas</p> <p>Historia del Arte.</p>

Tabla 2. Resumen de la relación entre las materias y el patrimonio cultural en la LOE.

Por lo que se refiere a la Educación Infantil, sigue sin haber una referencia explícita al patrimonio cultural, pero sí se emplea el término diversidad cultural. En este caso concreto, se expone el interés por la educación de los *usos y costumbres sociales*, así como los espacios culturales. En este sentido, la acepción sobre la cultura que se realiza en este caso se acerca a la concepción del patrimonio en su dimensión inmaterial, con usos, costumbres, modos de vida, así como manifestaciones culturales, y sobre todo, se relaciona directamente con la actitud que se debe afrontar ante ellos, generando así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.

En el área de Educación Primaria, el concepto de patrimonio cultural aparece relacionado directamente con una de las ocho competencias básicas en las cuales se ordena el currículo. Concretamente, *la Competencia cultural y artística*, menciona el patrimonio cultural como base para el conocimiento, la valoración y la transmisión de los valores inherentes al mismo, de tal manera que se establece de manera clara la relación entre el arte, el patrimonio, y las manifestaciones artísticas y culturales emanadas de los mismos, además de presentar la creatividad como objetivo en el desarrollo personal del niño. En la cita que se muestra en el último apartado de la citada competencia, se expone que esta competencia:

“Implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades” (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, p. 43061).

Siguiendo con las palabras de Fontal (2011, p. 27), este tercer y último fragmento aborda contenidos de naturaleza mixta, que se orientan, directamente, hacia la sensibilización, en la medida que implican el conocimiento, la comprensión, el respeto, la valoración, el disfrute, el cuidado, la conservación así como la difusión o comunicación del patrimonio (Fontal, 2003, p. 208). En este apartado se concluye, pues, que la valoración del patrimonio cultural y artístico, a partir de una *actitud abierta, respetuosa y crítica* hacia la diversidad cultural de los diferentes pueblos, permitirá al alumnado crear una inercia de conservación tanto del patrimonio propio como el considerado ajeno.

La Educación Secundaria, por su parte, contribuye a la introducción del patrimonio cultural en las aulas, a través de un número de materias quizás más amplio que en la Educación Primaria. En este caso, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual. Educación Física, Latín, Lengua y Literatura Castellanas* son algunas de las materias a cursar de manera obligatoria que muestran alusión a los valores del patrimonio cultural y la diversidad que hemos venido desarrollando. Por la adecuación de sus contenidos, las materias de Ciencias Sociales y Geografía e Historia, así como la Educación Plástica y Visual son las que ofrecen un acercamiento mayor a estas directrices, no obstante, como indica la profesora Fontal (2011) en su análisis, es una etapa en la que se favorece la relación educación-patrimonio:

“Se favorece la apreciación de las obras de arte y, también, la adquisición de habilidades perceptivas y de sensibilización, para desarrollar la capacidad de emocionarse con ellas, ayudando a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación. La visión de esta área es muy completa en cuanto a las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, pero también compleja por cuanto plantea, indirectamente, una secuenciación orientada a su didáctica que sitúa en el horizonte la gran finalidad de la sensibilización hacia el patrimonio (p. 30)”.

Finalmente, la etapa del Bachillerato, siendo esta una etapa no obligatoria, ofrece una división por especialidades y ramas mucho mayor que en las etapas anteriores. De esta manera, tendremos que diferenciar entre las materias obligatorias y comunes a todos los itinerarios, y aquéllos susceptibles de acercarse a la introducción del patrimonio cultural como parte de su currículum.

Por ello, una de las materias que presenta de manera explícita el concepto de patrimonio cultural, y lo relaciona con la “memoria”, es la de Historia de España, y en las que nos centraremos principalmente, por ser una de las materias comunes a todos los itinerarios definidos en esta etapa, y por lo tanto, de curso obligado por todos los alumnos que cursen el Bachillerato. En la introducción de esta materia, se cita lo siguiente:

“España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido, por lo que el análisis de su devenir histórico debe atender tanto a lo que es común como a los factores de pluralidad, a lo específico de un espacio determinado; (...) La materia contribuye, además, a la valoración y disfrute del patrimonio artístico, que en sí mismo, como legado de una memoria colectiva o desde la consideración del potencial de recursos que encierra, exige desarrollar actitudes de respeto y conservación para transmitirlo a las generaciones del futuro” (DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum del Bachillerato, p. 23).

Se recogen los términos de “*patrimonio compartido*”, “*diversidad como elemento de riqueza*”, y “*pluralidad*”; además de atender a las características de diversidad que presenta el patrimonio cultural, se centran en los procedimientos a llevar a cabo, a partir de la valoración y el disfrute del mismo, mostrándolo como “*legado de una memoria colectiva*”, y con la intención u objetivo final de “*transmitirlo a las generaciones del futuro*”. Es por ello que es interesante observar que es en esta etapa y concretamente en la materia de Historia de España donde se empieza a relacionar el término patrimonio con el término de memoria colectiva, pero además, donde se plantean las acciones educativas que sobre este concepto se han de llevar a cabo: respeto, conservación y transmisión a las generaciones futuras. Por ello, la intención de la educación será conocer para respetar y conservar, con el fin último de ser transmitido de manera intergeneracional y ser, consecuentemente, conservado.

II.2. 4. 2. La LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) y Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria.

Una vez analizados los antecedentes del marco legislativo sobre educación en España con la LOE, nos centraremos en la nueva ley, en proceso de vigencia en las primeras etapas educativas, y que entrará en vigor de manera completa, es decir, hasta las etapas del Bachillerato, en el curso 2016-2017.

En este análisis relacionaremos los conceptos de educación y patrimonio, o bien, aquellos relativos a la cultura, la diversidad cultural, entendiendo en este caso la amplitud del concepto patrimonial. Determinaremos, asimismo, esta relación en los Reales Decretos de Primaria y Secundaria, centrados principalmente en la Comunidad de Madrid, ámbito que nos ocupa, y órgano gestor de las competencias educativas.

Existe una gran controversia social en torno a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), principalmente desde el colectivo del profesorado o los investigadores en materia de educación, así como los sindicatos y órganos que la gestionan, pero principalmente en el ámbito humanístico del citado colectivo.

Concretamente nos centraremos en este apartado en analizar de una manera sistémica la relación existente entre educación y patrimonio, en las diferentes etapas educativas no universitarias, pero sobre todo desde la perspectiva de la “*educación histórica*”, como la denomina el profesor López-Facal (2014) en su estudio sobre la competencia histórica en la LOMCE, según sus palabras:

“una formación que consideramos una necesidad social puesto que las personas que carecen de ella se ven privadas de conocimientos útiles para el ejercicio de la ciudadanía” (p. 274).

Con esta referencia al ejercicio de la ciudadanía no solamente se considera la enseñanza de la historia, en general, y del patrimonio cultural en particular, desde un contexto educativo centrado en los contenidos, sino que plantea cuestiones que exceden este ámbito, y se entran en cuestiones de relación social entre diferentes colectivos.

En este apartado, nos centraremos en realizar un análisis de la LOMCE en materia de patrimonio histórico y cultural, en su difusión, su transmisión, comunicación, o bien,

didáctica, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, principalmente, realizando una comparativa con la ley precedente, la LOE, poniendo de manifiesto las conexiones y diferencias entre ambas.

Para ello, hemos realizado una tabla comparativa de los principios generales, así como los objetivos y competencias de ambas leyes, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, para reflexionar sobre sus puntos en común y en sus modificaciones en materia de patrimonio cultural, a pesar de ser un término que aparece como tal en ambas leyes un par de veces, en forma de objetivos, por lo que hemos extendido la búsqueda a términos como cultura, diversidad cultural, o bien manifestaciones artísticas, entendiéndolas como sinónimos de patrimonio.

LOE		LOMCE	
PREÁMBULO			
<p><i>“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.</i></p>		<p><i>“La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos”.</i></p> <p><i>“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”.</i></p>	
Título Preliminar. Capítulo I. Principios y fines de la educación			
ART. 2 Fines	<p><i>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</i></p>	ART. 2 Fines	<p><i>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</i></p>
EDUCACIÓN PRIMARIA			
Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación. Capítulo II. La Educación Primaria.			

<p>ART. 16. 2</p> <p>Principios generales</p>	<p><i>La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.</i></p>	<p>ART. 16. 2</p> <p>Principios Generales</p>	<p><i>La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.</i></p>
<p>ART. 17</p> <p>Objetivos de la Educación Primaria.</p>	<p>d) <i>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.</i></p> <p>h) <i>Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.</i></p> <p>j) <i>Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.</i></p>	<p>ART. 17</p> <p>Objetivos de la Educación Primaria.</p>	<p>d) <i>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.</i></p> <p>h) <i>Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</i></p> <p>j) <i>Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</i></p>
EDUCACIÓN SECUNDARIA			
Título I. Capítulo III			
<p>ART. 22.</p> <p>Principios generales</p>	<p><i>2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico;</i></p>	<p>ART. 22.</p> <p>Principios generales</p>	<p><i>La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico,</i></p>

			<i>científico y tecnológico;</i>
ART. 23 Objetivos	<i>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</i>	ART. 23 Objetivos	<i>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</i>
	<i>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</i>		<i>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</i>

Tabla 3. Comparativa entre la LOE y LOMCE en relación a los conceptos de patrimonio cultural histórico y artístico.

Ainoa Escribano-Miralles y Sebastián Molina (2015) se ocupan de unos contenidos a los que tradicionalmente se les ha prestado escasa atención, tanto en los currículos como en la reflexión didáctica: los relacionados con la historia del arte en la Educación Primaria. Constatan que en la LOMCE aparecen más menciones a este tipo de contenidos, pero casi siempre relacionados con valores y actitudes y no con la comprensión histórica de los hechos artísticos, concluyendo que no existe un cambio real y que los contenidos de historia del arte siguen prácticamente sin formar parte de la educación del alumnado de primaria.

II. 2. 4. 3. El patrimonio cultural en el Real Decreto de Educación Primaria por el que se establece el currículo básico de las diferentes etapas educativas.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha modificado el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo como *la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.*

En este apartado analizaremos los Reales Decretos tanto de la Educación Primaria como de la Secundaria, que son los que establecen el currículo de ambas etapas educativas. El análisis girará en torno a la relación entre educación y patrimonio, utilizando el concepto de patrimonio en sentido amplio. El patrimonio cultural, histórico, artístico, así como los conceptos de cultura y diversidad cultural, se emplearán en los procesos de búsqueda como sinónimos al concepto de patrimonio. El objetivo principal de esta sección será comprobar las novedades que la LOMCE aplica en materia de

patrimonio, para estipular si existen o no diferencias con respecto a la normativa anterior.

Siguiendo la definición que se da sobre currículo en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, recogemos las siguientes palabras.

“El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado”. (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, I. Disposiciones Generales).

En este caso, se establecen las líneas generales de las que consta un currículo educativo, por las cuales se dispone que éste estará integrado por:

- a) Objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Competencias.
- c) Contenidos.
- d) Metodología didáctica.
- e) Estándares o resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Criterios de evaluación.

Una vez señalados los puntos en los que se articula el currículo de Educación Primaria, pasaremos a analizar cuáles son las conexiones entre la educación y el patrimonio, ordenados a partir de esta clasificación. Para ello realizaremos una clasificación a partir de un cuadro, ordenado según los criterios anteriores, y por cada

apartado discriminaremos los puntos a los que sea haga referencia al patrimonio cultural.

EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
OBJETIVOS	<p>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.</p> <p>h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</p> <p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p>
COMPETENCIAS	<p>5.º Competencias sociales y cívicas.</p> <p>7.º Conciencia y expresiones culturales.</p>
CONTENIDOS	<p><u>Ciencias sociales:</u> En el Bloque 4, Las huellas del tiempo, se trabajará la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. Se estudiarán las grandes etapas históricas de la Humanidad para adquirir la idea de edad de la Historia y datar las cinco edades de la Historia, asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, para lo que es preciso conocer las condiciones históricas, eventos y figuras en diferentes periodos de 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. Uno de los contenidos: Nuestro patrimonio histórico y cultural.</p> <p><u>Educación artística:</u> entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo.</p>
METODOLOGÍA DIDÁCTICA¹³	<p>Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.</p>
ESTÁNDARES O RESULTADOS DE APRENDIZAJE EVALUABLES.	<p><u>Ciencias sociales:</u></p> <p>4.1. Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora.</p> <p>4.2. Respeto los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado.</p> <p>5.2. Aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.</p> <p><u>Educación artística:</u></p> <p>6.1. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p><u>Ciencias sociales:</u></p> <p>4. Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el</p>

¹³ En la metodología didáctica no se hace referencia ningún aspecto relacionado con el patrimonio cultural, pero hemos considerado incluirla en el cuadro para dar coherencia al discurso en el que se establecen las líneas generales del currículo de Educación Primaria.

	<p>conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.</p> <p>5. Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural.</p> <p><u>Educación artística:</u></p> <p>6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.</p>
--	--

Tabla 4. Relación de las diferentes líneas de las que consta el currículo de Educación Primaria y el concepto de patrimonio cultural e histórico.

En líneas generales, en cada uno de los apartados del currículo de Educación Primaria se establece una relación con el patrimonio cultural, excepto cuando se trata de la metodología didáctica, que, presenta un tratamiento mucho más general. No aparece referencia alguna a la educación patrimonial como término, pero sí se crea desde los objetivos, las competencias, y pasando por los contenidos, una vinculación con el concepto de patrimonio.

En este sentido, los objetivos proyectan una marcada línea hacia el respeto del patrimonio cultural y las diferentes culturas de que consta la diversidad española. Las competencias hacen referencia tanto a la cívica y social como la artística, de la que surgen los contenidos referentes a las Ciencias Sociales y la Educación artística. Es desde los contenidos desde donde queda más patente esta relación, a partir de los bloques expuestos en la Tabla 4.

No obstante, por lo que respecta a la principal novedad decretada por la LOMCE, es la que se refiere a la evaluación, que supone la incorporación de estándares de aprendizaje en el diseño curricular. En relación a este punto, recogemos las palabras de Fontal (2016):

“Una novedad en el diseño curricular es la incorporación de una serie de estándares de aprendizaje que concretan cada criterio de evaluación hasta el punto de constituir en la práctica una serie de actividades obligatorias. Asociados a los criterios mencionados se hallan los siguientes estándares: “identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora; respeta los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado; respeta y asume el comportamiento que debe cumplirse cuando visita un museo o un edificio antiguo; y aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar”. Así, podemos concluir que la LOMCE insiste en la dimensión histórica, y vuelve a incidir en acciones como el conocimiento, el estudio, la valoración, el respeto y la responsabilización ciudadana en el

devenir del legado histórico y cultural desde la Educación Primaria”. ((Fontal, 2016)

Identificar, valorar, respetar, asumir las responsabilidades para su conservación, respetar y valorar, de nuevo, legar (transmitir), reconocer el valor que aporta el patrimonio para el conocimiento del pasado; conocer, preservar y cuidar, son las acciones a las que se refieren los estándares de aprendizaje que establecen los criterios de evaluación. Es interesante la novedad que presentan estas acciones, creando una secuencia de patrimonialización en la cual los fines u objetivos se centran en valores de respeto, valoración, conservación, cuidado, transmisión o legado.

II. 2. 4. 4. El patrimonio cultural en el Real Decreto por el que se establece el currículo básico de Secundaria

El currículo básico de las asignaturas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se ha diseñado partiendo de los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la misma. Una vez establecidos ambos puntos, se crea una organización de bloques de contenidos en las asignaturas troncales, y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las asignaturas, que serán referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación didáctica.

Los puntos en los que se dividirá el currículo de Educación Secundaria son prácticamente los mismos en los que ha concretado la etapa de Educación Primaria previa. De este modo, esta parte considerará aquellas secciones del currículo en las que se establece la relación con el patrimonio cultural, histórico o artístico, principalmente concretado en los bloques de contenidos.

Los Objetivos que hacen referencia al patrimonio cultural y la creación artística y cultural en el currículo de Educación Secundaria, presentan de manera explícita el concepto de patrimonio artístico y cultural, pero sobre todo introduce un nuevo concepto en torno al mismo, “historia propia y de los demás”, con un significado de pertenencia que no se había considerado hasta el momento.

“(…) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

(...) Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Por lo que respecta a los Contenidos de cada materia, se dividirá entre materias troncales y específicas. En los cuatro cursos de la Educación Secundaria, la Geografía e Historia, se estipulan como materias en relación con el patrimonio cultural, a pesar de no referenciar de manera directa esta vinculación. Por otro lado, en cuanto a las asignaturas específicas, la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, se orientan hacia una línea de creación artística y cultural, relacionándolas directamente con la cultura y el patrimonio.

No existe, por tanto, a diferencia del currículo para la Educación Secundaria, ninguna cuestión que presente una novedad en materia de patrimonio histórico y cultural. Destacaremos principalmente la finalidad de la materia de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, como continuación a los conocimientos adquiridos en la etapa educativa precedente. En este sentido, identificamos en grandes rasgos que la importancia reside al concretar que siguen adquiriendo las competencias necesarias para “comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, y su orientación en el futuro”, como el marco idóneo para trabajar la importancia del patrimonio como un legado que, generado en el pasado, se transfiere hacia el futuro, ejerciendo medidas para una mayor comprensión de la realidad.

“En la ESO, la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Podemos considerar que, a pesar que en el currículo de Educación Primaria observamos cómo se pasa de unos criterios de evaluación que marcan los objetivos

a conseguir, a los estándares de aprendizaje, configurando una visión más amplia de la evaluación. En la Educación Secundaria se vuelve a una concepción más primitiva sobre la noción de patrimonio histórico y cultural en cuanto a los contenidos se refiere. Se vuelve a la denominación de Geografía e Historia para generar las líneas que anteriormente marcaban el Conocimiento del medio social o las Ciencias Sociales, para determinar en una dicotomía que presenta la historia como una sucesión de hitos cronológicos, sin la transversalidad que podemos encontrar en la Educación primaria.

Así, en el primer caso, es importante rescatar las ideas de identificación, valoración y respeto de aquellos hechos, sucesos, acontecimientos o bienes materiales que componen el concepto de patrimonio cultural, considerado de manera amplia en el texto que citamos, pero no tanto en las etapas sucesivas. Es por ello, que se barajan los términos de pasado, presente, y orientación hacia el futuro a partir de una cadena de sensibilización desde la cual hacer consciente al ser humano del espacio en el que vive, y presentárselo como un espacio social y creador de vínculos comunitarios.

II. 3. Ámbito autonómico: La Comunidad de Madrid.

Siguiendo con el análisis en materia legislativa, para sentar las bases legales en materia de educación y patrimonio, nos interesa destacar el ámbito autonómico como prioritario en este estudio. Principalmente nos basaremos en una investigación centrada en los programas realizados en el ámbito autonómico, por lo que nos resulta interesante destacar en este punto cuál es la legislación específica que determina la gestión del patrimonio cultural.

Para ello analizaremos en qué puntos convergen los términos de educación y patrimonio en la Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, y cuáles son los órganos encargados de la gestión educativa del patrimonio cultural en relación con el marco legislativo.

III. 3.1. La educación en la Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

En el ámbito autonómico, la Ley que rige las medidas a adoptar en materia de patrimonio cultural e histórico es la Ley autonómica sobre patrimonio de la Comunidad de Madrid, *Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de*

Madrid. Una vez analizado el marco legal en educación y patrimonio, tanto de ámbito internacional como nacional, con la Ley de Patrimonio Histórico Español, así como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), pasaremos a analizar de qué manera está tratada la educación en la Ley autonómica de Patrimonio de la Comunidad de Madrid.

La palabra educación no aparece como tal en todo el texto legislativo, aunque sí la palabra difusión, entendida en este caso como la comunicación, transmisión, y didáctica en materia de patrimonio. Por lo tanto, consideraremos que cuando se hace referencia a la difusión, se pretende recoger la importancia de la creación de proyectos y programas de carácter educativo en relación con el patrimonio cultural.

“La presente ley tiene por objeto la protección, conservación, investigación, difusión y enriquecimiento del patrimonio histórico ubicado en el territorio de la Comunidad de Madrid”. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, Título preliminar, Disposiciones generales, art. 1)

De este modo, en el objeto de la ley que nos ocupa, comprobaremos que la difusión forma parte de las acciones que se llevarán a cabo en cuanto a protección, conservación, investigación y enriquecimiento del patrimonio motivo de estudio, el ubicado en el territorio de la Comunidad de Madrid. No obstante, será en la *Disposición adicional quinta*, disposición que se dedica íntegramente a la *Difusión del patrimonio histórico*, donde se presentará de manera explícita la intención por la creación de proyectos educativos, en aras de dar a conocer el patrimonio histórico a la ciudadanía. Se recogen en la siguiente cita:

“La Comunidad de Madrid promoverá el conocimiento y difusión de los bienes a que se refiere esta ley y la edición de publicaciones de investigación y divulgación de su patrimonio histórico. Asimismo, podrá promover proyectos educativos dirigidos a dar a conocer el patrimonio histórico a la ciudadanía”. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, Disposición adicional quinta. Difusión del patrimonio histórico).

En la investigación que estamos llevando a cabo se realiza una búsqueda, análisis e investigación de aquellos programas cuyo ámbito de acción es el ámbito autonómico, puesto que nos interesa destacar de qué manera la citada ley tiene en cuenta este tipo de cuestiones educativas y funciona como marco legislativo de este tipo de acciones. Las disposiciones adicionales, pues, recogen diversas cuestiones

que completan aspectos concretos de la regulación contenida en la ley. Se incluye la necesidad de que la Comunidad de Madrid promueva la investigación y la difusión de su patrimonio histórico, la edición de publicaciones y la promoción de proyectos educativos, como se recoge en el citado artículo.

El Título VI se dedica a regular las medidas dirigidas a fomentar la conservación, investigación, documentación, recuperación y difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid por parte de la iniciativa privada, por lo que hace referencia a aquellas medidas a tomar por parte de los entes privados, así como a la gestión de cada una de ellas, dirigidas a los procesos que se establecen en toda la ley, esto es, conservación, investigación, documentación, recuperación, y, por último, el que nos ocupa, la difusión. Por lo tanto, la difusión del patrimonio histórico y cultural se incluye entre las medidas tomadas para su adecuada gestión.

En lo referente a las competencias de las Administraciones, el artículo 5 establece cuáles son las Administraciones competentes de las diferentes funciones en materia de patrimonio, así como la colaboración entre Administraciones públicas. Concretamente en el apartado 2, se hace referencia a la cooperación necesaria entre las Administraciones públicas en el ejercicio de su labor en relación con el patrimonio histórico, cuestión interesante para la investigación que nos ocupa, y que se desarrollará en el siguiente capítulo.

“Las Administraciones Públicas cooperarán entre sí en el ejercicio de sus funciones y competencias para la defensa, conservación, fomento y difusión del patrimonio histórico mediante relaciones recíprocas de plena comunicación, cooperación y asistencia mutua. Las Entidades Locales tendrán la obligación de comunicar a la Consejería competente en esta materia todo hecho que pueda poner en peligro la integridad de los bienes pertenecientes al patrimonio histórico. Todo ello sin perjuicio de las funciones que expresamente les atribuya esta ley. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, art. 5.2)

En este sentido, no solamente se dispone cuál es el papel de las administraciones autonómicas, sino también cuál es el lugar que ocupan las entidades locales, encargadas de comunicar a la Consejería competente en esta materia las acciones a realizar en las cuestiones relativas a la gestión del patrimonio cultural.

Otra de las cuestiones que incluye la difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, son las Medidas de fomento, recogidas en el Título VI de la Ley. En el artículo 34, las Normas generales y los tipos de medidas, se determina que:

“La Comunidad de Madrid establecerá las medidas correspondientes para fomentar la conservación, investigación, documentación, recuperación, restauración y difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid. Además, facilitará la realización de estas actividades por parte de otras Administraciones Públicas y de la iniciativa privada”. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, art. 34.1)

Entre las competencias de la Comunidad de Madrid estarían las medidas para el fomento para las diferentes acciones realizadas en torno al patrimonio histórico, entre las que se encuentra la difusión y la realización de proyectos educativos, relacionados con la difusión en anteriores artículos. Entre las medidas de fomento, destacaremos: subvenciones, asesoramiento y asistencia técnica, beneficios fiscales, dación en pago de impuestos y el uno por ciento cultural, éste último sería el más ligado a la difusión del mismo, puesto que parte de los impuestos se dedicarían al fomento y difusión del patrimonio histórico, a partir de acciones educativas, programas o proyectos didácticos.

II.3. 2 El patrimonio en la Orden autonómica de primaria y autonómica de secundaria.

Este apartado versará en torno a las consideraciones fijadas sobre el patrimonio cultural en los decretos u órdenes autonómicas, por las cuales se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria para la Comunidad de Madrid. En este sentido, analizaremos cómo es tratado el patrimonio cultural desde la normativa autonómica vigente en materia de educación. Para ello, comenzaremos con el análisis del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

“Los centros docentes, de acuerdo con el apartado 2 del artículo 3 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de la etapa en uso de su autonomía, dentro de la regulación y límites que, de acuerdo con la normativa vigente, establece la Comunidad de Madrid en este decreto. La inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables en la LOMCE como parte del currículo y su definición en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes y concretan mediante acciones lo que el alumno debe saber y saber hacer en relación con

cada asignatura, convierten a este elemento del currículo en la clave de la evaluación”. (DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria).

La principal característica será la modificación, en relación a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de los criterios de evaluación, con la introducción de unos estándares de aprendizaje en relación al patrimonio cultural, como medida de evaluación, que hemos reflejado en apartados anteriores.

En este apartado nos interesa destacar cuáles son las citadas relaciones, de tal manera que podamos determinar cuáles son las necesidades en materia de legislación autonómica, de las líneas patrimoniales.

CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
Expresión artística	6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural , adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio . 6.1. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español , especialmente aquellas que han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad. 6.2. Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte que en ellos se exponen. 6.3. Conoce alguna de las profesiones de los ámbitos artísticos , interesándose por las características del trabajo de los artistas y artesanos y disfrutando como público en la observación de sus producciones.
Historia. La huella del tiempo.	14. Reconoce la herencia cultural como riqueza que hay que conocer, preservar y cuidar .

Tabla 5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para toda la etapa de la Educación Primaria.

Las principales referencias al patrimonio artístico y cultural, se realizan en el marco de dos de las materias a priori más relacionadas con el patrimonio cultural, como son la Educación plástica, en la vertiente de la expresión artística, así como también en la asignatura troncal sobre Historia, en los contenidos sobre el *bloque 4, Las Huellas del tiempo*. Estas referencias son realizadas principalmente desde el ámbito de las actitudes, fomentando el conocimiento, preservación y cuidado del mismo. De esta manera, los objetivos actitudinales son los que predominan en estos términos: reconocer, respetar y valorar, como tres de los pilares fundamentales que propone la educación formal a partir del currículo de la Educación Primaria para la Comunidad de Madrid, que recoge directrices similares a las empleadas en el ámbito nacional.

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria, examinando el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, interpretamos que la presencia del patrimonio cultural en el currículo de la Educación Secundaria no se modifica en materia de patrimonio cultural, y establece las mismas citadas con anterioridad, de carácter nacional y no autonómico. Por lo tanto, determinaremos que el currículo de Educación Secundaria para la Comunidad de Madrid no se modifica en materia de patrimonio cultural con respecto al Real Decreto.

CAPÍTULO 3:

MARCO CONTEXTUAL

Los bienes patrimoniales de la Comunidad de Madrid y sus órganos de gestión educativa

**CAPÍTULO 3:
MARCO CONTEXTUAL**

Los bienes patrimoniales de la Comunidad de Madrid y sus órganos de gestión educativa

Este capítulo recoge aquellos bienes patrimoniales existentes en la Comunidad de Madrid, su definición y su titularidad, además de los organismos encargados de su gestión. Una vez clasificados los citados bienes, clasificados en diferentes ámbitos, desde el internacional hasta el local, se describirán cuáles son los organismos competentes en la gestión patrimonial de los mismos, centrándonos en la gestión educativa como principal foco de interés para el curso de nuestra investigación

III. 1. Bienes patrimoniales en la Comunidad de Madrid.

Los bienes patrimoniales existentes que pretendemos analizar y describir en este capítulo, se presentan en diferentes ámbitos (internacional, nacional y autonómico) a pesar de recoger aquellos bienes localizados geográficamente en la Comunidad de Madrid. De esta manera, no solamente citaremos cuáles son sino también la titularidad y los organismos competentes en su gestión, para centrarnos en la última parte del capítulo en los organismos que se encargarán de la gestión autonómica de los mismos, en relación directa con la gestión educativa que es la que nos interesa en las reflexiones sobre la educación patrimonial.

El capítulo pretende hacer un recorrido por los bienes de carácter patrimonial existentes en la Comunidad de Madrid. Estos bienes, a pesar de encontrarse geográficamente en el ámbito autonómico, pueden poseer titularidad estatal o bien tener transferidas las competencias a cualquier otro organismo autónomo. En el caso que nos ocupa, nos interesa recalcar la importancia de los Bienes declarados Patrimonio Mundial, incluidos en la Lista de Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO, centrándonos en aquellos bienes existentes en la Comunidad de Madrid.

Además de estos bienes, los pertenecientes a Patrimonio Nacional, con una titularidad específica, recogeremos las particularidades que determinan la creación de

un consejo específico para su gestión, con competencias en materia de conservación y salvaguarda de los bienes incluidos bajo esta acepción.

Y por último, haremos referencia a la definición que se da en la Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, de los bienes que integran el patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, recogida en el Artículo 2 de la misma, donde se habla de bienes materiales e inmateriales, con dos términos que hacen referencia a una terminología específica, los Bienes de Interés Cultural (BIC), cuya condición es la excepcionalidad de los mismos; y los Bienes de Interés Patrimonial, los cuales, sin ser excepcionales, poseen relevancia histórica y artística. Ambos tipos de bienes han de ser declarados por procesos de incoación específicos que detallaremos en su apartado correspondiente.

“1. Integran el patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid los bienes materiales e inmateriales ubicados en su territorio a los que se les reconozca un interés histórico, artístico, arquitectónico, arqueológico, paleontológico, paisajístico, etnográfico o industrial.

2. Serán Bienes de Interés Cultural los bienes que, formando parte del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, tengan un valor excepcional y así se declaren expresamente. En todo caso, serán Bienes de Interés Cultural los bienes muebles que integran los fondos de museos y colecciones de titularidad de la Comunidad de Madrid.

3. Serán Bienes de Interés Patrimonial los bienes que, formando parte del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, sin tener valor excepcional, posean una especial significación histórica o artística y en tal sentido sean declarados.

4. El patrimonio documental y bibliográfico de la Comunidad de Madrid forma parte del patrimonio histórico de la misma y se regula respectivamente, por su propia normativa. No obstante, los bienes que lo integran y que fueran susceptibles de una protección específica se regularán, a estos efectos, por lo dispuesto en la presente ley”. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid., Art. 2.)

Una vez establecidas las definiciones de los bienes de carácter patrimonial que encontramos en la Comunidad de Madrid, es de especial interés determinar cuáles son los organismos encargados de su gestión, así como cuáles son sus competencias en materia de conservación y salvaguarda. En el estudio que nos ocupa tratamos de crear un marco contextual en el cual esclarecer cuál podría ser el papel que ejerce la educación patrimonial con respecto a los bienes patrimoniales en el ámbito autonómico. En este capítulo concluiremos cuál es el contexto patrimonial de la

Comunidad de Madrid, así como el papel de la educación patrimonial en este contexto, en torno a la gestión de los citados bienes.

Se precisará por lo tanto cuáles son las administraciones competentes en la gestión de los bienes patrimoniales existentes en la Comunidad de Madrid, expuestos en la Ley Autonómica de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, y cuáles son las competencias y funciones que estos organismos han de llevar a cabo, así como las colaboraciones con el resto de Administraciones públicas.

III.1.1. Bienes declarados Patrimonio de la Humanidad en la Comunidad de Madrid.

La declaración de bienes como Patrimonio Mundial es un reconocimiento que otorga la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a los sitios que poseen un valor universal excepcional. En aras de promover la identificación, la protección y la preservación del patrimonio cultural y natural de todo el mundo considerado especialmente valioso para la humanidad, desde la UNESCO se redactó un tratado de carácter internacional que cristalizó en la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, aprobado por la UNESCO en 1972.

Hasta ahora 190 países han ratificado este documento, reconociendo que los sitios localizados en su territorio e inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial, sin perjuicio de la soberanía o la propiedad nacionales, constituyen un patrimonio universal en cuya protección la comunidad internacional entera tiene el deber de cooperar. En la página web de UNESCO (www.unesco.org) se recoge la información relativa a los bienes declarados Patrimonio Mundial.

“La Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO es un legado de monumentos y sitios de una gran riqueza natural y cultural que pertenece a toda la humanidad. Los Sitios inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial cumplen una función de hitos en el planeta, de símbolos de la toma de conciencia de los Estados y de los pueblos acerca del sentido de esos lugares y emblemas de su apego a la propiedad colectiva, así como de la transmisión de ese patrimonio a las generaciones futuras”.

Son Patrimonio Mundial los lugares de valor universal excepcional para la humanidad que, como tales, han sido inscritos en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO con el fin de garantizar su protección y conservación para las generaciones futuras. Según los datos ofrecidos por este organismo, actualmente, la Lista de Patrimonio Mundial cuenta con 936 sitios inscritos, de los cuales 725 son bienes culturales, 183 bienes naturales y 28 bienes mixtos, situados en 153 Estados Partes. A partir de marzo de 2012, 189 Estados Partes han ratificado la Convención del Patrimonio Mundial.

En el caso de España, existe un total de 44 bienes inscritos en la Lista de Patrimonio Mundial, por lo que es el tercer país con más bienes declarados. La inclusión de un bien en la Lista de Patrimonio Mundial supone más que un reconocimiento, un compromiso de las administraciones por su conservación. Debemos tener en cuenta que la declaración de Patrimonio Mundial no es un fin en sí mismo, sino el principio de un *“camino de responsabilidades y compromisos cuya finalidad es el mantenimiento del valor universal excepcional de estas manifestaciones en el futuro”*.

El procedimiento a seguir para incluir un bien en la Lista de Patrimonio Mundial queda reflejado en la siguiente tabla, recogida en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es>). Destacaremos una de las particularidades que nos interesan en nuestra investigación, como es la competencia de las Comunidades Autónomas en la participación de este proceso. En el inicio del proceso, son las Comunidades autónomas las encargadas de redactar un primer borrador de propuesta de la candidatura ante el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Una vez estudiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se devuelve a las instancias de la Comunidad Autónoma, quién presenta la propuesta de candidatura a la Lista Indicativa Española ante el Consejo de Patrimonio Histórico para su aprobación. La candidatura deberá permanecer un año en la Lista Indicativa para su posterior aprobación como Patrimonio Mundial.

Año	CRONOGRAMA	PROCEDIMIENTOS
0	Inicio del proceso	La Comunidad Autónoma (o Comunidades Autónomas, en su caso) presenta su primer borrador de propuesta de candidatura a la Lista Indicativa Española ante el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este borrador corresponde al Anexo 2 de las Directrices Operativas de la Convención de PM.

0		El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presenta la propuesta ante el Grupo I de Patrimonio Mundial. El Grupo hará sus comentarios y aportaciones a la misma siguiendo los criterios acordados por el Consejo de Patrimonio Histórico para la Lista Indicativa.
0		El MECD envía la propuesta que incorpora las anotaciones técnicas realizadas en el Grupo de Trabajo I de Patrimonio Mundial a la CA para su revisión.
0		La CA presenta la propuesta de candidatura a la Lista Indicativa Española ante el Consejo de Patrimonio Histórico para su aprobación.
0		INSCRIPCIÓN EN LA LISTA INDICATIVA
0	15 de diciembre	El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte da traslado de la propuesta al Centro de Patrimonio Mundial que, como secretaria del Comité, la presenta ante el Comité de Patrimonio Mundial (junio) para su aprobación. Una vez es aprobado por el Comité, la Lista Indicativa Global queda actualizada incorporando el nuevo bien de España.
1		La candidatura a Patrimonio Mundial deberá permanecer al menos un año en la Lista Indicativa
2		La CA que desee presentar una candidatura (que ya figura en la Lista Indicativa) envía la propuesta al MECD El MECD remite la propuesta al Grupo I de Patrimonio Mundial para que éste la analice según los criterios de inscripción en la Lista de Patrimonio Mundial acordados por el Consejo de Patrimonio Histórico (Fichas A, B y C) El MECD remite la propuesta que incorpora las anotaciones técnicas realizadas en el Grupo de Trabajo I de Patrimonio Mundial a la CA para su revisión La CA presenta la propuesta final de candidatura a la Lista de Patrimonio Mundial ante el Consejo de Patrimonio Histórico, para su aprobación. Una vez ha sido aprobada por el Consejo, la CA remite el expediente al MECD, que lo enviará al Centro de Patrimonio Mundial en las fechas que se indican a continuación.
2	1 de agosto	El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte puede, a petición de la CA, presentar en este momento el expediente ante el Centro de Patrimonio Mundial (presentación voluntaria, como se indica en el siguiente punto).
2	1 de septiembre	Fecha límite para que el MECD presente ante el Centro de Patrimonio Mundial el expediente de la candidatura, vía Delegación Permanente de España ante la UNESCO. Aunque se trata de una presentación voluntaria, es recomendable, ya que el Centro de Patrimonio Mundial realiza observaciones útiles para mejorar el expediente definitivo.
2	15 de noviembre	La Secretaría habrá respondido al Estado Parte indicando si el expediente de candidatura está completo. En el caso de que no lo estuviera, se señalaría qué información faltaría para completar la propuesta.

2	15 de diciembre	Fecha límite para que el Ministerio remita al Centro de Patrimonio Mundial el expediente de inscripción completo. Las propuestas de inscripción recibidas después de esta fecha, serán examinadas en el siguiente ciclo.
2	Del 1 de febrero al 1 de marzo	El Centro de Patrimonio Mundial registra cada expediente de inscripción, y acusa recibo al Estado Parte vía MECD. También informa acerca de si la propuesta ésta está completa o no. Las propuestas de inscripción que <u>no estén completas</u> no serán transmitidas para que las evalúen los órganos consultivos competentes. Las propuestas de inscripción <u>completas</u> son transmitidas a los organismos consultivos competentes para su evaluación. La fecha límite para esta comunicación es el 1 de marzo.
2-3	Del 1 de marzo a mayo del año siguiente	Evaluación por parte de los organismos consultivos. Tendrá lugar la misión de evaluación por uno o varios expertos de los Organismos Consultivos.
3	31 de enero	Si fuera necesario, los organismos competentes podrán solicitar al Estado Parte, vía MECD, información complementaria antes y durante la evaluación y a más tardar el 31 de enero del año 3.
3	20 de febrero	Fecha límite para que los Estados Parte presenten al Centro de Patrimonio Mundial, vía MECD y Delegación Permanente, la información complementaria solicitada por los organismos consultivos competentes.
3	Antes de la sesión anual del Comité del Patrimonio Mundial (en torno a 4 ó 5 semanas)	Los organismos consultivos competentes entregan sus evaluaciones y recomendaciones al Centro de Patrimonio Mundial para que las transmita al Comité del Patrimonio Mundial y a los Estados Parte.
3	Al menos 14 días hábiles antes de la apertura de la sesión anual del Comité del Patrimonio Mundial	Corrección de errores menores de forma y/o contenido por los Estados Partes. El MECD contactará con la CA para entregar la evaluación de los organismos consultivos y el borrador de decisión para el Comité de Patrimonio Mundial (inscripción, refer, defer, no inscripción). El MECD podrá enviar, al menos 14 días hábiles antes de la apertura de la sesión del Comité, una carta al Presidente del Comité, con copia a los organismos consultivos, en la que enumeren los errores menores de forma que puedan haberse detectado en la evaluación de su propuesta realizada por los organismos consultivos.
3	Sesión anual del Comité del Patrimonio Mundial (junio/julio)	El Comité estudia las propuestas de inscripción y toma sus decisiones. Durante las sesiones del Comité, el Organismo Consultivo expone las conclusiones del informe y se da lectura a la propuesta de Decisión que podrá ser debatida por los miembros del Comité realizando, en su caso, preguntas concretas para ampliar la información al Estado Parte. El Comité puede adoptar una de las siguientes decisiones: 1. Inscripción del bien en la Lista de Patrimonio Mundial. 2. No inscripción en la Lista de Patrimonio Mundial (esto supone que la candidatura no podrá volverse a

		<p>presentar)</p> <p>3. Refer (se pide al Estado Parte que amplíe la información del expediente de la candidatura, la cual se puede presentar el 1 de febrero del año siguiente)</p> <p>4. Defer (se pide al Estado Parte que realice una reformulación en profundidad de la candidatura, puede volverse a presentar siguiendo el ciclo de año y medio y habrá una nueva misión de evaluación)</p>
3	Inmediatamente después de la clausura del Comité	Se publica la Lista actualizada de los bienes incorporados y de las decisiones.

Tabla 6. Cronograma para inscribir un bien en la lista indicativa de Patrimonio Mundial.
 Tomado de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/patrimonio-mundial.html>

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Madrid, los bienes incluidos en la Lista de Patrimonio de la Humanidad, son tres espacios de singulares características y de reconocimiento artístico, cultural e histórico. Dos de ellos, el Real Sitio de San Lorenzo de El Escorial, y Aranjuez, pertenecen a Patrimonio Nacional, por lo que su gestión es llevada a cabo por este organismo autónomo, y el tercero de ellos, la Universidad y el Recinto Histórico de Alcalá de Henares, son gestionados por la Comunidad de Madrid.

El primero de los espacios emblemáticos declarados Patrimonio Mundial por la UNESCO, fue “El Escorial: Monasterio y Real Sitio”, por el Comité del Patrimonio Mundial, reunido en la ciudad de Buenos Aires, el 2 de noviembre de 1984. A instancias de la Comunidad de Madrid, se propuso la inclusión no solamente del Monasterio, sino de otros enclaves como la Casita del Príncipe y la Casita del Infante, ambas diseñadas por Juan de Villanueva para Carlos III, en épocas posteriores. Los criterios por los cuales se determinaría la inclusión en la Lista de Patrimonio Mundial son los criterios (i)(ii)(vi):

“Criterios (i): to represent a masterpiece of human creative genius; (*por representar una obra maestro del genio creativo humano*).

Criterios (ii): to exhibit an important interchange of human values, over a span of time or within a cultural area of the world, on developments in architecture or technology, monumental arts, town-planning or landscape design; (*por exhibir un importante intercambio de valores humanos, durante un periodo de tiempo o en un área cultural del mundo, en el*

desarrollo de la arquitectura o la tecnología, artes monumentales, o el diseño del paisaje o el urbanismo)

Criteria (vi): to be directly or tangibly associated with events or living traditions, with ideas, or with beliefs, with artistic and literary works of outstanding universal significance. (The Committee considers that this criterion should preferably be used in conjunction with other criteria); *(por estar asociado directamente o tangiblemente con eventos o tradiciones vividas, con ideas, o creencias, con obras artísticas o literarias de importancia y significado universal (El Comité considera que este criterio debería usarse preferiblemente en conjunción con otros criterios))*.¹⁴

El Real Sitio y Monasterio del Escorial, teniendo en cuenta, no solamente el espacio arquitectónico del monasterio sino también el espacio singular que forma todo el conjunto paisajístico de la ciudad, fue el primer espacio de características patrimoniales incluido en la Lista de Patrimonio Mundial, según los criterios citados con anterioridad, por representar un bien cultural único y ser un ejemplo del espíritu creador de la humanidad (criterio I), por ejercer una influencia considerable en el desarrollo posterior de la arquitectura (criterio II), y por último, por asociarse al pensamiento del siglo XVI (criterio III).

El segundo de los bienes ubicados en la Comunidad de Madrid en ser declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, fue la Universidad y el Recinto Histórico de Alcalá de Henares en 1998, por ser la primera Ciudad Universitaria del mundo planificada como tal, con interés cultural, artístico e histórico ya desde el siglo XV.

Recogemos los criterios por los cuales la UNESCO estableció como Patrimonio de la Humanidad la Universidad y el Recinto Histórico de Alcalá de Henares.

Criteria: C (ii)(iv)(vi)

The Committee inscribed this property on the basis of criteria (ii), (iv) and (vi):

Criterion (ii): Alcalá de Henares was the first city to be designed and built solely as the seat of a university, and was to serve as the model for other centres of learning in Europe and the Americas.

¹⁴ Información extraída de: <http://whc.unesco.org/en/criteria/>

Criterion (iv): The concept of the ideal city, the City of God (Civitas Dei), was first given material expression in Alcalá de Henares, from where it was widely diffused throughout the world.

Criterion (vi): The contribution of Alcalá de Henares to the intellectual development of humankind finds expression in its materialization of the Civitas Dei, in the advances in linguistics that took place there, not least in the definition of the Spanish language, and through the work of its great son, Miguel de Cervantes Saavedra and his masterpiece, Don Quixote.

The Delegate of Thailand, while agreeing with the inscription, expressed his reservation on the application of criterion (vi).

The Delegate of Morocco added that the Islamic origins of the city are important to note. The Delegate of Mexico commended the preservation and management of this site in view of its proximity to a large urban centre.

Criterios: C (ii)(iv)(vi)

El Comité inscribió esta propiedad en la base de los criterios (ii), (iv) y (vi):

Criterio (ii): Criterio II. Alcalá de Henares es la primera ciudad diseñada y construida especialmente como sede de una universidad, y este diseño serviría como modelo a otros centros de enseñanza en Europa y América.

Criterio IV. El concepto de ciudad ideal, la Ciudad de Dios (Civitas Dei), se materializó por primera vez en Alcalá de Henares, desde donde se irradió al mundo entero.

Criterio VI. La contribución de Alcalá de Henares al desarrollo intelectual de la humanidad se muestra en la materialización de la Civitas Dei, en los avances lingüísticos que tuvieron lugar en la ciudad, especialmente en lo relativo a la Lengua Española, y a través del trabajo de su hijo más ilustre, Miguel de Cervantes Saavedra, y su obra maestra D. Quijote.

El Delegado de Tailandia, The Delegate of Thailand, aunque de acuerdo con la inscripción, expresó sus reservas a la aplicación del criterio (vi).

El Delegado de Marruecos añadió que los orígenes Islámicos de la ciudad es importante apuntarlas. El Delegado de México encomendó la conservación y la gestión de este sitio, en vistas a su proximidad con el gran centro urbano. (<http://whc.unesco.org/en/criteria>)

Los criterios recogen tres planos diferenciados en el reconocimiento de las características monumentales, históricas y artísticas de una ciudad. No se centra solamente en la representación monumental de su arquitectura, sino en la importancia que ésta supuso en su contexto para la creación de una de las primeras ciudades universitarias, con todo lo que ello implica en cuanto a la relación con el patrimonio lingüístico, literario e incluso inmaterial.

Por último, no será hasta 2001 cuando Aranjuez, el último de los espacios incluidos en la Lista de Patrimonio Mundial, sea declarado Paisaje Cultural Patrimonio de la Humanidad. Situada la ciudad en una amplia vega formada por los ríos Tajo y Jarama, presenta una situación privilegiada que unida a su Casco Histórico y Monumental – declarado conjunto artístico-, hace de Aranjuez un paisaje único en el mundo.

El Paisaje Cultural de Aranjuez es una entidad singular que se ha configurado a partir de las complejas e históricas relaciones que en ella se desarrollan: entre la naturaleza y la obra del hombre, entre los cauces sinuosos de los ríos y el diseño geométrico sobre el territorio, entre la vida urbana y la rural, entre la naturaleza silvestre del bosque y las refinadas formas arquitectónicas. Por eso la UNESCO avaló la declaración sobre dos de los criterios establecidos, los números II y IV.

“Según el Criterio II, Aranjuez es testimonio del intercambio y confluencia de distintos valores, manifestaciones y corrientes culturales cuya asimilación intelectual y recreación da lugar a un Paisaje Cultural que, a su vez, constituye un hito referencial e influyente en la conformación de posteriores creaciones de este tipo.

Según el Criterio IV, el complejo diseño del Paisaje Cultural de Aranjuez resulta de la materialización y combinación de obras paisajísticas, arquitectónicas y artísticas representativas de períodos clave de la historia de la humanidad y prototípicas de manifestaciones posteriores en las que se aúnan las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Este proceso trasciende el ámbito del mundo occidental en el que se crea para alcanzar aspectos universales de la estética, la ciencia, la técnica, la arquitectura y el arte¹⁵”.

En este sentido, Aranjuez, a diferencia de los anteriores espacios, presenta como particularidad la importancia del paisaje y las relaciones que éste ha supuesto a lo largo de la historia. No solamente como paisaje con interés artístico y estético, sino por participar de la creación y recreación por parte de la monarquía, al escoger Aranjuez

¹⁵ Extraído de <http://www.aranjuez.es/index.php/patrimonio-humanidad>

como espacio para la ubicación de uno de sus palacios, de las relaciones entre el ser humano y la Naturaleza en aras de una representación de carácter áulico, estableciendo de este modo unos criterios que reflejan la intención real. Por lo tanto, el paisaje de Aranjuez no solamente es interesante por su condición *sine qua non* de paisaje, sino por el hecho de ser el ejemplo de una época concreta en la historia de la Humanidad.

El hecho de que un bien sea inscrito en la Lista de Patrimonio Mundial no implica la culminación del proceso, sino que es el momento en el que comienza su gestión, los compromisos adquiridos por los órganos competentes y las ventajas que puede suponer para un municipio o para un sitio monumental, desde el punto de vista turístico, cultural, o bien del desarrollo local de un espacio comunitario.

Los gestores del Real Sitio de Aranjuez y las autoridades competentes de su gestión han de comenzar o seguir trabajando en la supervisión, preservación y difusión de los Bienes Declarados Patrimonio Mundial, para conservar y preservar su conocimiento, valoración, y sobre todo, la transmisión de sus características patrimoniales para ser valorado por generaciones futuras y legado como un espacio de singularidad histórica.

En cuanto a las ventajas, la más importante que comporta esta declaración, es, según se indica en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es>) es *“la mayor sensibilización del público en favor del bien y por lo tanto el interés por la defensa de todos los valores que le hacen excepcional”*.

Este hecho se traduce, en primera instancia, en una mayor afluencia de visitantes al bien declarado como Patrimonio Mundial, con interés patrimonial de ámbito internacional o, siguiendo su terminología, mundial. Este hecho puede tener dos consecuencias directas, una de carácter material y otra de carácter más espiritual. La primera de ellas, puede suponer el hecho de crear una serie de programas y proyectos de turismo sostenible, que produzcan beneficios en la economía local, revirtiendo asimismo de nuevo en el bien.

Con un carácter más espiritual y simbólico, la puesta en valor de este tipo de bienes, con el diseño e implementación de proyectos cuya finalidad sea la transmisión y difusión de las características del mismo, puede fomentar relaciones patrimoniales entre el individuo y el propio bien, generando de este modo una motivación mayor para su conservación. En este caso, es interesante concretar que el valor otorgado no solamente proviene de una denominación específica como Patrimonio Mundial, sino su valoración por parte de las gentes, la cual ha de ser fomentada día a día y generación

tras generación para que sigan en vigor aquellos criterios que han dotado al citado bien de su particularidad como Patrimonio Mundial.

Entre los compromisos adquiridos por los órganos gestores del Patrimonio Mundial, recogemos el artículo 27 de la Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, cultural y natural de 1972, donde se pone de manifiesto la importancia de la difusión de la importancia de los bienes recogidos en la Lista de Patrimonio Mundial.

De manera explícita, este artículo establece la necesidad de la puesta en valor de estos bienes a partir de la creación de programas educativo, así como divulgativos.

Los Estados Partes en la presente Convención, por todos los medios apropiados, y sobre todo mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural definido en los artículos 1 y 2 de la presente Convención.” (Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, cultural y natural de 1972, art. 28)

En este artículo se pone de manifiesto, asimismo, la importancia por *“estimular en sus pueblos el respeto y al aprecio del patrimonio cultural y natural”*. El respeto y el aprecio son dos de los pilares que se establecen como prioritarios en la gestión de los bienes declarados Patrimonio de la Humanidad, a partir de la realización de programas y proyectos educativos en torno a los mismos. En este sentido, se establece la relación directa entre patrimonio y educación para la conservación, salvaguarda y mantenimiento de este tipo de bienes. Es por ello que los órganos, instituciones o administraciones encargadas de gestionarlos, deberán tener en cuenta el diseño, aplicación e implementación de programas de educación patrimonial para el cumplimiento del artículo 27 recogido en líneas anteriores.

En cuanto al marco contextual de la investigación que nos ocupa, deducimos que, puesto que la Comunidad de Madrid posee tres espacios declarados Patrimonio de la Humanidad, su gestión se realizará a través de diferentes órganos gestores que tendrán que tener en cuenta la puesta en valor de los citados bienes, siendo la educación una de las principales líneas de actuación. Además de los bienes declarados Patrimonio Mundial, la Comunidad de Madrid posee otro tipo de bienes, recogidos en los siguientes apartados, estableciendo cuáles serán los órganos de gestión para su salvaguarda y protección.

III.1.2. Bienes de Patrimonio Nacional.

Comenzar con la clasificación de aquellos bienes declarados o pertenecientes al Patrimonio Nacional, primero hemos de determinar cuáles son estos bienes, así como las entidades encargadas de su gestión. En este caso, comenzaremos por citar la *Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional*, como marco jurídico y legislativo de este tipo de bienes, así como el marco lógico para su definición. En este sentido, recogemos el Artículo segundo de esta ley, donde encontramos la definición de los citados bienes:

“Artículo segundo. Tienen la calificación jurídica de bienes del Patrimonio Nacional los de titularidad del Estado afectados al uso y servicio del Rey y de los miembros de la Real Familia para el ejercicio de la alta representación que la Constitución y las leyes les atribuyen. Además se integran en el citado Patrimonio los derechos y cargas de Patronato sobre las Fundaciones y Reales Patronatos a que se refiere la presente Ley”. (Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional, art. 2)

Por lo tanto, aquellos bienes considerados Patrimonio Nacional, son bienes de titularidad estatal, con la particularidad de estar al uso y servicio del Rey y los miembros de la Familia Real, en su ejercicio para la representación institucional que le atribuye la Constitución y las leyes. Los recogemos en este apartado por estar ubicados en el espacio territorial de la Comunidad de Madrid, y ser susceptibles de crear y diseñar programas de educación patrimonial. Este tipo de bienes, al plantear una cuestión singular en su tratamiento como la citada con anterioridad, han de presentar singularidades en su conservación y salvaguarda, así como en las diferentes medidas de gestión. Es por ello que se creó una ley específica que analizamos en este capítulo.

En este sentido, para su gestión, se crea el Consejo de Administración del Patrimonio Nacional, cuyos fines se exponen en el Artículo I. En este artículo se desliga la gestión de estos bienes de la aplicación de la Ley de Entidades Estatales Autónomas, dotando a este organismo de una entidad independiente y con autonomía propia.

“Artículo primero. El Consejo de Administración del Patrimonio Nacional se configura como una Entidad de Derecho público, con personalidad jurídica y capacidad de obrar, orgánicamente dependiente de la Presidencia del

Gobierno y excluida de la aplicación de la Ley de Entidades Estatales Autónomas. Son sus fines la gestión y administración de los bienes y derechos del Patrimonio Nacional”. (Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional, art. 1)

Además de las medidas que tengan en cuenta la gestión de aquellos bienes recogidos bajo la acepción de Patrimonio Nacional, el Consejo de Administración será el encargado de “adoptar las medidas conducentes al uso de los mismos con fines culturales, científicos y docentes”. (Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional, art.3). El artículo 3 de la citada ley da cuenta de las medidas que se han de llevar a cabo para los fines en la gestión del patrimonio cultural, entre los cuales destacaremos como prioritarios para la investigación que nos ocupa, los fines docentes, siendo los encargados de la difusión y la creación de programas en torno a los bienes de Patrimonio Nacional.

La relación de los bienes de los que consta el Patrimonio Nacional son los referidos en los artículos 4 y 5. En el primero de ellos se recogen los palacios y sitios singulares, y en el siguiente encontramos aquellos bienes que hacen referencia a las Fundaciones y Reales Patronatos.

En el artículo 4, que detallamos a continuación, nos centraremos en el reconocimiento de tres de los bienes incluidos bajo la acepción de Patrimonio Nacional, analizados en el apartado anterior por pertenecer a la Lista de los bienes incluidos en el Patrimonio Mundial, en el ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid.

“Integran el Patrimonio Nacional los siguientes bienes:

Uno. El Palacio Real de Oriente y el Parque de Campo del Moro.

Dos. El Palacio Real de Aranjuez y la Casita del Labrador, con sus jardines y edificios anexos.

Tres. El Palacio Real de San Lorenzo de El Escorial, el Palacete denominado la Casita del Príncipe, con su huerta y terrenos de labor, y la llamada «Casita de Arriba», con las Casas de Oficios de la Reina y de los Infantes.

Cuatro. Los Palacios Reales de la Granja y de Riofrío y sus terrenos anexos.

Cinco. El monte de El Pardo y el Palacio de El Pardo, con la Casita del Príncipe. El Palacio Real de la Zarzuela y el predio denominado «La Quinta», con su Palacio y edificaciones anexas; la Iglesia de Nuestra Señora del Carmen, el Convento de Cristo y edificios contiguos.

Seis. El Palacio de la Almudaina con sus jardines, sito en Palma de Mallorca.

Siete. Los bienes muebles de titularidad estatal, contenidos en los reales palacios o depositados en otros inmuebles de propiedad pública, enunciados en el inventario que se custodia por el Consejo de Administración del Patrimonio Nacional.

Ocho. Las donaciones hechas al Estado a través del Rey y los demás bienes y derechos que se afecten al uso y servicio de la Corona.

Para la exacta delimitación de los bienes enumerados en los seis primeros apartados de este artículo, se atenderá al perímetro fijado por los correspondientes Decretos de declaración de conjunto histórico-artístico. En su defecto, se seguirá el criterio de preservar la unidad del conjunto monumental.

A los efectos de esta Ley se entiende por «Monte de El Pardo» la superficie de terreno que, bajo este nombre, aparece descrita en los planos del Instituto Geográfico Nacional.

El Plan de protección medioambiental del monte de El Pardo afectará únicamente a los terrenos de dicho monte que tengan la calificación de rústicos” ((Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional, art.4)

Pero no solamente son estos los bienes gestionados por el Consejo de Patrimonio Nacional, sino también aquellos a los que hace referencia el artículo 5:

“Forman parte del Patrimonio Nacional los derechos de patronato o de gobierno y administración sobre las siguientes Fundaciones, denominadas Reales Patronatos:

Uno. La Iglesia y Convento de la Encarnación.

Dos. La Iglesia y Hospital del Buen Suceso.

Tres. El Convento de las Descalzas Reales.

Cuatro. La Real Basílica de Atocha.

Cinco. La Iglesia y Colegio de Santa Isabel.

Seis. La Iglesia y Colegio de Loreto, en Madrid, donde también radican los citados en los apartados precedentes.

Siete. El Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, sito en dicha localidad.

Ocho. El Monasterio de Las Huelgas, en Burgos.

Nueve. El Hospital del Rey, sito en dicha capital.

Diez. El Convento de Santa Clara, en Tordesillas.

Once. El Convento de San Pascual, en Aranjuez.

Doce. El Copatronato del Colegio de Doncellas Nobles, en Toledo.” (Ley 23/1982 de 16 de junio, reguladora de Patrimonio Nacional).

Los siete primeros sitios a los que alude el artículo 5, están situados en la Comunidad de Madrid, por lo que nos interesa recogerlos en este capítulo para tener en consideración aquellos espacios declarados Patrimonio Nacional sitios en la Comunidad de Madrid y que participan del contexto patrimonial de la comunidad. En este sentido, entendemos que existe una serie de bienes que son gestionados por un Consejo de Administración que ha de desempeñar las labores de conservación, salvaguarda, recogidas en el artículo 8 de la ley. Nos interesa destacar, no obstante, aquellas que hacen referencia los programas educativos y fines docentes:

“(…) g) La promoción y el cumplimiento de los fines de carácter científico, cultural y docente a que se refiere el artículo tercero” (Ley 3/1982 de Patrimonio Nacional, art. 8)

De nuevo se remitirá al artículo tercero para ejercer el reconocimiento de los fines docentes y a la promoción de este tipo de bienes patrimoniales, haciendo referencia a su cumplimiento como una de las directrices a cumplir por el Consejo de Administración de Patrimonio Nacional, dependiente del Consejo de Presidencia. Por lo tanto, los programas educativos y de difusión de este tipo de patrimonio cultural, son llevados a cabo por los organismos dedicados a la gestión de los museos dentro del organigrama establecido por Patrimonio Nacional como organismo autónomo, siendo éstos los encargados de su puesta en valor.

III.2. 3 Bienes de Interés Cultural (BIC) y Bienes de Interés Patrimonial en la Comunidad de Madrid (BIP)

Para definir a qué hace referencia un Bien de Interés Cultural (BIC), o un Bien de Interés Patrimonial, recogidos ambos términos en la *Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid*, utilizaremos el texto jurídico. En aras de dotar a los bienes patrimoniales de una mayor clasificación optaremos por detallar cuál es el objeto de ley, así como a delimitar a qué tipo de bienes se hace referencia en la misma. Una vez definidos los conceptos a los que hace referencia la ley, se

detallará la manera de conservación y salvaguarda de los bienes con características específicas, recogidos en la citada ley. De este modo el Título Preliminar regula los principios generales que han de regir las actuaciones en materia de patrimonio cultural, por lo que es este título donde encontramos las diferentes categorías que se establecen en los bienes que integran el patrimonio de la Comunidad de Madrid:

“(…) pueden ser declarados de Interés Cultural o Patrimonial introduciendo como novedad la tipología de Paisaje Cultural, en cumplimiento del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. Se ha optado por mantener la categoría de Jardín Histórico independiente del Paisaje Cultural por el arraigo y la importancia histórica de los jardines en la Comunidad de Madrid. También se contempla el Hecho Cultural de acuerdo con lo dispuesto en la Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural inmaterial, hecho en París el 3 de noviembre de 2003.

Novedosa es la redefinición del patrimonio de interés etnográfico o industrial, que deja de tener la consideración de «lugar» para centrarse en los bienes concretos; por último, se introduce la posibilidad de asociar bienes arqueológicos y paleontológicos al reunirlos en la misma figura de protección y aplicarles el mismo sistema jurídico de protección. Los bienes incluidos en el Inventario de Bienes Culturales de la Comunidad de Madrid pasan a denominarse Bienes de Interés Patrimonial. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, Preámbulo).

En este sentido, la Ley establece dos categorías generales, Bienes de Interés Cultural y Bienes de Interés Patrimonial, clasificándolos según las particularidades y el carácter excepcional de los mismos, generando categorías que modifican y determinan su forma de protección. Destaca en estas consideraciones el patrimonio cultural inmaterial, para el cual el Título V establecerá un régimen especial de protección que recogeremos en las líneas generales de este apartado. De este modo, el Preámbulo hace referencia a esta cuestión en las siguientes líneas:

“En lo que respecta al patrimonio cultural inmaterial se recoge un concepto acorde con el establecido por la UNESCO en la Convención para la salvaguardia del Patrimonio cultural inmaterial de 2003 y se incorpora un régimen jurídico especial para este tipo de patrimonio, poniéndose en relación con su específica protección mediante su declaración como Bien de Interés Cultural o de Interés Patrimonial en la categoría de Hecho Cultural”. (Ley

3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, Preámbulo).

En la investigación que nos ocupa es primordial reflejar la categoría de bien patrimonial de carácter inmaterial, puesto que entendemos que su singularidad modifica su tratamiento, tanto por los fines de carácter científico, modificando las medidas para su conservación y protección, como por los educativos y docentes, con especificidades a tener en cuenta para el diseño e implementación de programas educativos, que serán diferentes a los proyectados para los bienes patrimoniales clasificados en diferentes categorías.

En cuanto a la definición dada en la Ley a los *Bienes que integran el patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid*, recogemos las definiciones de Bien de Interés de Cultural y Bienes de Interés Patrimonial de los artículos 2 y 3 de las Disposiciones Generales.

“(…) Serán Bienes de Interés Cultural los bienes que, formando parte del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, tengan un valor excepcional y así se declaren expresamente. En todo caso, serán Bienes de Interés Cultural los bienes muebles que integran los fondos de museos y colecciones de titularidad de la Comunidad de Madrid.

(…) Serán Bienes de Interés Patrimonial los bienes que, formando parte del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, sin tener valor excepcional posean una especial significación histórica o artística y en tal sentido sean declarados”. (Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, art. 2 y art. 3).

Ambas definiciones evidencian que todo aquel bien, considerado de interés cultural es aquél que posee un “valor excepcional”, o una “especial significación histórica o artística”, para los bienes de interés patrimonial. De una manera analítica podemos considerar que el marco legislativo en torno a ambos conceptos establece una relación simbólica entre cultura y valor excepcional, así como entre patrimonio y significación histórica y artística. De esta manera existe una mínima diferencia entre ambos, principalmente de carácter terminológico.

Ambos términos engloban dos de las tipologías generales de los bienes de la Comunidad de Madrid, no obstante, ambos han de ser declarados como tales, a través de los procesos administrativos pertinentes por la organización competente para tal efecto, recogidos en el Título I de la citada Ley, donde se establecen los

Procedimientos y Registros para la declaración de un bien como Bien de Interés de Cultural.

“El acto de incoación deberá contener una descripción que identifique suficientemente el bien a declarar y las características que lo dotan de un valor excepcional” “(...) la incoación del expediente determinará, respecto del bien afectado, la aplicación inmediata y cautelar del régimen de protección que prevé la presente ley para este tipo de bienes”. (Ley 23/1982 de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. Título I, art. 7. 1, 7.2)

Por lo tanto, este tipo de bienes, determinado por una comisión, a partir del estudio de las características que lo clasifiquen bajo la categoría de Bien de Interés Cultural, presentará asimismo unas medidas de protección específicas, estableciendo una serie de normas en cuanto a su tratamiento.



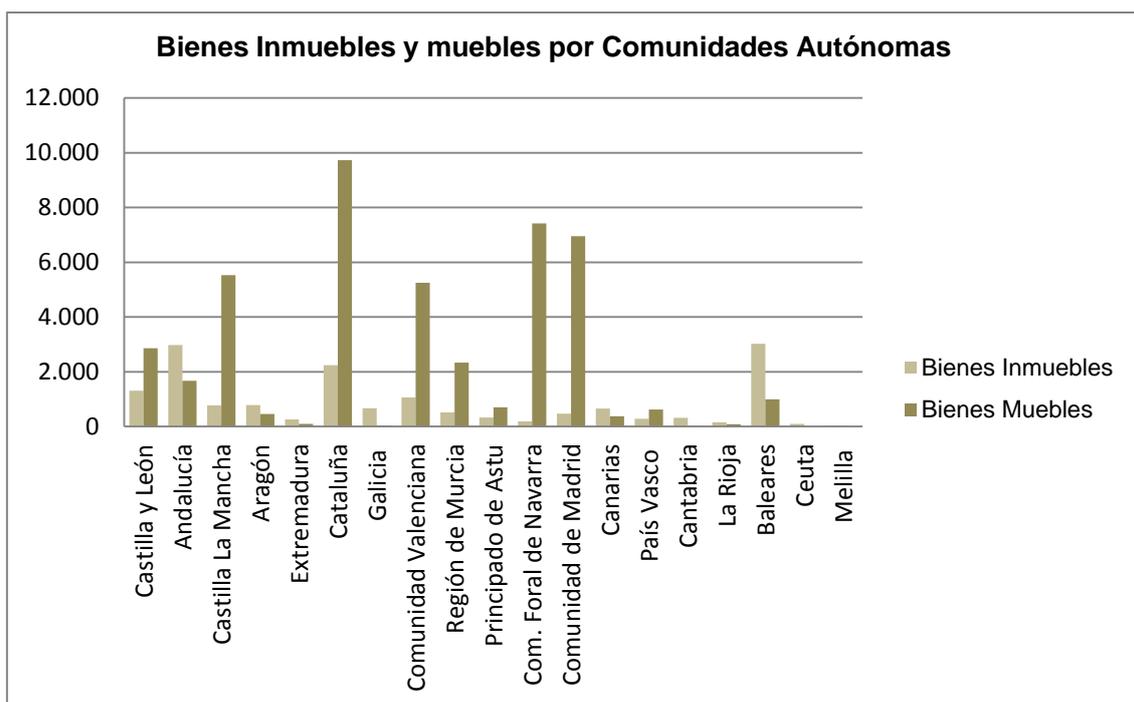
Imagen 2. Bienes culturales en la Comunidad de Madrid. Fuente: El País.

Dependiendo de la categoría a la que pertenezca un bien, se generará un tipo u otro de documentación, indicada en el artículo 7.4. de la Ley de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid que estamos analizando como marco contextual y jurídico de los bienes patrimoniales integrados en la Comunidad de Madrid. De este modo, el expediente habrá de contener la siguiente documentación:

- a) “La descripción precisa del objeto de la declaración que facilite su correcta identificación y justificación de las características que lo dotan de un valor excepcional. En caso de que la protección se limite a solo una parte de un bien deberá estar suficientemente descrita y claramente diferenciada del todo.
- b) En caso de inmuebles, además, habrán de definirse la delimitación cartográfica del bien objeto de protección y de su entorno, la categoría en la que queda clasificado, el régimen urbanístico de protección adecuado y, en su caso, las partes integrantes y bienes muebles que por su significación hayan de ser objeto de incorporación a la declaración.
- c) El estado de conservación del bien objeto de protección y los criterios básicos por los que deberán regirse las intervenciones que en el mismo se realicen.
- d) En los bienes inmateriales, el expediente deberá contener la definición de sus valores significativos, delimitación del área territorial en la que se manifiestan y una descripción de los bienes con los que se relacionan”(Ley 23/1982 de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. Título I, art. 7. 4)

Se diferenciará en dos grandes categorías, ya sea un bien de carácter material o inmaterial. El patrimonio cultural inmaterial podrá ser declarado Bien de Interés Cultural o de Interés Patrimonial, en la categoría de Hecho Cultural. Una vez establecidas las líneas generales para la incoación de un Bien de Interés Cultural, su resolución se dispondrá por el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid mediante Decreto, a propuesta de la Consejería competente en materia de patrimonio histórico.

Por lo que respecta a la declaración como un Bien de Interés Patrimonial, el procedimiento a seguir será el mismo que el establecido para un Bien de Interés Cultural, siguiendo los mismos términos.



Comunidades Autónomas	Bienes inmuebles	Bienes Muebles
Castilla y León	1309	2862
Andalucía	2973	1668
Castilla La Mancha	778	5530
Aragón	782	459
Extremadura	256	103
Cataluña	2244	9723
Galicia	671	42
Comunidad Valenciana	1065	5256
Región de Murcia	514	2339
Asturias	333	700
Región Foral de Navarra	187	7416
Comunidad de Madrid	475	6959
Canarias	653	375
País Vasco	285	625
Cantabria	321	17
La Rioja	159	85
Baleares	3028	991
Ceuta	94	No hay datos
Melilla	11	No hay datos

Gráfico 4. Gráfico y tabla con el número de los bienes muebles e inmuebles declarados BIC en las Comunidades autónomas¹⁶.

Los Títulos III y IV de la citada Ley presenta el Régimen específico de protección de los Bienes de Interés Cultural y los Bienes de Interés Patrimonial, fijando a partir del régimen jurídico las actuaciones para su conservación y salvaguarda de este tipo de bienes.

¹⁶ Datos extraídos de la base de datos sobre bienes muebles e inmuebles del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>

Una vez establecida la terminología que hace define los bienes que forman parte del patrimonio histórico, así como la disposición de las actuaciones sobre su protección y conservación, es interesante, para la investigación que nos ocupa, poner de manifiesto cuáles son las medidas dispuestas para promover el conocimiento y difusión de los bienes referidos en esta ley, recogidas en la Disposición adicional quinta:

“La Comunidad de Madrid promoverá el conocimiento y difusión de los bienes a que se refiere esta ley y la edición de publicaciones de investigación y divulgación de su patrimonio histórico. Asimismo, podrá promover proyectos educativos dirigidos a dar a conocer el patrimonio histórico a la ciudadanía”. (Ley 23/1982 de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, Disposición adicional quinta).

Esta Disposición revela la promoción de proyectos educativos cuya finalidad es dar a conocer el patrimonio histórico. Es una evidencia de la importancia que se da a la educación en materia de patrimonio histórico desde el marco legislativo, para tomar medidas al respecto. En este sentido, es la primera vez que encontramos una alusión a este tipo de medidas de carácter educativo. El organismo encargado del diseño, promoción e implementación de este tipo de proyectos, generados en el ámbito de la educación, siguiendo lo establecido por la ley, sería en este caso la Comunidad de Madrid, y los organismos competentes para el desarrollo de este tipo de proyectos.

En el siguiente apartado identificaremos los órganos institucionales dedicados al fomento de las acciones de conservación y salvaguarda del patrimonio histórico y cultural, así como las competencias en materia de gestión educativa del patrimonio cultural de la Comunidad de Madrid.

III. 2. Órganos y competencias en la gestión educativa del patrimonio de la Comunidad de Madrid.

Una vez concretados los tipos de bienes que podemos encontrar en el ámbito de la Comunidad de Madrid, estableceremos un mapa de aquellos órganos encargados de la gestión del patrimonio, con competencias educativas concretas sobre los bienes detallados en el apartado anterior. En este sentido, el mapa planteará una relación de los órganos competentes en materia educativa, desde el ámbito más amplio, el nacional, al más concreto, el ámbito local.

III. 2. 1. **Ámbito nacional.**

III. 2. 1.1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MCDE)

El Ministerio de Educación, Cultural y Deporte, es el principal órgano de gestión en materia de educación y cultura, desde el ámbito nacional. En el caso que nos ocupa, nos interesa constatar cuáles son los organismos que ejercen las competencias en materia de educación y patrimonio. Realizaremos una retrospectiva desde el aspecto más general, el ámbito nacional, realizando un análisis pormenorizado, llegando al medio más específico con los entes autonómicos y locales encargados de estas competencias.

En la estructura del Ministerio existen dos Subdirecciones responsables de la protección y conservación del Patrimonio cultural en España, las cuales dependen de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas: la Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico y la Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España. Según indica en su página web, en el apartado sobre la Gestión en el Ministerio del Patrimonio Cultural, las funciones llevadas a cabo por estas dos subdirecciones son las que exponemos a continuación:

- **Subdirección General de Protección del Patrimonio Histórico.** Es la encargada de aplicar del régimen jurídico de la protección del Patrimonio Cultural. Es, a su vez, responsable de llevar a cabo las siguientes funciones:
 - La creación del Registro General de Bienes de Interés Cultural y del Inventario General de Bienes Muebles.
 - a. Centralización y actualización de las bases de datos de aquellos bienes que tengan algún tipo de protección por las Comunidades Autónomas o por el Estado.
 - b. Tramitación del procedimiento de declaración de Bienes de Interés Cultural o inclusión del Inventario General de Bienes Muebles en el caso de bienes del Patrimonio Histórico Español adscritos a servicios públicos gestionados por la Administración General del Estado y Patrimonio Nacional.

- c. Campañas anuales para la catalogación de los bienes muebles del Patrimonio Histórico Español de titularidad eclesiástica.

- La propuesta de adquisición de bienes del Patrimonio Histórico Español y de las medidas que deban adoptarse para la protección y defensa del mismo:
 - a. Secretaría de la Junta de Calificación Valoración y Exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español.
 - b. Propuesta de adquisición de los bienes del Patrimonio Histórico Español: ofertas de venta directas, derecho de tanteo y de retracto, dación en pago de impuestos, donaciones de bienes culturales, oferta de venta irrevocable.
 - c. Tramitación de las solicitudes de exportación de bienes del Patrimonio Histórico Español.
 - d. Propuesta y adopción de medidas contra el tráfico ilícito de bienes culturales.
 - e. Tramitación de las denuncias por expolio.
 - f. Tramitación de las solicitudes de Garantía del Estado para obras de interés cultural.

- La coordinación con las unidades del Ministerio que intervengan en la gestión de bienes del Patrimonio Histórico Español, así como con los demás departamentos ministeriales y, en su caso, con las demás Administraciones públicas:
 - a. Secretaría del Consejo del Patrimonio Histórico Español.
 - b. Seguimiento y ejecución, en su caso, de la medida de fomento 1% cultural.
 - c. Colaboración con la Brigada del Patrimonio Histórico del Cuerpo Nacional de Policía, con el Grupo de Patrimonio Histórico de la Guardia Civil y con el Departamento de Aduanas de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria.
 - d. Cooperación con los organismos europeos e internacionales en materia de Patrimonio: Unesco, Consejo de Europa y Comisión Europea, así como con otros Estados.

Además esta Subdirección tiene asociada la coordinación de los siguientes órganos:

- Consejo del Patrimonio Histórico Español. Órgano de coordinación entre la Administración del Estado y de las Comunidades Autónomas cuya finalidad es facilitar la comunicación y el intercambio de programas de actuación e información relativos al Patrimonio Cultural Español.
- Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español. Órgano consultivo colegiado adscrito a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas responsable de la revisión de las solicitudes de exportación, la importación y la adquisición de bienes.

Las principales funciones de esta Subdirección están ligadas a la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, no haciendo referencia a cuestiones de carácter educativo, divulgativo o bien de difusión o comunicación cultural. Nos interesa sobre todo la relación con uno de los órganos asociados a la misma, el Consejo del Patrimonio Histórico Español que, como indica en sus funciones es un órgano encargado de la coordinación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, para facilitar la comunicación y el intercambio de programas de actuación e información relativos al Patrimonio Cultural Español, siendo este punto el foco de atención en nuestra investigación. El interés por determinar cuáles son los órganos competentes de carácter autonómico es el objetivo en esta sección, puesto que nos centraremos en la Comunidad de Madrid como el espacio geográfico en materia de estudio. Entre las funciones del Consejo de Patrimonio Histórico

- Conocer los programas de actuación, tanto estatales como regionales, relativos al Patrimonio Histórico Español, así como los resultados de los mismos.
- Elaborar y aprobar los Planes Nacionales de Información sobre el Patrimonio Histórico, que tienen como objeto fomentar la comunicación entre los diferentes servicios y promover la información necesaria para el desarrollo de la investigación científica y técnica.
- Elaborar y proponer campañas de actividades formativas y divulgativas sobre el Patrimonio Histórico.

- Informar de las medidas que se deben adoptar para asegurar la necesaria colaboración con objeto de cumplir los compromisos internacionales contraídos por España que afecten al Patrimonio Histórico Español.
- Informar sobre el destino de los bienes recuperados de la exportación ilegal.
- Emitir informes sobre los temas relacionados con el Patrimonio Histórico que el presidente someta a su consulta.
- Cualquier otra función que, en el marco de la competencia del Consejo, se atribuya por alguna disposición legal o reglamentaria.

Otra de las Subdirecciones encargadas de la gestión del Patrimonio Cultural, dependiente del Ministerio de Cultural es la Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España.

▪ **Subdirección General del Instituto del Patrimonio Cultural de España.**

Sus principales funciones son:

- a. La elaboración y ejecución de planes para la conservación y restauración del Patrimonio Cultural Español.
- b. El estudio de métodos y técnicas actualizadas para la restauración y conservación del mismo.
- c. El archivo, tratamiento técnico y difusión de la documentación disponible acerca de ese patrimonio y de la referida a los proyectos.
- d. Intervenciones y trabajos realizados en cada caso concreto.
- e. La difusión y el intercambio con organismos internacionales.
- f. La formación de técnicos que atiendan a los fines del Instituto.
- g. La propuesta de celebración de convenios con otras Administraciones públicas y entidades públicas o privadas para la conservación del Patrimonio.

Este organismo nos interesa sobre todo por las novedades en lo que respecta a las actuaciones en materia educativa, por ello hemos considerado dedicarle un apartado concreto, para tener en cuenta cuáles son las competencias en materia de Patrimonio histórico, así como de qué manera se relaciona el binomio educación-patrimonio en este caso.

III. 2. 1. 2. IPCE

El Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) es una Subdirección General adscrita a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Su cometido es la investigación, conservación y restauración de los bienes que conforman el Patrimonio Cultural.

Según la información de su página web (<http://ipce.mcu.es/>), este organismo se encarga de una compleja labor que aborda desde una perspectiva multidisciplinar, a través de su personal de especialistas en diversas disciplinas: arquitectos, arqueólogos, etnógrafos, restauradores, físicos, geólogos, químicos, biólogos, documentalistas, informáticos, bibliotecarios, archiveros y conservadores, entre otros.

Se cumple así una tarea que emana del compromiso social, de naturaleza constitucional, de la Administración General del Estado, junto con el resto de las Administraciones Públicas, para la preservación y enriquecimiento del patrimonio cultural.

En cuanto a sus funciones, el IPCE, según el Real Decreto 257/2012, de 28 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que es el que confiere las funciones de este organismo, se encarga de las siguientes líneas de actuación:

- Elaboración y ejecución de planes para la conservación y restauración de los bienes muebles e inmuebles constitutivos del Patrimonio Histórico Español.
- Establecimiento de líneas prioritarias de investigación en criterios, métodos y técnicas de conservación y restauración de dicho Patrimonio.
- Archivo y sistematización de los trabajos realizados.
- Formación de técnicos y especialistas que atiendan a los fines del Instituto.
- Promoción y fomento de los proyectos de investigación arqueológica en el exterior.

(Real Decreto 257/2012, de 28 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Siguiendo con estas funciones, el trabajo del citado organismo se articula en cinco ejes, encargados de cada una de las mismas. Estos son:

- Conservación y restauración.
- Investigación.
- Documentación.
- Formación.
- Difusión.

Estos ejes determinarán la organización interna del Instituto, que quedará constituida según las diferentes áreas de intervención.

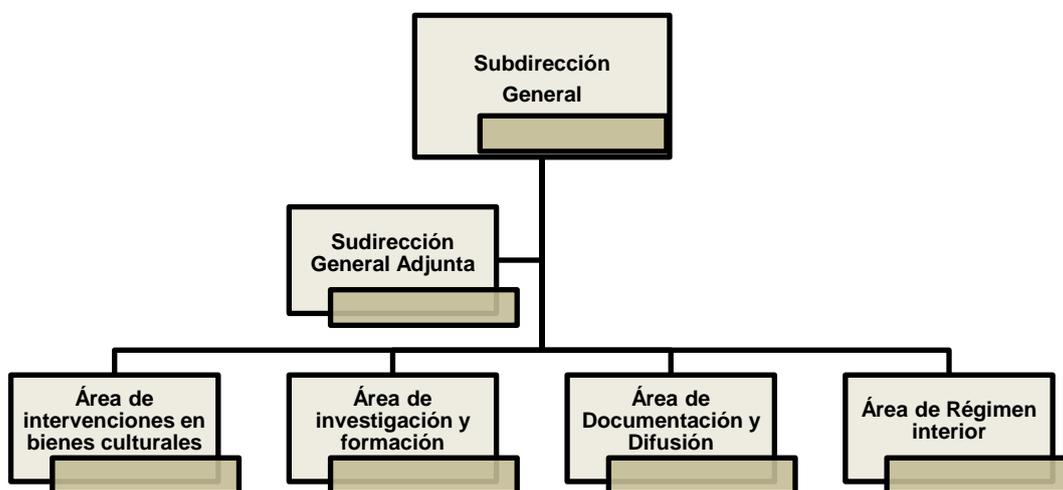


Gráfico 5: Organigrama de la organización interna en el IPCE.

Cada una de las áreas en las que se estructura la organización del IPCE tiene, a su vez, transferidas las competencias en materia de conservación y restauración, investigación y formación, documentación y difusión, entre otras, como mostramos en el siguiente gráfico (6) en el que se estructuran sus áreas de trabajo.



Gráfico 6. Estructura de las diferentes áreas de intervención del IPCE.

Estas cuatro áreas son las encargadas de la gestión de funciones como la conservación y restauración, así como la documentación para la misma, o bien la investigación y documentación, todas ellas constituyendo las bases de la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural. En esta Tesis Doctoral, la importancia del IPCE reside, no obstante, en las funciones llevadas a cabo en cuanto a la difusión y educación del patrimonio cultural.

El Área de Conservación y Restauración es la encargada de la realización de los Planes Nacionales, un instrumento de gestión del Patrimonio Cultural, los cuales, a partir del estudio de los bienes que lo integran permiten un amplio conocimiento de los mismos para racionalizar y optimizar los recursos destinados a su conservación y difusión, asegurando en todo momento la coordinación de las actuaciones de los organismos de la Administración estatal, autonómica y local. Estos Planes se realizan en colaboración con las Comunidades Autónomas, por lo que se establece una colaboración de carácter nacional-autonómico, de tal manera que se cooperará y colaborará en aras de establecer y redefinir el texto de algunos planes en los que se está trabajando actualmente:

- Plan Nacional de Catedrales
- Plan Nacional de Arquitectura Defensiva
- Plan Nacional de Paisaje Cultural
- Plan Nacional de Patrimonio Industrial

Y la definición e implantación de nuevos planes:

- Plan Nacional de Abadías, Monasterios y Conventos
- Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial
- Plan Nacional de Conservación del Patrimonio Fotográfico
- Plan Nacional de Conservación Preventiva
- Plan Nacional de Investigación en Conservación del Patrimonio
- Plan Nacional de Patrimonio del siglo XX
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio
- Plan Nacional de Arquitectura Tradicional

Entre los citados planes destacaremos el Plan de Educación y Patrimonio, que actúa como una herramienta de gestión para llevar a cabo las acciones educativas conducentes a la conservación de los bienes culturales. Un instrumento de gestión creado desde una institución de carácter nacional, siendo pionero en cuanto a la gestión educativa. El desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio cultural y los valores que le son inherentes, supone una de las líneas de actuación más eficaces y rentables para garantizar la preservación de los bienes culturales. Este Plan de Educación y Patrimonio ha sido analizado con anterioridad como parte del marco legislativo vigente y supone una de las novedades en cuanto a la gestión educativa del patrimonio cultural.

III. 2. 1. 3. Patrimonio Nacional

Con los términos Patrimonio Nacional se hace referencia a aquellos bienes de titularidad estatal, más concretamente a los bienes que posee la Corona para su representación, pero que dependen legislativamente del Ministerio de Presidencia a través de un órgano autónomo, el Consejo de Administración de Patrimonio Nacional.

El Consejo de Administración del Patrimonio Nacional, es la institución pública responsable de los bienes de titularidad del Estado que proceden del legado de la Corona española, recogidos en la Ley 22/1982, de 16 de junio, del Patrimonio Nacional. En la citada ley, se establece que los fines principales del mismo son:

“el fundamental apoyo a la Jefatura del Estado para la alta representación que la Constitución y las leyes le atribuyen, así como la puesta a disposición de los ciudadanos del patrimonio histórico-artístico que gestiona a través de

su uso con fines culturales, científicos y docentes” (Ley 22/1982, de 16 de junio, del Patrimonio Nacional).

La citada ley, anterior a la Ley de Patrimonio Histórico Español, de 1985, presenta como uno de los principales fines el uso del patrimonio histórico-artístico con fines culturales, científicos y docentes, estableciendo el foco en la educación a través del patrimonio cultural. Por lo que consideramos que uno de los órganos, de carácter estatal, competentes en materia de patrimonio sería este Consejo de Administración, gestionando aquellos bienes pertenecientes a esta categoría.

Esta institución gestiona inmuebles de alto valor histórico-artístico, entre los que destacan 8 Palacios Reales y 13 Monasterios y Conventos, que albergan más de 153.000 obras de arte de todas las disciplinas (pintura, escultura, tapices, relojes, orfebrería, archivos y bibliotecas de carácter histórico, instrumentos musicales y mobiliario, entre otros) que constituyen una parte esencial del patrimonio cultural español. Además de esta categoría de patrimonio, la institución es la encargada de un importante patrimonio natural formado por jardines históricos, bosques y otros espacios naturales que alcanzan veintidós mil hectáreas y albergan gran cantidad de fauna salvaje.

Esta institución ha presentado un Plan de Actuación para el período 2013-2016 entre cuyos fines está el apoyo a la Jefatura de Estado, el acercamiento a los ciudadanos de los bienes que custodia y la conservación del patrimonio histórico-artístico y natural. Entre uno de sus objetivos más importantes para los próximos años es la construcción de un museo, el Museo de las Colecciones Reales, lo que aportará una transformación y giro en la gestión de los espacios de los que se hace cargo. La apertura del museo añade a las funciones y responsabilidades originales otras nuevas derivadas de la actividad museística, con todas las posibilidades de proyección institucional que puede permitir.

Las estrategias llevadas a cabo y presentadas en este Plan de Actuación (2013-2016), son las siguientes:

“Apoyo a la Jefatura de Estado: actualizando los protocolos de actuación y el equipamiento e infraestructura necesaria para la celebración de los Actos oficiales en los edificios bajo dependencia de Patrimonio Nacional.

Conservación del Patrimonio: mantener, mejorar y preservar el patrimonio de Inmuebles Históricos mediante el diseño de programas permanentes de

rehabilitación y conservación de los Reales Sitios y Reales Patronatos y realizar planes y actuaciones de protección medioambiental en el Medio Natural.

Colecciones Reales: poner en valor las Colecciones y prepararlas para su exhibición en el Museo de las Colecciones Reales, mediante la restauración, conservación preventiva, estudio y catalogación de las obras de arte que las componen, así como mediante la determinación de las obras a exhibir, museografía, puesta en marcha y explotación del nuevo Museo.

Divulgación: ampliar el conocimiento del patrimonio histórico-artístico y, en especial, de las Colecciones Reales, a través de la actividad museística, científica, educativa, cultural y de comunicación.

Mejoras y modernización en la gestión: actualizar y modernizar los ámbitos de gestión comercial, de patrocinio y mecenazgo y de racionalización del gasto, que permitan una institución económicamente equilibrada y los ámbitos internos de relaciones laborales, soporte tecnológico y procedimientos, que faciliten el cumplimiento de los fines y actividades del Organismo”. (Plan de Actuación 2013-2016 Real Decreto 214/2014, de 28 de Marzo, p. 7).

Entre las diferentes actuaciones que presenta el Plan, nos centraremos en analizar aquellas que tienen que ver con la educación del patrimonio. En este sentido, entre los programas de actuación citados, nos centraremos en la Divulgación, concretamente en el apartado 4, que hace referencia a la Educación. Recogemos lo que cita el texto sobre el objetivo y las actuaciones proyectadas:

“La finalidad de este proyecto es acercar los Reales Sitios y las Colecciones Reales a todos los niveles educativos, mediante acciones adecuadas en calidad y específicamente diferenciadas para cada uno de esos niveles, con la finalidad de facilitar la comprensión de los contenidos por el público.

Se pretende hacer de los Reales Sitios un lugar de aprendizaje y participación, a través de una divulgación de los fines del Organismo, los Reales Sitios, las Colecciones Reales y el Medio Natural.

Para el desarrollo de este proyecto se prevén las siguientes actuaciones:

1.) Continuar e incrementar los proyectos educativos dirigidos de forma gratuita a través de los centros educativos, a alumnos de Educación Primaria y Secundaria en el interior de los Reales Sitios. Desde hace años, se ha venido desarrollando en el Palacio Real de Madrid el proyecto educativo “Descubre el Palacio. Aquí está la llave”, dirigido a alumnos de Primaria y Secundaria. Se pretende al menos la realización de este proyecto educativo en el Palacio Real de Madrid con carácter anual entre los meses de febrero a junio y de septiembre a diciembre.

- 2.) Continuar e incrementar los proyectos educativos dirigidos de forma gratuita a través de los centros educativos a alumnos de primaria y secundaria en los jardines de los Reales Sitios. Desde hace años se vienen desarrollando proyectos educativos en el Campo del Moro para alumnos de Secundaria, así como en los jardines de La Granja y Aranjuez para alumnos de Primaria. Se pretende mantener estos proyectos anualmente de marzo a junio y de septiembre a noviembre, aprovechando la primavera y el otoño en los jardines.
- 3.) Implementar proyectos educativos en las exposiciones temporales dirigidos a alumnos de Secundaria y Bachillerato. En 2013 se prevé un proyecto educativo en la exposición sobre Felipe II y la ornamentación de El Escorial.
- 4.) Continuar e incrementar la realización de prácticas por parte de alumnos universitarios mediante la firma de los correspondientes convenios de colaboración con las Universidades o Escuelas Universitarias. Se redactará un convenio-tipo al que puedan adherirse las instituciones educativas que lo consideren oportuno. En la actualidad, está vigente el convenio con la Universidad de Salamanca y se prevé renovar los convenios con las siguientes instituciones: la Universidad Complutense, la Universidad de Extremadura, la Universidad San Pablo CEU y la Escuela de Hostelería de la Casa de Campo de Madrid.
- 5.) Desarrollar cursos para alumnos universitarios previo acuerdo con la Universidad correspondiente para el reconocimiento de créditos.
- 6.) Implementar cursos dirigidos a profesores de los diferentes niveles educativos, incluso on-line, para así vincularlos también a los proyectos educativos de Patrimonio Nacional. (Plan de Actuación 2013-2016 Real Decreto 214/2014, de 28 de Marzo, p. 43).

En materia de educación, el Consejo de Administración de Patrimonio Nacional tiene por finalidad acercar los bienes culturales pertenecientes a esta categoría a *“todos los niveles educativos”*, por lo que se deduce que su intención es relacionar, en primera instancia, estas actuaciones con la educación formal. Pero no es solamente una intención, sino que constituye la continuidad de los programas educativos ya puestos en marcha, así como la implementación de otros nuevos.

Se pretende por lo tanto que los Reales Sitios sean lugares de aprendizaje y participación, relacionados directamente con los programas o proyectos educativos. Es, por lo tanto, una de las competencias prioritarias del citado Consejo de Administración, la educación en materia de patrimonio.

Por otra parte, las acciones pretendidas serán no solamente en las colecciones permanentes del discurso museístico de cada uno de los Reales Sitios, sino que también se encuentra entre sus objetivos la implementación de proyectos educativos, realizados en torno a las exposiciones temporales. Estos programas, realizados en los últimos años, han estado dirigidos principalmente a alumnos de las etapas de Secundaria y Bachillerato.

Además de las acciones llevadas a cabo y proyectadas en el ámbito de la educación formal, las acciones educativas se dirigirán también a alumnos universitarios, a través de convenios de prácticas, o bien, cursos de formación; así como a profesores en activo, a los que irán dirigidos cursos de formación del profesorado en aras de acercar el patrimonio cultural al profesorado, pero también para acercar a este colectivo a las opciones existentes para su aprovechamiento didáctico.

Para concluir este apartado recogemos la idea que sobre la educación se expone en el citado Plan de Actuación, objeto de análisis. Se da a la educación una posición prioritaria dentro de las competencias del Consejo de Administración de Patrimonio Nacional, siendo uno de los organismos que llevan a cabo las funciones educativas de aquellos bienes culturales que forman el patrimonio cultural e histórico de la Comunidad de Madrid. Se explicita la intención de incrementar los programas y acciones educativas en los bienes pertenecientes a Patrimonio Nacional, perteneciendo algunos de ellos a la Lista de Patrimonio Mundial.

“La educación debe convertirse en estos próximos años en uno de los grandes pilares de la divulgación de Patrimonio Nacional, debiendo incrementar y diversificar la oferta educativa actualmente existente”. (Plan de Actuación 2013-2016 Real Decreto 214/2014, de 28 de Marzo, p. 26)

En cuanto a la investigación que nos ocupa, recogemos este organismo como uno de los encargados de la gestión educativa de los bienes de Patrimonio Nacional. Encontramos que la mayoría de ellos se encuentran en la Comunidad de Madrid, como se expone en el siguiente gráfico, 11 de ellos en la Comunidad de Madrid, 4 en Castilla y León, 2 en la provincia de Segovia, 1 en Valladolid y Burgos, y 1 en las Comunidades autónomas de las Islas Baleares, Extremadura, y Castilla La Mancha.

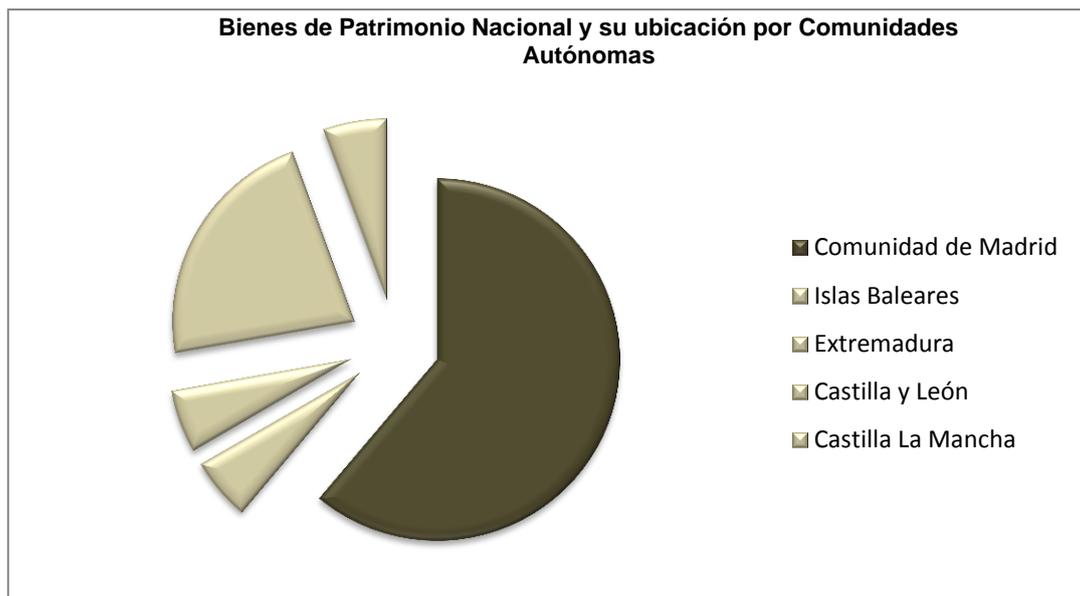


Gráfico 7. Ubicación de los bienes declarados Patrimonio Nacional por Comunidades Autónomas.

De todos ellos es el Consejo de Administración de Patrimonio Nacional el órgano gestor, por lo que es interesante para nuestra investigación, sobre la evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, considerar este órgano como uno de los encargados de la creación e implementación de programas educativos relacionados con el patrimonio histórico y cultural.

III. 2. 2. Ámbito autonómico: Gestión del patrimonio histórico en la Comunidad de Madrid

La gestión de los bienes de carácter patrimonial a los que se refiere la *Ley 23/1982 de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid*, se concreta en torno al artículo 5, que recoge las funciones de las Administraciones competentes y la colaboración entre Administraciones Públicas, indicando que la gestión exclusiva sobre el patrimonio ubicado en su territorio compete a la Comunidad de Madrid.

“1. Corresponde a la Comunidad de Madrid la competencia exclusiva sobre el patrimonio histórico ubicado en su territorio, sin perjuicio de las competencias que el ordenamiento jurídico atribuye al Estado y a las Entidades Locales.

2. Las Administraciones Públicas cooperarán entre sí en el ejercicio de sus funciones y competencias para la defensa, conservación, fomento y difusión

del patrimonio histórico mediante relaciones recíprocas de plena comunicación, cooperación y asistencia mutua. Las Entidades Locales tendrán la obligación de comunicar a la Consejería competente en esta materia todo hecho que pueda poner en peligro la integridad de los bienes pertenecientes al patrimonio histórico. Todo ello sin perjuicio de las funciones que expresamente les atribuya esta ley.

3. Se podrán constituir Comisiones de Patrimonio Histórico en aquellos Municipios o conjuntos de Municipios que tengan bienes inmuebles declarados o sobre los que se haya incoado expediente de declaración de Bien de Interés Cultural en la categoría de Conjunto Histórico. Su composición, organización y funcionamiento serán objeto de desarrollo reglamentario.

4. El Consejo Regional de Patrimonio Histórico es el principal órgano consultivo en materia de patrimonio histórico. En dicho Consejo podrán tener cabida las Administraciones e instituciones públicas y las asociaciones constituidas para la defensa del patrimonio histórico. Asimismo, la Comunidad de Madrid podrá consultar, entre otras instituciones, a la Real Academia de la Historia, a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, a las Universidades Públicas de Madrid, al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y a los Colegios profesionales madrileños relacionados con esta materia. (Ley 23/1982 de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, art. 5.)

Por lo tanto, la Comunidad de Madrid es la responsable de crear políticas de promoción y conservación de los bienes de carácter patrimonial que se encuentran bajo su tutela. A este respecto, las medidas a adoptar en materia de patrimonio histórico y cultural, serán llevadas a cabo por los organismos creados a tal efecto. La Comunidad de Madrid posee la competencia exclusiva en materia de conservación, salvaguarda, promoción y difusión, considerando esta última como sinónimo de educación, por lo que los programas y proyectos educativos que se lleven a cabo en aquellos bienes situados en el territorio de la Comunidad de Madrid, serán su competencia

En su conjunto, el artículo 5 de la ley autonómica establece cuáles son las administraciones competentes de la gestión del patrimonio cultural e histórico. En él se recogen los cuatro pilares encargados de la gestión. Por una parte, las administraciones públicas, que trabajarán en coordinación entre sí, así como con los entes locales, que tendrán responsabilidad sobre algunas de las competencias.

Las Entidades Locales, por su parte, tienen transferidas algunas de las competencias en cuanto a la conservación del patrimonio ubicado en los municipios,

siempre colaborando de manera directa en la comunicación con las Administraciones autonómicas competentes.

Igualmente con carácter local, podrán constituirse Comisiones de Patrimonio Histórico, encargadas de aquellos bienes inmuebles declarados Bien de Interés Cultural (BIC) para su supervisión y protección. Sin embargo, el Consejo Regional de Patrimonio Histórico es considerado como el principal órgano consultivo en materia de patrimonio histórico y cultural, que se encarga principalmente del asesoramiento en materia de conservación, protección y salvaguarda del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid. Este Consejo estará constituido por aquellas Administraciones e instituciones públicas para la defensa del patrimonio histórico, y aquellas asociaciones constituidas a tal efecto.

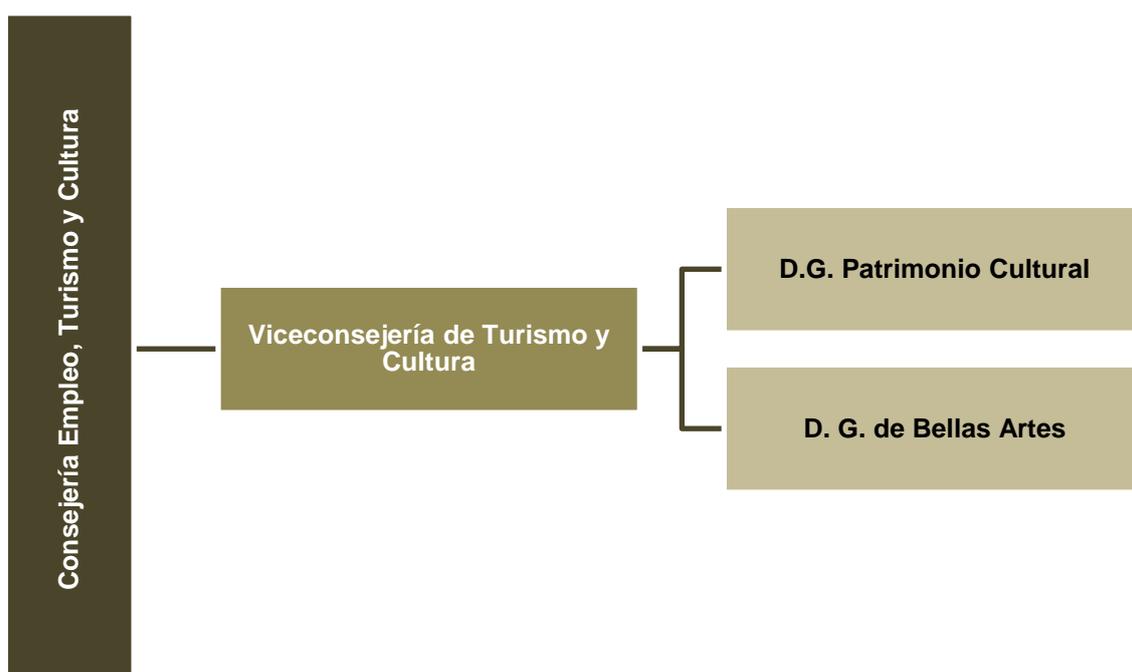


Gráfico 8. Mapa conceptual de la organización de las Direcciones Generales de Patrimonio Cultural y de Bellas Artes.

Las Direcciones Generales encargadas de la gestión educativa desde la Administración Pública en la Comunidad de Madrid, serán la Dirección General de Patrimonio Histórico y la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y Archivos, Direcciones Generales de la Viceconsejería de Turismo y Cultura, la cual depende a su vez de la Consejería de Empleo, Turismo y Cultura.

III. 2. 2. 1. Dirección General de Patrimonio Histórico.

La *Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid*, tiene por objeto la protección, conservación, investigación, difusión y enriquecimiento del patrimonio histórico ubicado en la Comunidad de Madrid.

Corresponde a la Comunidad de Madrid la competencia exclusiva en materia de patrimonio histórico, artístico, monumental, arqueológico, arquitectónico y científico de interés para la comunidad, sin perjuicio de la competencia del Estado para la defensa de los mismos contra la exportación y la expoliación. En cuanto a la gestión autonómica en materia de patrimonio cultural, las Comunidades Autónomas, a través de sus Estatutos, han asumido las competencias sobre aquellos elementos de su interés:

- Patrimonio cultural, artístico, monumental, arqueológico y científico.
- Museos, bibliotecas, archivos y conservatorios de música.
- El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

En el caso de la Comunidad de Madrid, el organismo competente en materia de patrimonio histórico será la Dirección General de Patrimonio Histórico, un órgano dependiente de la Viceconsejería de Turismo y Cultura de la Consejería de Empleo, Turismo y Cultura. De acuerdo a las diferentes líneas de actuación llevadas a cabo por este organismo detallaremos a continuación las acciones que son de su competencia. El análisis se centrará principalmente en aquellas que se relacionan directamente con los fines educativos y puesta en valor de los bienes patrimoniales.

Corresponden a la Dirección General de Patrimonio Histórico, además de las previstas en el artículo 47 de la *Ley 1/1983, de 13 de diciembre, de Gobierno y Administración de la Comunidad de Madrid*, las competencias de la Comunidad de Madrid en materia de patrimonio histórico, artístico, monumental, arqueológico, arquitectónico y científico de interés para la Comunidad, sin perjuicio de la competencia del Estado para la defensa de los mismos contra la exportación y la expoliación y, en particular, las siguientes:

a) La conservación del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid, así como la promoción del enriquecimiento del mismo y el fomento y tutela del acceso de los ciudadanos a los bienes comprendidos en él. El acrecentamiento y la difusión del patrimonio histórico mueble, inmueble, arqueológico, etnográfico y paleontológico, así como la elaboración de cuantos planes regionales de actuación sean necesarios para alcanzar dichos fines.

b) La incoación, tramitación y Propuesta de Resolución de los expedientes de declaración de bienes de interés cultural y de inclusión de bienes en el Inventario de Bienes Culturales de la Comunidad de Madrid, en los términos legalmente previstos, así como la gestión del Registro de Bienes de Interés Cultural, del Inventario de Bienes Culturales de la Comunidad de Madrid y del Registro de Empresas y Empresarios Individuales que se dediquen habitualmente al comercio de bienes muebles integrantes del Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

c) En especial, la incoación, tramitación y propuesta de resolución de los expedientes de inclusión en el Inventario de Bienes Culturales de la Comunidad de Madrid y en el Inventario General de Bienes Muebles del Patrimonio Histórico Español de los bienes integrantes del patrimonio documental y bibliográfico que tengan singular relevancia, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 26 y 53 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, y 29 del Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, de desarrollo parcial de la misma, previo informe de la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos, a la que corresponden, con carácter general, las funciones de defensa, conservación, acrecentamiento, y difusión de aquellos.

d) La autorización e inspección de obras, restauraciones o cualquier tipo de intervención que afecte a los bienes del patrimonio histórico de interés de la Comunidad de Madrid, en los supuestos y términos previstos en la Ley.

e) La redacción de los Planes Directores previstos en el artículo 27 de la Ley 10/1998, de 9 de julio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

f) La emisión del informe preceptivo y vinculante de los instrumentos de planeamiento urbanístico de protección de conjuntos históricos, zonas arqueológicas y paleontológicas, con carácter previo a su aprobación provisional, así como la coordinación con los órganos titulares de las competencias en materia de urbanismo de las actuaciones que afecten a los bienes objeto de protección por la legislación de patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid.

g) Acordar el régimen de visitas de los bienes declarados de interés cultural.

h) La promoción y difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid en los ámbitos regional, nacional e internacional.

i) El seguimiento y control del mercado del arte con el fin de proteger los bienes muebles en venta que, por su valor, deban gozar de singular protección como integrantes del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid.

j) La representación de la Comunidad de Madrid en la Junta de Valoración y Exportación de Bienes del Patrimonio Histórico Español, cuando se trate de permisos de exportación, incluso de carácter temporal, de bienes integrantes del patrimonio histórico radicados en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.

k) Proponer el ejercicio de los derechos de tanteo y retracto, en los términos previstos en la legislación vigente en materia de patrimonio histórico, pudiendo ejercitar, en representación de la Comunidad de Madrid, el derecho de tanteo para sí, o en beneficio de otras instituciones públicas o entidades privadas sin ánimo de lucro.

l) Gestionar las medidas de fomento que adopte la Comunidad de Madrid para la protección del patrimonio histórico de interés autonómico, en especial el denominado 1 por 100 cultural de las obras públicas financiadas en todo o en parte por la Comunidad de Madrid. Asimismo, informar sobre las inversiones prioritarias a que hace referencia el artículo 50.3 de la Ley 10/1998, de 9 de julio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, relativas al 1 por 100 cultural establecido por la Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español.

m) La incoación, tramitación y resolución, en su caso, de expedientes sancionadores por infracciones a la normativa vigente en materia de patrimonio histórico.

n) Prestación de asesoramiento y ayuda técnica a los Ayuntamientos e instituciones públicas o particulares para la protección, investigación, documentación, conservación, recuperación y difusión de bienes integrantes del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid.

o) La organización de exposiciones dirigidas a la difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid y de las actuaciones encaminadas a su protección, investigación, documentación y rehabilitación. (Ley 1/1983, de 13 de diciembre, de Gobierno y Administración de la Comunidad de Madrid, art. 47).

Ya en la primera de las competencias de la Dirección General de Patrimonio Histórico se intenta priorizar la promoción y el acceso de los bienes de patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid a todos los ciudadanos. Comprende además la difusión y la creación de planes regionales para alcanzar los fines de comunicación y transmisión planteados.

Otra de las competencias que hacen referencia a los fines educativos, así como a las competencias de este organismo en materia de educación del patrimonio histórico, es la que hace referencia al régimen de visitas, para su difusión, o bien, la competencia que expone de manera más explícita la “promoción y difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid en los ámbitos regional, nacional e internacional”. Esta competencia establece, pues, los ámbitos de actuación de las medidas de fomento y difusión.

Por último, existe otra competencia que se relaciona directamente con los fines educativos, la que hace referencia a la organización de exposiciones dirigidas a la difusión del patrimonio histórico.

Dentro de las medidas y competencias llevadas a cabo por este organismo, dependiente directamente de la Comunidad de Madrid, según la información recogida en la página web de la Comunidad de Madrid (<http://www.madrid.org/>) se crean Planes y Actuaciones en el marco de la gestión del patrimonio histórico. Destacaremos cinco planes y actuaciones dentro de sus competencias:

1. Plan de colaboración con Universidades: La labor formativa que tienen todas las Administraciones Públicas es fundamental en la protección del patrimonio, jugando un papel importante como centro de difusión de metodologías de intervención en el Patrimonio Histórico y en la formación de especialistas. La labor formativa de la Dirección General de Patrimonio Histórico se materializa con la firma de convenios con distintas universidades.

La Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Patrimonio Histórico, colabora con la Universidad Europea de Madrid en el I Máster Universitario en Patología, Peritación y Rehabilitación Sostenible del Patrimonio. A través de un convenio de colaboración entre ambos organismos, la DGPH pone a disposición de los alumnos los conocimientos de su personal técnico especializado en la conservación y restauración del patrimonio, y organiza visitas a obras supervisadas por la propia Dirección General, sobre las que los alumnos deben realizar un estudio y una presentación.

2. Actuaciones arqueológicas y paleontológicas (anuario): Actuaciones en materia de conservación y preservación del patrimonio. Actuaciones de restauración para la conservación y el mantenimiento del patrimonio arqueológico y paleontológico de la Comunidad de Madrid.

3. Jornadas de Patrimonio Arqueológico de la Comunidad de Madrid: Con objeto de contribuir a un mayor acercamiento y un mejor conocimiento del patrimonio arqueológico de nuestra región, la Dirección General de Patrimonio Histórico organiza anualmente las "Jornadas de Patrimonio Arqueológico en la Comunidad de Madrid", en las que participa como coorganizador el Museo Arqueológico Regional desde 2007.

Estas jornadas son una iniciativa promovida con la intención de dar a conocer el patrimonio arqueológico madrileño y ser el foro de encuentro y debate de profesionales madrileños en el que estén representados todos los agentes y sectores implicados en el patrimonio arqueológico de nuestra región, así como contribuir a un acercamiento y mejor conocimiento del patrimonio arqueológico madrileño y de las actividades que se desarrollan en torno a él.

El interés demostrado en los encuentros anteriores ha afianzado este evento convirtiéndose en el lugar de encuentro en el que los profesionales, empresas e instituciones que participan en las tareas de investigación, conservación y difusión del patrimonio arqueológico de la Comunidad de Madrid, comunican sus experiencias, intercambian opiniones y hacen balance del camino recorrido.

En 2013 se celebraron las 10ª Jornadas de Patrimonio Arqueológico. Se han venido celebrando de manera anual desde 2004, con el objetivo de difundir las actuaciones llevadas a cabo en torno al patrimonio arqueológico.

4. Restauración del Patrimonio Histórico Mueble: La Comunidad de Madrid elabora, a través de la Dirección General de Patrimonio Histórico, programas anuales de actuaciones que persiguen la conservación del Patrimonio Histórico Mueble de nuestra Comunidad. Dichos programas se extienden a todo tipo de bienes mueble, con independencia de que su titularidad sea pública o privada. El objetivo pasa por el estudio, protección y conservación de los bienes objeto de los mismos.

5. Restauración del Patrimonio Histórico Inmueble: El patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid ha de ser globalmente entendido y valorado como la explicación de una historia que, a través de sus manifestaciones sociales, culturales y económicas ha ido evolucionando. Estos vestigios patrimoniales

deben ser valorados y protegidos como un conjunto coherente que testimonia y facilita el conocimiento de esa evolución”¹⁷.

La Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Patrimonio Histórico (DGPH) tiene como una de sus tareas fundamentales velar por la adecuada conservación del patrimonio inmueble, ya sea de carácter civil o religioso, y en el caso de que éste se encuentre deteriorado, se encarga de poner en marcha los mecanismos necesarios para llevar a cabo su restauración y acondicionamiento. Pero no solamente serán los bienes inmuebles el objeto de la conservación por parte de esta Dirección General, sino también los bienes muebles, declarados Bien de Interés Cultural, o Bien Patrimonial, atendiendo a su singularidad.



Gráfico 9. Organigrama de la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

Dentro de la organización de la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid, nos interesa discriminar cuáles son los organismos dedicados

¹⁷ Texto extraído de <http://www.madrid.org/>.

a la gestión educativa en materia de Patrimonio Cultural e Histórico. Como podemos observar en el gráfico, existen cuatro Subdirecciones generales en materia de patrimonio: de Protección y Conservación, de Difusión y Gestión, de Archivos, y del Libro. Nos centraremos en aquella Subdirección que tiene competencias en educación, así como el Área de Promoción y Difusión, que es la que nos ocupa en la investigación que llevamos a cabo.

III. 2. 2. 1. 1. Subdirección General de Difusión y Gestión: Área de Promoción y Difusión.

El Área de Promoción y Difusión, dependiente de la Subdirección General de Difusión y Gestión, tiene como finalidad la programación e implementación de actividades y programas dirigidos a la difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid. Es el organismo competente en materia educativa desde la Administración pública autonómica. En el área de la Subdirección General de Difusión y Gestión de la web de la Comunidad de Madrid, se especifican las competencias del Área de Promoción y Difusión, que recogemos en las siguientes líneas:

- a) La promoción del enriquecimiento del patrimonio histórico mueble, inmueble, arqueológico, etnográfico y paleontológico de la Comunidad de Madrid y el fomento y tutela del acceso de los ciudadanos a los bienes comprendidos en él.
- b) La promoción y difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid en los ámbitos regional, nacional e internacional.
- c) Prestación de asesoramiento y ayuda técnica a los Ayuntamientos y otras instituciones para la difusión de bienes integrantes del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid.
- d) La organización y colaboración en exposiciones dirigidas a la difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid y de las actuaciones encaminadas a su protección, investigación, documentación y rehabilitación.
- e) La edición de publicaciones para la difusión del patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid.
- f) La coordinación y mantenimiento de los contenidos de la Dirección General en el portal www.madrid.org

- g) La organización y colaboración en congresos, jornadas y encuentros profesionales sobre patrimonio histórico.
- h) Organización de los actos de la Dirección General dirigidos a medios de comunicación.
- i) Elaboración de programas didácticos con objeto de dar a conocer el patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid entre los estudiantes de la región¹⁸.

Entre las diferentes competencias de las que se encarga esta área encontramos el trabajo con las administraciones locales, con el asesoramiento y la ayuda técnica a los ayuntamientos para la difusión del patrimonio histórico. Nos resulta interesante la transferencia de competencias a entes locales, para la creación de acciones educativas relacionadas con la difusión del patrimonio cultural, así como el apoyo y la colaboración entre el ámbito autonómico y local.

Por otra parte, el último de los objetivos: “elaboración de programas didácticos con objeto de dar a conocer el patrimonio histórico de la Comunidad de Madrid entre los estudiantes de la región”, expone el interés por conectar con la educación formal, con la creación e implementación de programas educativos de carácter patrimonial.

III. 2. 2. 1. 2. Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos

La Dirección General de Bellas Artes se configura en diferentes áreas relacionadas con la Gestión y Coordinación de Programas, así como la división sobre Bellas Artes, el Libro y los Archivos, siendo la finalidad de esta Dirección General la gestión en materia de Bellas Artes, Libro y los Archivos, formando parte de sus competencias la toma de medidas conducentes a la promoción, difusión y la creación, asimismo, de programas educativos. Por ello, consideramos que esta Dirección General es un órgano en competencia educativa, igual que la Dirección General de Patrimonio Cultural, puesto que se encarga de la promoción y difusión de otro tipo de bienes, aquellos bienes muebles albergados en museos, por ejemplo, o bien, el patrimonio documental que se conserva en los archivos de la Comunidad de Madrid.

Según la normativa vigente, corresponde a la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos, además de las competencias previstas en el artículo 47 de la Ley 1/1983, de 13 de diciembre, de Gobierno y Administración de la Comunidad de Madrid,

¹⁸ Texto extraído de la web institucional de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org

el ejercicio de las atribuidas a la Administración de la Comunidad de Madrid en materia de archivos, bibliotecas, libro y fomento de la lectura, hemerotecas y museos.



Gráfico 10. Organigrama de la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos.

Igualmente, tiene asignada la programación y gestión de las exposiciones en el campo de las artes plásticas de la Consejería de Empleo, Turismo y Cultura, así como el apoyo a la creación actual y a los artistas jóvenes y, en particular, las siguientes:

1.1. En materia de museos:

- a) Las competencias previstas en la Ley 9/1999, de 9 de abril, de Museos de la Comunidad de Madrid.
- b) El asesoramiento técnico y cooperación con los demás museos y colecciones de titularidad de la Comunidad de Madrid.
- c) La propuesta de convenios y otras medidas de actuación coordinada relativas a museos que puedan suscribirse con otras Administraciones públicas o con otros entes de la Administración de la Comunidad de Madrid.

1.2. En materia de exposiciones:

- a) La programación y gestión de las salas y exposiciones de la Consejería de Empleo, Turismo y Cultura, en el campo de las artes plásticas, incluidas las de la Red Itiner (Red de Exposiciones Itinerantes de la Comunidad de Madrid) y las del Centro de Arte Joven.
- b) La colaboración con entidades públicas o privadas en la organización de exposiciones.
- c) El fomento y promoción de las artes visuales, en especial, la pintura, escultura, cerámica, fotografía, videocreación, instalaciones y “performance”.

1.3. En materia de bibliotecas y del libro:

- a) Las competencias previstas en la Ley 10/1989, de 5 de octubre, de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid, y las relativas a la Ley 5/1999, de 30 de marzo, de Fomento del Libro y la Lectura de la Comunidad de Madrid.
- b) El impulso y gestión del sistema bibliotecario de la Comunidad de Madrid.
- c) El fomento y promoción de la lectura pública, el libro, el sector editorial y la creación literaria.
- d) La gestión del depósito legal de la Comunidad de Madrid.

1.4. En materia de infraestructuras culturales:

- a) El estudio, asesoramiento y gestión de proyectos relativos a las infraestructuras culturales atribuidas a la Dirección General de Bellas Artes, del Libro y de Archivos, así como la formulación de propuestas sobre mantenimiento y conservación de las mismas.
- b) La aprobación técnica de los proyectos, y el seguimiento y control de la ejecución de obras, en los supuestos de subvenciones cuya gestión se atribuya a la Dirección General.
- c) La prestación de asesoramiento y apoyo técnico en materia de infraestructuras, actividades e instalaciones culturales, incluida la programación de inversiones o subvenciones en materia de infraestructuras culturales.

1.5. En materia de archivos y patrimonio documental:

- a) La defensa, conservación, acrecentamiento, difusión y uso adecuado del patrimonio documental, archivos y colecciones de naturaleza análoga de interés de la Comunidad de Madrid y los archivos de titularidad estatal cuya gestión haya sido transferida.
- b) La gestión del Archivo Regional de la Comunidad de Madrid y del Archivo Histórico de Protocolos de Madrid.
- c) La coordinación, dirección técnica y elaboración de normativa específica sobre todas las fases de archivo, respecto al subsistema de archivos del Consejo de Gobierno y de la Administración de la Comunidad de Madrid, así como el impulso de los archivos autonómicos para la mejora de la gestión de la administración y del servicio a la investigación histórica y científica.

Estos órganos, de carácter institucional, son los encargados, desde las competencias autonómicas de gestión del patrimonio cultural, desde la Comunidad de Madrid, de la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, pero también de su gestión educativa, con el diseño e implementación de programas y proyectos educativos.

CAPÍTULO 4

MARCO INVESTIGATIVO

Estado actual de la investigación y programas de referencia en educación patrimonial en España

CAPÍTULO 4

MARCO INVESTIGATIVO

Estado actual de la investigación y programas de referencia en educación patrimonial en España

En muchas ocasiones tratar de explicar una realidad se torna un problema complejo dada la cantidad de factores y variables a las que es necesario recurrir para que la explicación tenga sentido. Cuando nos enfrentamos a definir el contexto en el que surge una Tesis doctoral, nos encontramos con una gran diversidad de puntos de vista desde los que se puede observar el mismo hecho, así como diferentes campos de estudio desde los cuales se puede aportar una u otra perspectiva. Para ello, definiremos, en un primer acercamiento al tema escogido para nuestra investigación, cada uno de los bloques teóricos y temáticos sobre los cuales se ha pretendido estudiar y, consecuentemente, investigar en los programas de educación patrimonial.

A este respecto, en la investigación que nos ocupa, la “Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid”, consideramos necesaria una revisión en tres ámbitos o contextos de búsqueda: los programas de educación patrimonial de ámbito autonómico gestionados por la administración autonómica y que plantean la base sobre la que sustentar nuestra investigación; por otra parte, aquellos programas de alcance autonómico gestionados por entes privados que tienen como base la memoria, la identidad y la comunidad como ejes articuladores; por último, las investigaciones llevadas a cabo en esta materia.

En este punto, haremos referencia a aquellas tesis doctorales tanto del ámbito nacional como internacional, a partir de las cuales haremos unas líneas de tangencia entre nuestra investigación y las citadas investigaciones, que nos permita situarlas como punto de referencia a partir del que crear nuestro trabajo.

La educación patrimonial es una materia emergente que plantea diferentes puntos de vista y necesidades investigativas, por lo que son varios los grupos que establecen la investigación en educación y patrimonio, generando no solamente tesis doctorales sino también líneas de investigación que trataremos de definir en este capítulo.

IV. 1. Programas de educación patrimonial de ámbito autonómico gestionados por la administración autonómica.

IV. 1. 1. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Plan de educación y patrimonio.

Dentro del marco del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, y siguiendo las directrices del mismo, en octubre del año 2014 se aprobó en el Pleno de la Asamblea Regional de Murcia una moción de impulso al Consejo de Gobierno en la que le insta a agilizar el Plan Regional de Educación en Patrimonio Cultural, y a desarrollar nuevas líneas de acción que promuevan el conocimiento y la valoración de “las numerosas evidencias culturales que atesora la Región de Murcia y que contribuyan a la conciencia regional y a la protección patrimonial”.

Este Plan Regional de Educación en Patrimonio, pionero en las acciones realizadas por las administraciones autonómicas en materia de patrimonio cultural, puesto que es el primer plan de estas características impulsado desde una administración autonómica. Es una iniciativa de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, en colaboración con la Fundación Integra. Aprobado en Asamblea Regional, se encuentra a la espera del impulso necesario para poder ser implementado.

La iniciativa plantea la necesidad de impulsar el Plan, el cual, ha sido desarrollado al amparo del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con objetivos estratégicos a corto, medio y largo plazo, y nuevas acciones con el objetivo de que “los escolares puedan conocer y valorar de forma fehaciente los valores de identidad y memoria del patrimonio cultural de la Región de Murcia, implicándoles desde la infancia en su preservación y protección”, información recogida en la web institucional de la Asamblea de Murcia (<http://www.asambleamurcia.es/>).

La creación del Plan Regional de Educación y Patrimonio de la ciudad de Murcia es una decisión promovida por la Fundación Integra, una fundación perteneciente al Sector Público Regional y cuyos fines fundacionales giran en torno a la detección de proyectos de interés para la integración de Murcia en la Sociedad de la Información, con la realización de estudios específicos para su realización práctica.

En este marco es en el que surge la idea de la creación de un Plan Regional en materia de educación y patrimonio, que permita “la colaboración entre un conjunto de

entidades relacionadas con el Patrimonio de la Región de Murcia y conseguir con ello el desarrollo de acciones conjuntas dirigidas a fomentar el conocimiento de los ciudadanos de la región de su entorno más cercano” (Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia, documento de trabajo, 2013, p. 3).

Este Plan plantea una redefinición de los conceptos de Educación y Patrimonio en conexión, y determina la importancia de la educación en la gestión del patrimonio cultural, en aras de la protección y conservación de los bienes culturales. Esta sensibilidad hacia la educación como pilar fundamental en la salvaguarda es una idea precursora en el ámbito regional, amparada por los objetivos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. El origen del Plan Regional de Educación y Patrimonio, surge de la toma de conciencia por parte de diferentes instituciones de la importancia de la colaboración institucional en la formación integral del individuo. Desde esta premisa es necesaria la creación del citado plan, principalmente para sistematizar las actuaciones llevadas a cabo por diferentes organismos y poder ejercer una mayor coherencia en las labores de gestión.

Esta preocupación, ha sido la que ha llevado a su elaboración, como se recoge en el documento de trabajo, al que se nos ha permitido tener acceso.

“Ha sido este interés y preocupación, con el objetivo de obtener unos mejores resultados, lo que ha llevado a un marco de convergencia y a la necesidad de plantear acciones conjuntas de futuro, desde la experiencia, el conocimiento y la competencia que cada una de las entidades, instituciones y sus respectivos servicios, puedan aportar. Todo ello sin perder de vista aspectos como la diversidad, la participación, la sensibilización, la rentabilidad y la calidad que cualquier acción de este tipo requiere” (Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia, documento de trabajo, 2013, p. 9)

En este contexto, en el cual se pone de manifiesto el valor del “patrimonio cultural de un territorio, como las señas de identidad de una sociedad” (Doménech, García, San Nicolás, 2014, p. 1139), es donde surgen las inquietudes en torno a la importancia de la educación para la conservación y preservación del patrimonio cultural. La Región de Murcia, como venimos indicando, pionera en la creación de un Plan Regional de Educación y Patrimonio, ya venía exponiendo su interés por este tema, puesto que en el II Foro Regional de la Cultura celebrado en noviembre de 2006, se señala que:

“Ahora bien, ni la prevención ni la gestión aisladas son eficaces si no comenzamos a concienciar a la sociedad de la necesidad de preservar y, sobre

todo valorar nuestro legado cultural. Llama la atención precisamente la escasa necesidad de nuestra sociedad por preservar y valorar el Patrimonio Cultural, sobre todo si se compara con la concienciación, cada vez más profunda, en otros aspectos fundamentales como el medio natural o ecológico. Una de las grandes diferencias se encuentra sin duda, en las políticas educativas orientadas a sensibilizar ante la cultura mediante la divulgación del Patrimonio Cultural” (Doménech, García, San Nicolás, 2014, p. 1139)

De este modo, la Región de Murcia hacía público, en un foro de divulgación, de carácter regional, la importancia que supone la creación de políticas educativas que se orienten hacia la promoción de valores sobre la protección del patrimonio cultural, para promover acciones de tutela del mismo. Se sientan las bases del Plan Regional de Educación y Patrimonio. Según las palabras recogidas por Doménech, García y San Nicolás (2014), en las Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial, la motivación del citado Plan es:

“lograr una sociedad plenamente comprometida con su Patrimonio, desde los diferentes planos de la educación, lo que se traduciría además en un conjunto de beneficios sociales, territoriales y económicos y el desarrollo de otra serie de valores y actitudes en la ciudadanía”. (p. 1140)

La justificación del Plan se realiza desde un plano relacional entre la sociedad y el patrimonio, de tal manera que se presenta la educación como el nexo de unión entre ambos principios, estableciendo que, asimismo, el Plan fomentará beneficios para la sociedad y el territorio, así como el desarrollo de otros valores y actitudes, tales como el respeto y la valoración hacia el patrimonio cultural, por parte de la ciudadanía. Criterios estos que amplían las definiciones del patrimonio cultural y lo configuran como un ente a partir del cual crear una serie de programas educativos de carácter transversal, no centrados únicamente en los valores materiales del mismo.

Entre los impulsores del Plan se encuentran tres unidades administrativas, unidas bajo un marco de colaboración con el objetivo de la redacción del mismo, así como de su puesta en funcionamiento, estas son:

- Dirección General Planificación Educativa y Recursos Humanos. Entre otras competencias, se encarga de la formación del profesorado.

- Dirección General de Bienes Culturales. Con competencias en materia de protección, fomento y difusión de los bienes integrantes en el patrimonio cultural.
- Fundación Integra. Entidad sin ánimo de lucro promovida por la Comunidad Autónoma para el desarrollo de la Sociedad de la Información en la Región de Murcia. Entre sus proyectos se encuentra Región de Murcia Digital, cuya misión es la digitalización de contenidos para su posterior difusión a través del portal www.regmurcia.com, que ofrece en la actualidad más de 40.000 contenidos multimedia, gran parte de ellos relacionados con el patrimonio de la Región de Murcia, destacando especialmente sus producciones audiovisuales.

En cuanto al modelo propuesto, el Plan recoge un patrón propio y personal, el Modelo de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia, compuesto por diferentes conceptos que se relacionan de manera directa con los procesos educativos. Con la creación de un modelo específico, el Plan contribuye a la concreción de una serie de aspectos educativos que se aplicarán de manera conjunta y convergente en todo el ámbito de la Región, lo que podrá permitir actuaciones coherentes en el todo el ámbito regional. El hecho de ser creado de manera particular para la Región de Murcia, y en relación a conceptos propios de la educación patrimonial, expone que el modelo parte de realidades precisas, lo que permitirá acciones individualizadas y específicas.

El Modelo consta de diferentes apartados divididos en: procesos, ámbitos de los procesos, coincidentes con los ámbitos del aprendizaje (formal, no formal e informal), recursos, a los que se cita como elementos, perfiles de los profesionales, y acciones complementarios y proyectos.

Una vez establecidas las diferentes partes del modelo, se generan las líneas de actuación, creadas bajo la estructura de cada ámbito educativo, y donde se especifican cuáles han sido las actuaciones llevadas a cabo y cuáles se proyectan, para ser implementadas en el futuro.

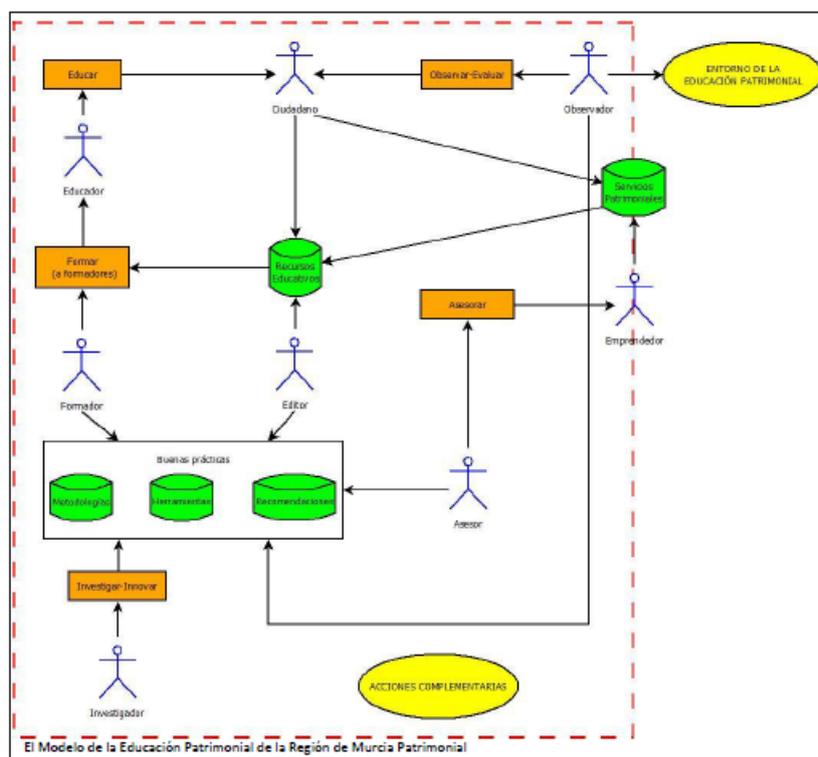


Imagen 3: Descripción gráfica de los procesos del Modelo de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia.

En cuanto a la gestión e implementación del Plan, se determina en el documento de trabajo cuáles van a ser las líneas gestoras, con la creación de un Comité Asesor de Buenas prácticas, así como cuáles serán las directrices a seguir por parte de los agentes encargados de llevarlo a cabo. Finalmente, se proyecta la difusión como el punto sobre el cual articular las acciones prioritarias del plan propiamente dicho.

	FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
EDUCAR	Primeras acciones educativas (2014/2015)		-Patrimonio 3.0 -Nuestro Patrimonio -Concurso educativo de TV
FORMAR (A FORMADORES)	Cursos de formación (2014/2015) -Jornada de Educación Patrimonial y Nuevas	-Colectivos (Gestores del Patrimonio de la Iglesia y Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado) -Máster de	-Medios de Comunicación. -Asociaciones locales.

	Tecnologías (2014)	Educación y Museos. – Museos	
INVESTIGAR-INNOVAR	Proyectos de Innovación e Investigación. Consejería de Educación, Universidades y Empleo	Trabajos de investigación del Máster de Educación y Museos.	-La importancia de las webs y los contenidos multimedia.
RECURSOS	- Curso para generar recursos basados en contenidos de regmurcia (2014). - Regmurcia: Nuevos recursos educativos para contenidos curriculares (2014) - Repositorio Educativo Multimedia (2013).		-Regmurcia: Contenidos derivados de los recursos educativos (2014). -Regmurcia: Contenidos ya disponibles. - Contenidos de interés periodístico.
ACCIONES COMPLEM.	-Concurso de fotografía "Imágenes de nuestra identidad"		Efemérides
	DESARROLLO		
OBSERVAR-EVALUAR	-Definir indicadores y mecanismos de evaluación y medir el punto de partida - Puesta en marcha general del proceso		
BUENAS PRÁCTICAS	Generar-Sitio web de difusión del Plan		
ASESORAR			

Imagen 4. Resumen de las Líneas de actuación del Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia (imagen tomada del documento de trabajo del Plan Regional de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia).

Para terminar, en el documento de trabajo del Plan Regional de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia, se recogen los proyectos que se han identificado o definido en el ámbito del mismo. Entre los proyectos que se exponen, algunos de ellos son de carácter académico, investigativo, otros pertenecen al ámbito de la formación del profesorado o de la gestión cultural, relacionados con los ámbitos educativos, formal, no formal e informal del aprendizaje.

Partiendo de estas consideraciones, encontramos actuaciones centradas en el ámbito autonómico o, en este caso, regional, de tal manera que es interesante destacar las inercias y los proyectos surgidos al amparo del mismo. A pesar de encontrarse todavía en el punto de diseño, puesto que se está a la espera de un

mayor impulso, las líneas marcadas en este plan suponen el interés y la búsqueda de convergencia de esfuerzos entre las diferentes administraciones y organismos para la realización de acciones en torno a la educación y el patrimonio.

IV. 1. 2. Canarias: programa autonómico de Educación Patrimonial.

El Gobierno de Canarias es de los pocos que presenta de manera explícita un programa de educación patrimonial, un ejemplo significativo de un programa autonómico de educación patrimonial (generado desde la Administración Pública), dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa y la de Ordenación e Innovación Educativa.

El objetivo principal de este programa, según se recoge en la web institucional (www.gobiernodecanarias.org) es:

“dotar al alumnado de los instrumentos formativos que les permitieran conocer y valorar las claves interpretativas del Patrimonio cultural de Canarias, convirtiendo al patrimonio cultural en un recurso didáctico de primera mano no solo para extraer de ellos documentación de mucho interés para el desarrollo de los programas curriculares sino, además, un buen soporte para la enseñanza integral, favoreciendo la convergencia de distintas áreas de conocimiento y el carácter transversal en el desarrollo de los contenidos académicos”.

Para ello existe el trabajo conjunto con los profesionales de la educación, puesto que se pretende incorporar a los diseños curriculares.

“(…) las características y los elementos más representativos de ese Patrimonio pero, a su vez, tratando de acercar a este sector dinámico de la sociedad una visión del patrimonio mucho más amplia y elástica, más creativa, más cercana al mundo de sus propias experiencias”.

Del estudio que los profesores Fernández, H., Fontal, O., Cuenca, J., (2011), realizan en el libro “Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0”, rescatamos la siguiente cita, donde se plantean las claves de este programa de educación patrimonial, uno de los pocos que existen como tal en nuestro país.

“El programa de Educación patrimonial que impulsa la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, tiene el propósito de desarrollar estrategias educativas que fomenten el acercamiento y la intervención creativa en el Patrimonio Cultural de Canarias, impulsando en el alumnado un mayor conocimiento, sensibilidad y participación respecto a éste. Incorporan a los diseños curriculares las características y los elementos más representativos de ese Patrimonio, pero, a su vez, tratan de “acercar a este sector dinámico de la sociedad una visión del patrimonio mucho más amplia y elástica, más creativa, más cercana al mundo de sus propias experiencias” (pp. 108-109).

En este sentido, el programa de educación patrimonial del Gobierno de Canarias presenta un modelo pionero, creado desde el gobierno autonómico, donde se generan generando convergencias entre los términos de educación y patrimonio. Desde la educación a la experiencia con el patrimonio y desde las experiencias vivenciadas con el patrimonio hacia los diseños curriculares de los centros educativos.

Desde el curso 2003/2004 han participado más de 200 centros de Enseñanza Secundaria de las Islas Canarias, en los que más de 30.000 alumnos y alumnas fueron demostrando el interés, la responsabilidad y creatividad por la recuperación, documentación y puesta en uso del Patrimonio Cultural de Canarias. Para ello documentaron cada una de las actividades realizadas, por lo que los principales recursos didácticos que realizaron están documentados, así como las principales propuestas creativas han sido recogidas en diferentes publicaciones.

“Sus principales recursos didácticos están conformados por vídeos (donde se incluyen esas propuestas creativas realizadas por centros educativos) y publicaciones (que incluyen libros e informes); incluyen también un espacio con recursos técnicos (acceso al SITCAN, la web de Patrimonio Histórico de Canarias o a La Fundación para la Etnografía y el Desarrollo de la Artesanía Canaria). Para el desarrollo de este Programa, la metodología se estructura en tres fases de actuación: A. Módulo teórico. Cursos de Formación al Profesorado. B. Módulo práctico. Formación en el Centro Educativo. C. Tagoror de Estudiantes (Como si se tratara de una sesión en la Cámara del Parlamento de Canarias, los alumnos y alumnas actúan de Parlamentarios. Este acto pretende dar a conocer y debatir las propuestas elaboradas por el alumnado, y que éstas puedan ser considerabas y ejecutadas por los organismos competentes)”. (Fernández, H., Fontal, O., Cuenca, J, 2011, pp. 108-109)

En los siguientes apartados de la web aparecen las propuestas realizadas por los centros educativos de todas las Islas (Fuerteventura, Gran Canaria, Tenerife, La Gomera, Lanzarote, La Palma y el Hierro), donde se pueden descargar, puesto que están clasificadas por los años de creación de las propuestas. Entre los datos de clasificación se encuentran los de los centros educativos que han realizado las propuestas de educación patrimonial.

Además de este apartado donde podemos encontrar las diferentes propuestas de recuperación, encontramos publicaciones tales como: *Educación Patrimonial 03/04. Propuestas creativas desde el espacio creativo*, Esta publicación da cuenta del desarrollo del programa de educación patrimonial durante el curso 2003/2004, y tiene como propósito desarrollar estrategias educativas que fomenten el acercamiento y la intervención creativa en el patrimonio cultural, favoreciendo un mayor conocimiento y sensibilidad del alumnado respecto a éste. En el libro y en el CD que lo acompaña, se muestran diferentes proyectos de los centros educativos de Canarias en los que se desarrollan variadas e interesantes propuestas sobre el patrimonio cultural cercano a los centros que los han trabajado; *Informe técnico. Cursos 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007*, este documento presenta una relación de las actividades y programas de educación patrimonial realizados por los alumnos de diferentes centros educativos, desde el año 2003 al 2007; *Educación, patrimonio y ciudadanía creativa: la educación patrimonial*. Publicado por ediciones del Cabildo de Gran Canaria en las Actas del XVI Coloquio de Historia Canario-Americana. 2006.

En esta publicación encontramos una reflexión más profunda sobre los programas de educación patrimonial llevados a cabo en el Cabildo de Canarias. En ella podemos encontrar las actividades realizadas en el citado programa, así como las cuestiones relativas a la educación patrimonial y sus modelos educativos; *Patrimonio cultural. Puesta en valor y uso. Una reflexión*. Publicado en Vector Plus Número 20. 2002. Fundación Universitaria de Las Palmas. Por último, esta publicación muestra una reflexión acerca de las formas de valoración y puesta en uso del Patrimonio Histórico en Canarias, desde la relación entre el patrimonio histórico y el turismo cultural, condiciones básicas de una sociedad que demanda cada vez un uso responsable y el disfrute de nuevas y más activas maneras de ocio.

Por lo tanto, entendemos que el programa autonómico de Educación Patrimonial del Gobierno de Canarias, resulta excepcional en el ámbito educativo y patrimonial en España. Muestra líneas de actuación en torno a la educación patrimonial, creando un modelo de manera explícita, en el cual se relacionan ambos términos para llevar a

cabo la conservación y salvaguarda del Patrimonio Histórico y cultural del Gobierno canario, auspiciado, pues, desde el gobierno autonómico.

IV. 1. 3. Ciudad autónoma de Ceuta: Ceuta te enseña.

Este año se cumplen quince años del proyecto "Ceuta te enseña", proyecto que surgió en septiembre del 2000, con la intención de poner a disposición de todos los centros escolares de la ciudad autónoma, las posibilidades educativas que tiene la ciudad, así como el uso educativo que se puede hacer de su patrimonio.

El proyecto consiste en la creación de una guía que ofrece diferentes actividades en torno al patrimonio cultural, y que tiene como principal objetivo la creación de comunidad, a partir de acciones educativas llevadas a cabo en la comunidad escolar. Una de las premisas de este proyecto, y que así citan sus responsables, tiene que ver con el siguiente proverbio africano: *"para educar a un niño, hace falta la tribu entera"*, demostrando de esta manera que es, con el trabajo de toda la comunidad como ha sido posible la realización de este proyecto de carácter comunitario.

La guía educativa "Ceuta te enseña", es una herramienta que es editada cada curso lectivo por la Consejería de Educación, Cultura y Mujer. Esta guía incluye unas 200 actividades dirigidas a escolares de todos los niveles, desde infantil hasta Bachillerato, también dirigidas a docentes y padres. Este recurso se estructura en 21 capítulos y abarca todo tipo de contenidos, desde patrimonio hasta arte pasando por la educación vial, la música y la danza, el teatro, el medio ambiente y el entorno, la salud y el consumo, entre otros.

Este documento contribuye a la oferta educativa de la ciudad, pero entendiéndola como recurso didáctico, bajo la supervisión de la Consejería de Educación. El proyecto "Ceuta te enseña" forma parte de la intención de utilizar la ciudad como espacio educativo, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado, y formando parte de los programas realizados en el ámbito formal de la educación. El proyecto de Ceuta como ciudad educadora propone a la ciudad como un espacio lúdico-educativo, a partir del cual conocer la su realidad, su historia, en definitiva, su legado patrimonial. Entre las actividades ofertadas se encuentran actividades específicas que contribuyen a la educación en valores.

Durante quince años "Ceuta te enseña" ha creado actividades dirigidas a los escolares de la ciudad, entre las que se encuentran visitas a museos, monumentos y edificios municipales; itinerarios urbanos y medioambientales; espectáculos infantiles

de Teatro, Música y Danza, que se han ido programando, desde los inicios -en el Salón de Actos del Palacio Autonómico hasta el actual Teatro del Revellín, pasando por el Auditorio del IES Siete Colinas. Se han realizado otro tipo de actividades en las aulas, recibiendo a numerosos profesionales de Ceuta que han ido a compartir con ellos su saber y su experiencia, planteando de esta manera actividades de carácter intergeneracional.

El proyecto “Ceuta te enseña” nace al amparo de los principios de la *Ciudad Educadora*, conformando el marco preciso para la creación de acciones educativas en torno a la ciudad, siendo entendida ésta como el espacio reservado a la comunidad. Esta es la razón por la cual consideramos este proyecto como referente en la investigación que llevamos a cabo, debido principalmente a que las actividades contenidas en esta guía se generan desde la idea de una ciudad como espacio para la educación. Este documento ofrece programas en el marco de la educación, que generan relaciones interculturales con la ciudad como espacio para el aprendizaje. Se crean a partir de estas actividades lazos de comunicación entre generaciones, pretendidas a partir de la transmisión de los valores patrimoniales de la ciudad.

Los citados Principios de las Ciudades Educadoras, comprenden 20 puntos establecidos en tres grandes apartados: I. El derecho a la ciudad educadora; II. El compromiso de la ciudad; y por último, III. Al servicio integral de las personas. Detallaremos de manera resumida estos principios, en los que se basa el proyecto motivo de estudio, recogidos en la página web del proyecto educativo (<http://www.ceuta.es/ceuta/quiaeducativa/ciudades-educadoras>) que nos ocupa:

“I. El derecho a la ciudad educadora (1-6)

1. Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. (...)
2. La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. (...)
3. Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no sólo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de edades distintas. (...)

4. Las políticas municipales de carácter educativo se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de la justicia social, el civismo democrático, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes.

5. Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad. (...)

6. Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, las personas responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener información precisa sobre la situación y necesidades de sus habitantes. En este sentido, realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y establecerán canales permanentes abiertos a individuos y colectivos que permitan formular propuestas concretas y de política general. (...)

II. El compromiso de la ciudad. (7-12)

7. La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo, podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social. A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.

8. La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones y de personas de diferentes culturas, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras.

9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos. (...)

10. El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud.

11. La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, promoverá activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

12. El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, los valores que ésta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.

III. Al servicio integral de las personas. (13-20)

13. La municipalidad evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna. Llegado el caso, emprenderá sin dirigismos acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonable. (...)

14. La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido, desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas (particulares o personal de servicios públicos) que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas. (...)

15. La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en actividades sociales. En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo. (...)

16. Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que le afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, atenderán a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. (...)

17. Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos. (...)

18. La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas. (...)

19. El municipio deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Considerando el valor que supone

seleccionar, comprender y tratar el gran caudal de información actualmente disponible, la ciudad educadora facilitará recursos que estén al alcance de todos. (...)

20. La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios¹⁹.

Bajo estas líneas de actuación, la guía educativa “Ceuta te enseña” pretende constituir un proyecto educativo de carácter patrimonial, llevado a cabo desde la Consejería de Educación, Cultura y Mujer, participando de las ideas de lo que ofrece una ciudad educadora. En cuanto al contenido de la misma, se divide en 21 capítulos, que muestran una estructura general, de la que parten las diferentes actividades propuestas. Estos 21 capítulos se estructuran a partir de diferentes disciplinas:

1. Conoce tu Ayuntamiento: actividades en torno a las funciones que se realizan en un ayuntamiento, así como los espacios históricos en los que se encuentra ubicado. Con actividades sobre cómo funciona la policía local, los bomberos, así como el conocimiento de un pleno, para vivir de cerca las actividades democráticas.

2. Aprende cómo se hace. En este capítulo las actividades están relacionadas con las actividades artesanales, con visitas a la panadería, la imprenta, o Correos, así como una actividad en torno a un periódico, “El Pueblo”, los escolares se acercarán a la manera de trabajar en estos medios.

3. Biblioteca, Archivos y Museos. Visitas a Bibliotecas, Archivos y museos de la ciudad, con actividades programadas, tales como lecturas, encuentros con el autor, o bien, visitas a exposiciones temporales programadas para el curso escolar.

4. Programa de Educación vial. En este programa se establece un programa por niveles educativos, para aprender sobre todo a circular por la ciudad, pero también para acercarse a tipos de transporte alternativo, como la bicicleta, que además se incluye en un tipo de transporte para un uso sostenible del medio ambiente.

5. Comunicación y Servicios. Este apartado ofrece la posibilidad de acercar a los estudiantes a los medios de comunicación como el periódico, la televisión, o a servicios como la Agencia tributaria, o la Cámara de Comercio, Industria y Navegación.

¹⁹ Extraído de <http://www.ceuta.es/ceuta/guiaeducativa/ciudades-educadoras>

6. Conocer a través del Arte. El arte es una herramienta a través de la cual se ofrece un conocimiento más amplio de la ciudad. En este caso, visitas a museos, el estudio de la mitología, o bien, una visita a la pinacoteca ofrecen el acercamiento al arte del alumnado.

7. Teatro, Música y Danza. Las actividades ofertadas en este apartado se relacionan con la contemplación de obras de teatro, música y danza en la ciudad. Desde obras clásicas, de carácter didáctico a danza moderna, pasando por conciertos de música clásica.

8. Patrimonio Arquitectónico. El patrimonio arquitectónico de la ciudad de Ceuta se pone en valor con las visitas ofertadas en este capítulo: recorrido por las murallas, fortaleza del Monte Hacho, o bien, los ejemplos de arquitectura religiosa, como la Catedral, la Mezquita o la Sinagoga.

9. Historia y Patrimonio. Un recorrido a través de la historia, con la oferta de Ceuta en el tiempo, o bien los yacimientos fenicios, o exposiciones itinerantes. Pero sobre todo, la participación en las IX Jornadas de Patrimonio para Jóvenes, o en el VII Foro Juvenil de Patrimonio Mundial, de manera que se promueve un acercamiento de los jóvenes a las acciones patrimoniales, así como a los programas nacionales e internacionales en torno al patrimonio.

10. Ceuta y el Medio Ambiente. Este apartado se acerca a los objetivos de sensibilización y concienciación sobre los problemas medioambientales, con actividades dirigidas al conocimiento de espacios como la depuradora de aguas residuales, pero también con talleres dirigidos al mantenimiento de la ciudad, a la concienciación sobre los alimentos transgénicos, o bien la recuperación de los bosques.

11. Aprende jugando. Aprende jugando ofrece actividades de juego a partir de los cuales poder emplear el tiempo de ocio.

12. Ceuta y el mar. Acercamiento al mar y su flora y fauna. Incluye un recorrido por el puerto, para mostrar la conexión entre la ciudad y el mar.

13. Conoce tu entorno. Este apartado ofrece itinerarios didácticos por la ciudad, urbanos, por la Ceuta medieval o portuguesa.

14. Educar para la Salud y el Consumo. Dividido en dos apartados, estas actividades hacen referencia a la educación para la salud y el medio ambiente, así como a la manera de cuidarnos a nosotros mismos para prevenir enfermedades o bien para saber afrontar las propias o ajenas (diabetes, cáncer de mama, primeros

auxilios, etc.); en cuanto al apartado del consumo, los talleres se relacionan también con la nutrición y la manera de establecer una alimentación saludable.

15. Vida saludable. Se ofrecen programas educativos de prevención del consumo de tabaco, alcohol, drogas, cannabis, etc, para promover un tipo de vida saludable, al margen de este tipo de hábitos.

16. Educar en valores. Para una educación en igualdad se realizan actividades en relación al Centro Asesor de la mujer, así como talleres dirigidos a jóvenes para romper tópicos en torno a la cuestión de género. Pero no solamente en cuanto a género, sino también de carácter intercultural e intergeneracional, para establecer vínculos con el pasado, y el mundo de los mayores.

17. Actividades Deportivas. Oferta de diferentes actividades deportivas.

18. Guarderías y escuelas infantiles. Actividades dirigidas al público infantil, con cuentacuentos o actividades musicales.

19. Formación para Adultos. Actividades dirigidas a la formación permanente, así como la participación en encuentros en materia de adicciones, dirigidos principalmente a padres, para dotarlos de herramientas para la gestión de este tipo de problemas.

20. Información, promoción y documentación. En este apartado se acerca a la comunidad las ayudas, becas, subvenciones, así como los materiales para difundir en los centros, así como diferentes premios en los que poder participar de manera comunitaria.

21. Concursos escolares. Concursos en torno a diferentes temas y sobre diferentes soportes, redacción, dibujo, y sobre temas de actualidad.

Con esta iniciativa desarrollada desde la Consejería de Educación, Cultura y Mujer, son quince años en los que han sido ofertadas actividades de carácter patrimonial a los centros educativos y habitantes de la Ciudad Autónoma de Ceuta. En la investigación que nos ocupa, nos interesa reflejar el interés por la creación, desarrollo e implementación de aquellos programas de educación patrimonial, creados desde los entes autonómicos, dejando patente el interés que existe, cada vez más creciente, por aunar los conceptos de educación y patrimonio.

En el caso concreto de “Ceuta te enseña”, el programa se crea al amparo de las premisas de la ciudad educadora, lo que implica el uso de la ciudad y el espacio vivido

como recurso educativo, proponiendo a la comunidad como contenedor y, al mismo tiempo, agente preservador del patrimonio cultural, histórico y artístico.

IV. 1. 4. Galicia: Proxecto Terra.

El Proxecto Terra es un proyecto educativo puesto en marcha por el Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia en el año 2000 para acercar la arquitectura y el urbanismo gallego a los más pequeños, fomentando el desarrollo territorial en el ámbito escolar. Apoyado por la Consejería de Educación y Ordenación universitaria de la Xunta de Galicia, es un programa que, como el resto de los recogidos en este capítulo, surge de entre las acciones llevadas a cabo por el gobierno autonómico, por ello es considerado como uno de los programas referentes en materia de educación y patrimonio, y por ello es recogido en este apartado.

El proyecto consiste en desarrollar y poner a disposición de profesores y alumnos, materiales didácticos adaptados a los distintos niveles de la Enseñanza Obligatoria (Infantil, Primaria y Secundaria), para el conocimiento de la arquitectura, el urbanismo y el desarrollo territorial de la comunidad gallega.

Es, como indican en su web (<http://proxectoterra.coag.es/>), un proyecto de cooperación con el mundo de la educación del Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia, dirigido a las diferentes etapas de la Educación Obligatoria, con el objetivo de contribuir a mejorar el conocimiento que los escolares deben tener de la arquitectura y la identidad territorial de Galicia. Es un proyecto, pues, que entronca con la idea de comunidad e identidad territorial que conforma el patrimonio de una región.

El proyecto consiste en la creación de un material didáctico en forma de libros de texto, cuadernos de ejercicios, audiovisuales y cómics, que se complementa con actividades realizadas fuera del aula. El abanico de actividades ofertadas va desde la realización de visitas guiadas a las capitales gallegas para conocer in situ lo aprendido en el aula, hasta intercambios territoriales para que los escolares tomen conciencia del territorio construido en Galicia bajo distintas formas (parroquia, aldea, pueblo, ciudad y área metropolitana) además de poder observar cómo ha sido su evolución en el tiempo.

Es novedoso que desde un colectivo profesional vinculado a la arquitectura y el urbanismo, se haga uso de la educación obligatoria como “un recurso imprescindible para el cambio hacia un modelo de desarrollo sostenible del territorio y de la arquitectura”, valorado muy positivamente, por lo que la Secretaría de Estado de

Vivienda y Actuaciones Urbanas del Ministerio de Fomento le concedió el Premio de Urbanismo.

En la web de este programa educativo (<http://proxectoterra.coag.es>) podemos encontrar los materiales desarrollados divididos por etapas educativas, con sus respectivos ciclos: Infantil, Primaria, Secundaria, donde se pueden descargar en formato pdf. Además de estas actividades, el proyecto se complementa con la realización de actividades de formación del profesorado en formato de maletas didácticas, que consisten en programas dirigidos a informar sobre el uso de los materiales didácticos.

Asimismo presentan diferentes apartados en los que mostrar los materiales multimedia, como vídeos o fotografías de las actividades realizadas, y los encuentros con motivos del intercambio de las diferentes experiencias con otros profesionales del sector.

El proyecto surge al amparo de la idea de que la relación del hombre con el paisaje consiste fundamentalmente en su relación con el medio, expresándose por medio de la arquitectura, y que permite, además, que se pueda transferir al resto de la cultura. Esta es la filosofía sobre la que se fundamenta el equipo encargado de la realización de este proyecto (tres arquitectos y un profesor de Ciencias Sociales) incluido en las propuestas culturales del Colegio de Arquitectos. Este proyecto se complementa con la elaboración de materiales sobre la arquitectura popular, la arquitectura contemporánea y la identidad territorial.

En palabras de Xoán Costa, presidente de la Asociación Sociopedagógica gallega (ASPG), a raíz de la creación de estos materiales, pone de manifiesto la idea de que hemos de ser conscientes de que existe un patrimonio de carácter popular que tiene la misma importancia que el recogido en libros de texto y manuales, y que dota de un carácter más funcional y pragmático a las actividades realizadas en torno a él.

Que existe, además, una determinada forma de construir el espacio rural, que tiene una razón de ser, que no es hacer etnografía ni arqueología, sino dar a conocer que existen otras formas de ordenación anónima, funcional y que depende del territorio y de las propias configuraciones geográficas.

La creación de unidades didácticas acordes con el territorio y su identidad fue uno de los primeros pilares del proyecto. Esta conexión entre el territorio y la identidad de un pueblo es la que nos lleva a relacionar este proyecto con nuestra tesis doctoral, y exponerlo como uno de los programas referentes de la misma. La evaluación de programas de educación patrimonial, asentados sobre la memoria, la identidad y la

creación de comunidad, es el eje prioritario de esta investigación, por lo tanto, el Proxecto Terra ofrece líneas en común con estos principios.

Este programa se divide en cuatro fases. La primera de las mismas consistió en la elaboración de los materiales de apoyo de las Unidades didácticas para el profesorado y el alumnado, en torno a temas que, desde el equipo de profesionales que desarrolló el proyecto, se considera que deberían estar incluidos en el Diseño Curricular Base (DCB) de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, y que hoy no están, bien porque son muy extensos, bien porque el material que se ofrece sobre ellos es muy escaso, o bien por la propia dinámica de los centros. Estos materiales, por lo tanto, giran en torno a la reflexión sobre tres conceptos clave: identidad territorial, arquitectura popular y arquitectura contemporánea.

Además de esta primera fase, existen otras tres que complementan la creación de las Unidades didácticas, una segunda fase consiste en la realización de las Jornadas de Formación de profesorado, que hemos comentado con anterioridad. Estas jornadas tienen por objetivo principal la explicación pormenorizada y detallada del uso de los materiales realizados en la primera fase, para su correcta aplicación y puesta en marcha.

La tercera de las fases, es la de remitir de manera gratuita a los centros de enseñanza pública de Galicia, los materiales elaborados así como la programación de las actividades y las visitas guiadas e intercambios territoriales. Por último, será el propio mantenimiento del proyecto que tiene una vocación de permanencia, porque desde los creadores del proyecto se entiende que la formación en este tipo de temas tiene que tener una pervivencia en el tiempo, por lo que se pretende fomentar la continuidad de los mismos.

Este programa, presenta en líneas generales la puesta en valor y uso del espacio como recurso patrimonial. La idea de que el territorio conforma identidad permite a este grupo de profesionales crear un programa de colaboración con la escuela pública, de manera que se introduce en el currículo oficial, la complementariedad de unos materiales didácticos en los que se realiza una explotación educativa del espacio. Gente, espacio y territorio, como tres pilares básicos que conforman el eje de un programa de educación patrimonial, apoyado por la Xunta de Galicia, y que tiene por objetivo la conformación de identidad en los escolares de la Comunidad Autónoma.

Proxecto Terra modula su discurso a partir del territorio, conformador de la identidad, no sólo individual sino creadora de conexiones desde la individualidad hacia la comunidad y colectivo local, y presentando la memoria de los pueblos como la base

patrimonial de las disciplinas que se llevan a cabo en este programa. Nuestra tesis doctoral busca evaluar programas de educación patrimonial bajo las líneas de memoria, identidad y comunidad, por lo que entendemos que Proxecto Terra, presenta en gran medida estos tres ejes que articulan el proyecto.

Galicia es un espacio territorial muy sensibilizado con la idea del territorio como conformador de identidad, por lo que se han creado iniciativas de investigación y desarrollo de estas políticas. La que aquí citamos une no solamente estas ideas del espacio vivido como conformador de identidades individuales y colectivas sino también la importancia que se ofrece a la educación para este tipo de procesos, creando programas que relacionan este patrimonio, utilizado como recurso, con la educación, tanto desde el ámbito no formal como formal.

IV. 1. 5. Comunidad autónoma de Andalucía: Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes.

Dentro de los programas de referencia gestionados desde las Comunidades Autónomas, encontramos los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía, dependientes de la Consejería de Cultura. Fueron creados por el Decreto 269/1985 de la Consejería de Presidencia (BOJA nº 5 de 21 de enero de 1986), implantándose uno en cada una de las provincias andaluzas como programa conjunto de las Consejerías con competencias en materia de educación y de cultura.

El Decreto 269/1985, de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, establece que:

“el afianzamiento de la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y reconocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad, es uno de los objetivos a alcanzar en Andalucía, como se establece en el Estatuto de Autonomía” (DECRETO 269/1985 de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes)

Es por esta razón de conciencia identitaria por la que entendemos este tipo de acciones como referentes para nuestro trabajo de investigación, puesto que desde la Consejería de Presidencia, y relativo a la sección de Cultura, se toma en consideración la creación de un organismo que busque la investigación, difusión y puesta en valor del patrimonio histórico y artístico de la Comunidad Autónoma de Andalucía, creando acciones dirigidas hacia la educación y didáctica del patrimonio.

No se dispone de manera explícita el binomio educación y patrimonio, pero sí se establecen conversaciones entre ambos términos que determinan la creación de los citados gabinetes, que tienen como objetivo principal generar los lazos de trabajo colaborativo entre las instituciones culturales y la comunidad educativa. Según el citado documento de creación, los fines a los que se dirigen las funciones de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes son los recogidos en la siguiente cita:

“(...) se hace necesario establecer los medios adecuados para que el Patrimonio histórico y artístico de esta Comunidad Autónoma pueda estar al servicio de los escolares andaluces de una manera más rigurosa y sistemática de lo que han permitido los medios existentes hasta el momento.

Por todo ello, para impulsar la función educativa del Patrimonio histórico en general y sin perjuicio de lo dispuesto en la citada Ley, el objeto del presente Decreto es la creación de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, concebidos éstos como instrumento al servicio de la Comunidad y con una dimensión social que ineludiblemente alcanzará a nuestras instituciones escolares. Para la consecución de los fines educativos que se persiguen, se hace necesario dotar a los Museos y zonas arqueológicas y monumentales de recursos didácticos que potencien la adquisición de conocimientos de una forma activa y creadora”. (DECRETO 269/1985 de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes.)

En este extracto, por lo tanto, encontramos las líneas de actuación de los citados gabinetes, estableciendo como fin último, el acercamiento del patrimonio histórico y artístico a la comunidad escolar, para conservar y transmitir el legado patrimonial, generador de identidades. La creación de estos Gabinetes Pedagógicos asegura la toma de medidas educativas en la puesta en valor de los espacios patrimoniales de la Comunidad autónoma andaluza.

Según los datos aportados por la Consejería de Cultura de la Comunidad Autónoma de Andalucía, los objetivos fundamentales que orientan las actuaciones de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes son:

- a) Asesoramiento al profesorado de niveles no universitarios en la didáctica y la difusión del patrimonio cultural.
- b) Formación del profesorado de niveles no universitarios en el ámbito del patrimonio cultural, en el marco de las actividades formativas que realizan los Centros del Profesorado.

c) Asesoramiento y coordinación de grupos de trabajo del profesorado no universitario para la divulgación del patrimonio cultural de Andalucía.

d) Elaboración de materiales didácticos sobre el patrimonio cultural de Andalucía.

e) Realización de actividades de difusión sobre patrimonio cultural dirigidas al público escolar en particular y a la sociedad andaluza en general, dedicando especial atención a las manifestaciones artísticas de carácter puntual que tengan lugar durante el curso escolar en cada provincia.

f) Colaboración con las actividades de difusión sobre patrimonio cultural programadas por la Consejería, y sus Delegaciones Territoriales. (DECRETO 269/1985 de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes).

Estos gabinetes son creados como un organismo dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia y de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, siendo su principal objetivo la difusión del patrimonio histórico con especial incidencia en el medio educativo. Por las Resoluciones de 30 de octubre de 1989, de 24 de septiembre de 1990, y de 30 de marzo de 1993, dictadas conjuntamente entre la Consejería de Cultura y la Consejería de Educación y Ciencia, se establecieron los criterios de funcionamiento de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes.

La Legislación relativa a su funcionamiento parte desde 1986, con el Decreto 269/1985 de 26 de septiembre, documento de creación de los mismos, y se va completando por diferentes resoluciones que llevan a cabo la renovación de las líneas de actuación y protocolos de funcionamiento, siendo el último de ellos el documento sobre las Instrucciones de 1 de septiembre de 2005, conjuntas de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y la Dirección General de Bienes Culturales, sobre funcionamiento de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes.

Estos gabinetes surgen para la difusión del Patrimonio Histórico Artístico de Andalucía, bajo la perspectiva educativa y didáctica. Con una alta vocación didáctica, estos organismos orientan su trabajo de difusión a la comunidad educativa, principalmente, aunque toda la ciudadanía puede participar de sus actividades. Entre sus objetivos, los principales son los que se dirigen al profesorado, al que dirigen una serie de actuaciones para gestionar de manera educativa y didáctica los recursos que ofrece el Patrimonio Histórico Artístico de Andalucía. En este sentido, reorientan la mirada del educador para la creación de grupos de trabajo, a partir de los cuales crear

sesiones, materiales didácticos o programas y proyectos donde educación y patrimonio van de la mano.

Se puede encontrar un Gabinete Pedagógico de Bellas Artes en cada una de las ocho provincias andaluzas, en los cuales desarrollan su trabajo profesores de los distintos niveles educativos. Entre las diferentes funciones que realizan estos profesionales, está la redacción y creación de materiales didácticos. Estos materiales, están adaptados a los diferentes aspectos de la docencia, puesto que estos profesores cuentan con experiencia tanto docente como divulgativa. Entre los materiales educativos podemos encontrar guías y cuadernos didácticos, así como materiales en soporte multimedia.

Además de estos materiales, en la web de cada uno de estos Gabinetes Pedagógicos podemos encontrar otro tipo de recursos. Entre ellos, podemos encontrar las publicaciones de las Jornadas Europeas de Patrimonio con las conclusiones derivadas de las mismas. Además encontramos una sección donde se pueden descargar imágenes sobre el Patrimonio Histórico andaluz, perteneciente al banco de imágenes de estos gabinetes, clasificados en bienes inmuebles y bienes muebles.

Cada Gabinete Pedagógico tiene autonomía en sí mismo, por lo que algunos presentan otro tipo de actividades y líneas de acción, pero la mayoría de ellos tienen como objetivos las publicaciones, la creación de materiales didácticos y el establecimiento de puntos de conexión con instituciones dedicadas a la difusión del patrimonio, como pueden ser museos, yacimientos arqueológicos, o espacios de interés cultural. El foco de atención es la comunidad educativa, puesto que algunas de sus publicaciones están dirigidas a la formación del profesorado en materia de patrimonio cultural. Son ocho los gabinetes creados, uno por cada provincia:

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Cádiz.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Córdoba.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Granada.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Huelva.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Jaén.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Málaga.

Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla.

Este tipo de actuaciones, llevadas a cabo desde las Consejerías de las Comunidades Autónomas, nos interesan como marco lógico de los programas de educación patrimonial. Nuestra investigación trata de establecer unas líneas de evaluación de programas llevados a cabo en la Comunidad de Madrid, en la cual no existe un documento por el cual se regulen estas actuaciones, así como tampoco un marco legal desde el cual se puedan generar actuaciones educativas en torno al patrimonio histórico y artístico, por lo que nos resulta de especial interés, citar la Comunidad Autónoma de Andalucía como un referente en la creación de este tipo de organismos, los cuales aúnan criterios educativos en torno al patrimonio. A este respecto, la comunidad andaluza muestra una sensibilidad especial hacia el carácter identitario del patrimonio y la necesidad de su difusión y conexión con la comunidad educativa.

IV. 2. Programas de alcance autonómico gestionados por entes privados

IV. 2. 1. La empresa Labrit en Navarra, Baleares y Madrid. Archivo de la memoria.

Tras realizar el análisis de algunos programas de educación patrimonial gestionados por las Consejerías de las Comunidades Autónomas, es decir, desde la Administración pública, es interesante recoger la iniciativa de un programa que nos resulta excepcional, gestionado en este caso por un ente privado, una empresa de gestión cultural pero que se centra en la realización de programas autonómicos o locales.

Es el caso de la empresa Labrit Multimedia, con sede social en Navarra, es una empresa compuesta por un equipo multidisciplinar que trabaja la gestión de la comunicación, creando estrategias de asesoría y gestión del patrimonio cultural, de manera más precisa, el patrimonio inmaterial. Entre las líneas de actuación de la empresa nos interesa aquélla que hace referencia a la recopilación y transmisión en formato audiovisual del Patrimonio Inmaterial, así como al asesoramiento en materia de PCI (Patrimonio Cultural Inmaterial), en relación con las Administraciones públicas. Por lo tanto, en materia de Asesoría en torno al Patrimonio Cultural Inmaterial, las acciones llevadas a cabo por Labrit son las siguientes:

- Servicios a Administraciones públicas en gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Entre los servicios realizados para las Administraciones públicas, en materia de gestión del patrimonio cultural inmaterial, se realiza el planteamiento y desarrollo de inventarios del PCI en los ámbitos autonómico, municipal o asociativo. En los últimos años, el equipo de LABRIT PATRIMONIO ha estado recopilando el patrimonio inmaterial de los pueblos, comenzando con la región navarra (en su página web podemos encontrar un mapa en el que queda reflejado el PCI, <http://www.labrit.net>).

El objetivo principal de este proyecto es recopilar el patrimonio inmaterial de un modo participativo, desarrollando para ello un método para su realización, creado, perfeccionado e implementado por la misma empresa. Para este cometido se han realizado cuestionarios y entrevistas, a través de comisiones locales creadas ad-hoc. En el caso de Navarra se han realizado alrededor de 1500 entrevistas en más de 350 localidades.

Además de estos servicios, los objetivos planteados pasan por la redacción y preparación de informes para la elaboración de expedientes de declaración como Bien de Interés Cultural o bien, otro tipo de categorías intermedias.

- Estrategias de Salvaguarda.

En cuanto a las estrategias de salvaguarda, se plantea el asesoramiento en el diseño y creación de herramientas para la salvaguarda de las manifestaciones culturales inmateriales. Puesto que el PCI presenta singularidades precisas en cuanto al tipo de patrimonio cultural, las acciones para su salvaguarda han de cumplir también una serie de condiciones, diferentes al tipo de salvaguarda del patrimonio cultural en general. Otra de las funciones que plantean es el estudio e investigación de nuevas herramientas en la gestión de su conservación y salvaguarda.

Además de este asesoramiento, la definición de posibilidades de transmisión y difusión del PCI, para complementar la gestión del mismo, así como las líneas de educación y transmisión que suponen su puesta en valor.

- Gestión de la Documentación.

Por último, la gestión de la documentación e informatización de fondos relacionados con el Patrimonio Inmaterial, para documentar estas

manifestaciones y dotar a los entes públicos de las herramientas necesarias para ello.

Una vez establecidos los objetivos planteados por la empresa Labrit Multimedia en materia de Patrimonio Cultural Inmaterial, nos centraremos en uno de los programas llevado a cabo bajo estas líneas, realizado en colaboración con la Universidad de Navarra, y bajo el marco contextual de nuestra investigación. El programa que detallaremos más en profundidad es el Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra.

IV. 2. 1. 1. El Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra. LABRIT multimedia y Universidad de Navarra.

El proyecto del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra, consiste en la realización de un archivo multimedia, sonoro, audiovisual y textual, del patrimonio oral e inmaterial de Navarra y Baja Navarra. La recopilación de los diferentes elementos que conforman la memoria de un territorio de carácter autonómico y regional.

En octubre de 2014 se firmó el convenio de colaboración entre la Universidad de Navarra, Obra Social “La Caixa” y la empresa Labrit, para dar forma a un proyecto que tiene como finalidad recopilar y digitalizar la memoria de la sociedad tradicional navarra del siglo XX. La prioridad de este proyecto consiste en la recogida, a partir de creaciones multimedia, de la memoria y testimonios de la sociedad tradicional navarra a través de agentes locales, depositarios de testimonios que tienen por objetivo la recuperación de la memoria oral.

Esta fue la prioridad, la recopilación de testimonios de personas de avanzada edad que contienen en sus recuerdos gran parte de esta memoria. Se han obtenido cerca de 1.500 testimonios en unas 400 localidades navarras.

Entre el material del archivo que se ha obtenido, se pueden encontrar testimonios sonoros, audiovisuales, textuales y fotográficos de ámbitos diversos: memoria, conocimientos tradicionales, creencias, rituales y prácticas ceremoniales, tradición oral y particularidades lingüísticas, juegos y deportes tradicionales, representaciones, escenificaciones, formas de alimentación, manifestaciones sonoras y musicales, o formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

El formato de este archivo, es un formato web, de manera que su acceso es un acceso gratuito y abierto para todo tipo de públicos que puedan acceder desde una plataforma web, y estableciendo de esta manera una difusión mucho mayor. La

creación de este proyecto conlleva la estructuración en cinco fases, con un trabajo de investigación de campo muy amplio, siendo éste el grueso del proyecto, planteado en las dos primeras fases, como detallamos:

1ª Fase: trabajo de recopilación, digitalización, clasificación y análisis (6 años en total).

2ª Fase: selección de ejemplos sonoros y audiovisuales, y diseño de la página web en castellano, euskera, francés e inglés (2 primeros años).

3ª Fase: completar los índices y edición de la guía didáctica (2 años).

4ª Fase: ampliar la aplicación educativa, turística y cultural con proyectos de interés para Navarra y Baja Navarra (2 años).

5ª Fase: mantenimiento y actualización del Archivo (anual)

La finalidad según la cual fue diseñado el Archivo de Patrimonio Inmaterial de Navarra, es servir a las acciones que la UNESCO recomienda para el trabajo con el Patrimonio oral e inmaterial: su identificación, salvaguarda y conservación, difusión y protección, según se indica en la página web, plataforma del mismo.

Además de la creación de un diseño fácil y accesible para un uso sencillo, con la finalidad de que cualquier persona pueda disfrutar del Archivo, se han establecido también las conexiones con páginas secundarias más especializadas que sirvan para el estudio de los testimonios y materiales contenidos en él.

“La UNESCO acuñó tres importantes conceptos de trabajo: espacio cultural, obra maestra del patrimonio oral e intangible de la humanidad y tesoro humano vivo. El Archivo pretende, por tanto, incorporar estos tres pilares y constituirse, además, en un nuevo espacio de intercambio intergeneracional, toda vez que muchos espacios culturales tradicionales han dejado de ser funcionales y tienden a extinguirse. Esta acción difusora, por tanto, pondrá en contacto a generaciones que se desconocen, pero que necesitan la sabiduría experiencial y la renovación vivificadora respectivamente” (Asiáin, 2005, p. 11)

Estos postulados establecidos por la UNESCO, planteando el marco lógico internacional del Patrimonio Cultural Inmaterial, así como su conservación y salvaguarda son las que posicionan en la primera línea de conexión este programa con los objetivos que plantea nuestra investigación, estableciendo un estudio de programas que plantean la recuperación de la memoria oral como PCI, planteando

este tipo de acciones como “nuevos espacios intergeneracionales”, conectando diferentes generaciones y afianzando las conexiones pasado-presente.

Según se indica en el soporte web de este proyecto (www.navarchivo.com), son tres los objetivos fundamentales del mismo:

- Recopilación y transcripción de materiales etnoantropológicos textuales, orales y audiovisuales de Navarra y Baja Navarra.
- Clasificación, edición y estudio crítico y científico de dichos materiales.
- Preservación y difusión de este patrimonio cultural a través de la creación de un archivo multimedia.
- En cuanto a la metodología científica planteada para alcanzar estos tres objetivos, se establece en tres fases específicas de ejecución, que recogemos en este apartado de manera literal:

“1ª FASE: TRABAJO DE CAMPO: RECOPIACIÓN Y TRASCRIPTIÓN. El trabajo de campo exige un método antropológico comparativo (comparaciones multilaterales de los etnotextos recopilados) desde tres perspectivas interrelacionadas: antropológica, literaria e histórica. Requiere varios momentos específicos: 1º momento: entrada en el campo; 2º: elección del lugar; 3º: "porteros" y roles; 4º: negociar el propio rol del investigador; 5º: captar los códigos de significados; 6º: establecer el rapport o empatía; y 7º: retirada del campo. La técnica principal es la entrevista etnográfica directa basada en cuestionarios: recopilación, digitalización de grabaciones de colaboradores y transcripción. Como técnicas auxiliares también se emplean: las historias de vida; la observación externa participante; y las grabaciones audiovisuales, digitalización de grabaciones de colaboradores y escaneo de fotografías y documentos.

2ª FASE: EDICIÓN, ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. En esta fase se procede a la clasificación y edición crítica de los etnotextos, así como a su análisis. Para todo ello se cuenta con un equipo de profesores y colaboradores que realizarán el análisis documental y bibliográfico, apoyados por un comité científico asesor de reconocido prestigio nacional e internacional.

3ª FASE: SELECCIÓN Y PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LA PÁGINA WEB²⁰”.

Entendemos este programa como uno de los que más se acercan a aquéllos que pretendemos inventariar, describir y analizar a partir de esta investigación, puesto que

²⁰ Texto extraído de www.navarchivo.com

es un proyecto con alcance autonómico que, a pesar de estar planteado a partir de un ente privado, abarca toda la región navarra y cada uno de sus pueblos.

El planteamiento del programa establece las líneas marcadas por la UNESCO acerca del Patrimonio Cultural Inmaterial, además de relacionar este tipo de patrimonio con la memoria, recuerdos y testimonios de las personas que habitan un territorio y los que se producen en él. A este respecto, la recuperación del PCI en la región navarra permite conservar aquellas vivencias y experiencias de los habitantes de un pueblo, que, hoy en día, están en un proceso de pérdida. Este archivo permite, con esta recuperación, en soporte audiovisual, la conservación y salvaguarda de este patrimonio para ser difundido y transmitido a generaciones futuras.

Con este tipo de acciones, además de crear medidas conducentes a la recuperación y salvaguarda del patrimonio inmaterial de un territorio concreto, se establecen líneas que conectan este patrimonio con las personas que forman parte de estas acciones, generando inercias identitarias. En el marco de estos proyectos encontramos la idea de memoria, tanto individual como colectiva, como parte de la conceptualización del patrimonio cultural inmaterial que es motivo de conservación y recuperación. Nuestra investigación gira en torno al estudio de este tipo de acciones donde la memoria, de carácter individual y comunitario, establece relaciones entre las personas y el patrimonio, y entre las personas entre sí, desde el que se promueven relaciones que preservan la comunidad como espacio educativo.

IV. 3. Tesis Doctorales referentes

En el apartado sobre las tesis doctorales, se busca crear un estado de la cuestión y trazar una cartografía acerca de la situación actual en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la educación patrimonial. Se pretende analizar aquellas tesis doctorales que ofrecen puntos de vista tangenciales con nuestra investigación, y que aportan una visión de conjunto desde la cual establecer el punto de partida para una investigación más profunda.

Para determinar cuáles son las tesis doctorales más relevantes en el ámbito nacional se han llevado a cabo búsquedas a través de las bases de datos y buscadores más comúnmente utilizados en estos casos, así como desde los contextos de investigación como las jornadas, congresos, publicaciones, etc. que, con un carácter científico, ofrecen un foro de intercambios en los procesos de investigación.

Hemos empleado dos buscadores, comúnmente utilizados en contextos investigativos, la base de datos Teseo, y la base de datos Dialnet. Hemos comenzado

por hacer una búsqueda en la base de datos Teseo, la cual se presenta como la base de datos más completa sobre tesis doctorales defendidas en el ámbito nacional, en la cual encontramos de manera sistematizadas las tesis doctorales defendidas en el territorio español. Dialnet, en cambio, es un buscador más amplio, donde además de tesis doctorales podemos encontrar artículos, libros, revistas, con los mismos motores de búsqueda.

- **Base de datos Teseo:**

Teseo es una base de datos que permite obtener y recuperar información sobre las Tesis Doctorales desde 1976. Este sistema almacena las tesis doctorales y permite la búsqueda a futuros investigadores sobre las investigaciones realizadas de un determinado ámbito de estudio.

En la Imagen 5 podemos observar cuál es el método de búsqueda de las mismas, dónde existen diferentes campos: título, autor, NIF, curso académico y fechas. En el caso de crear una búsqueda más amplia, se establecen los términos de búsqueda en el parámetro Título, de tal manera que recibiremos un listado amplio de aquellos términos de búsqueda empleados.

Por lo tanto, en la relación de tesis doctorales que pasaremos a analizar, encontraremos cuáles son las entradas empleadas en la búsqueda.

Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO)

Rellene los campos del siguiente formulario con las palabras o frases que conozca de los documentos que desea localizar.

[Búsqueda Avanzada](#) [Entrar como usuario registrado](#) [Registrarme como Doctorando](#)

Buscar en TESEO

Título:

Autor:

NIF/NIE/Pasaporte:

Universidad:

Curso académico: Desde: / Hasta: /

Imagen 5. Base de datos de Tesis Doctorales, método de búsqueda (captura de pantalla).

- **Base de datos Dialnet:**

Dialnet es un portal de difusión de la producción científica, especializado en ciencias humanas y sociales. Consiste en una base de datos, de acceso libre,

creada por la Universidad de La Rioja (España), y recoge las diferentes tesis defendidas en España, Portugal y Latinoamérica. Se pueden establecer la búsqueda a partir de términos y descriptores de interés o bien, a partir del directorio de universidades. Esta base de datos incluye además, índice de revistas científicas, así como libros (monografías), y otro tipo de documentos.

Esta base de datos presenta una clasificación de documentos dependiendo de si se trata de revistas, tesis, congresos, etc. La búsqueda se realiza determinando cuál es la búsqueda concreta a realizar, en este caso, tesis, y se genera un listado de las diferentes universidades para poder realizar una búsqueda a partir de esos parámetros. No obstante, existe también un motor de búsqueda donde generar una búsqueda a partir de las palabras clave o las entradas que nos interesan.

Observamos esta descripción en la siguiente imagen, donde podemos observar las características anteriormente planteadas:



Imagen 6. Base de datos Dialnet, método de búsqueda (captura de pantalla).

Para exponer aquellas tesis doctorales que nos parecen más relevantes en la investigación que nos ocupa, vamos a realizar una clasificación que se establezca en grado de adecuación a la tesis doctoral que presentamos. De este modo, en cada una de las tablas, las cuales representarán una tesis doctoral, se determinará cuáles han sido las entradas de búsqueda, siendo el más general, la educación patrimonial. Partiendo de esta generalidad, estableceremos una relación entre programas de educación patrimonial, y ampliaremos a patrimonio, identidad, memoria.

En estos términos centraremos nuestra búsqueda y determinaremos cuáles son las líneas por las cuales entendemos que cada una de estas tesis doctorales se relaciona de manera directa con nuestro trabajo de investigación. Este hecho, asimismo, planteará cuál es el estado de la investigación en las materias que nos interesan para nuestra investigación. De este modo, concretamos en qué punto se sitúa la investigación que presentamos, planteando el estado de la cuestión en materia de investigación académica y científica.

Para crear una línea de trabajo y análisis más específico, concretamos una línea cronológica con las tesis doctorales defendidas en la disciplina de la educación patrimonial en España, para analizar posteriormente en qué medida se relacionan con la investigación que presentamos.

TESIS REFERENTES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA

2002	Cuenca López, José María. EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA SU INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. Universidad de Huelva.
2003	Fontal Merillas, Olaia. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. DEFINICIÓN DE UN MODELO INTEGRAL Y DISEÑO DE SENSIBILIZACIÓN. Universidad de Oviedo.
2005	Sánchez Luque, María. LA GESTIÓN MUNICIPAL DEL PATRIMONIO CULTURAL URBANO EN ESPAÑA Universidad de Málaga.
2006	Ibáñez Etxeberria, Alejandro. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO: EL CASO DE LOS CAMPOS DE TRABAJO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO Universidad del País Vasco.
2009	Rivero Gracia, Pilar. LA EFICIENCIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN 1º DE ESO MEDIANTE NUEVAS TECNOLOGÍAS BÁSICAS Universidad de Barcelona.
2010	García Eguren, Marta. RELACIÓN MUSEO-TERRITORIO E IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA: MUSEO DE LA ESCUELA RURAL DE ASTURIAS. Universidad de Oviedo.
	Falcón Vignoli, Roberto Marcelo. SENTIDO DEL PROYECTO AEFECTIVO Universidad de Barcelona.
2010	Coma Quintana, Laia. ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS CIUDADES ESPAÑOLAS. ANÁLISIS, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y VALORACIÓN PARA UNA PROPUESTA DE MODELIZACIÓN. Universidad de Barcelona.
2012	Torregrosa Laborie, Apolline. EN LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN: CLIMATOSOFÍA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA DESDE LA RELACIÓN PROFESOR ALUMNO Universidad de Barcelona.
	Martín Cáceres, Myriam. LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PATRIMONIAL: UNA MIRADA DESDE EL MUSEO DE HUELVA Universidad de Huelva.
2013	Gómez Redondo, Carmen. PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO. DISEÑO DE UN ARTEFACTO EDUCATIVO PARA LA
	Vicent Otaño, Naiara. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL Universidad Autónoma de Madrid.



Gráfico 11. Eje cronológico de tesis doctorales referentes defendidas en España.

Comenzaremos el análisis de las tesis referentes para nuestro trabajo en el ámbito de la educación patrimonial con la primera de las tesis defendidas en esta disciplina, en el año 2002, desde la que partimos para realizar un estudio cronológico de las tesis doctorales en materia de educación patrimonial.

Defendida en la Universidad de Huelva, centro imprescindible en la investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, la tesis doctoral del Dr. Cuenca López, lleva por título: *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.*

EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES : ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA SU INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA	
Entrada en Teseo	Patrimonio, educación.
Autor/a:	Cuenca López, José María.
Universidad:	Universidad de Huelva
Departamento:	Didáctica de las Ciencias y Filosofía
Año:	2002
Director/a:	Estepa Giménez, Jesús (Director) Domínguez Domínguez, Consuelo (Codirectora)
Resumen:	La investigación parte de un doble marco teórico, por un lado el análisis del conocimiento profesional del profesorado y por otro una revisión epistemológica del concepto de patrimonio. Ambos campos de estudio nos permiten elaborar una teoría sobre la didáctica del patrimonio, así como diseñar una hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado en relación con el conocimiento didáctico del contenido patrimonial.

	<p>A partir de este marco teórico se han diseñado una serie de instrumentos de análisis (parrillas de observación y cuestionarios) así como unas categorías, variables e indicadores para el desarrollo de la investigación, planteada desde la integración de los aspectos cualitativos y cuantitativos a partir de estudios documentales y estadísticos centrados en tres ámbitos de investigación.</p> <p>El primero de ellos trabaja las concepciones que sobre el patrimonio y su enseñanza transmiten los diseños curriculares oficiales que repercuten en el ámbito andaluz.</p> <p>El segundo campo de estudio trabaja esas mismas concepciones transmitidas por los materiales curriculares de uso más común en el contexto que abordamos. Finalmente se analizan las concepciones declaradas por el profesorado en formación inicial a través de una muestra de alumnos de la Universidad de Huelva. Con todo ello se obtienen unas conclusiones en un doble sentido. Por un lado determinar el conocimiento didáctico del contenido patrimonial que consideramos deseable, así como detectar una serie de obstáculos existentes para planificar una didáctica del patrimonio en la línea que se ha defendido a lo largo del trabajo.</p>
--	---

Tabla 7. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Cuenca López. Universidad de Huelva.

Esta investigación parte de un doble marco teórico, por un lado el análisis del conocimiento profesional del profesorado y por otro una revisión epistemológica del concepto de patrimonio. Ambos campos de estudio permiten elaborar una teoría sobre la didáctica del patrimonio, así como diseñar una hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado en relación con el conocimiento didáctico del contenido patrimonial. En cuanto a la metodología empleada, el diseño de herramientas de análisis en materia de educación patrimonial supone una novedad interesante en las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito.

En este sentido, el interés que presenta para el impulso de nuestra investigación, reside en la idea de la revisión realizada del marco legislativo en materia de educación y patrimonio, desde el ámbito estatal hasta el autonómico, que será el que nos interese, así como por el marcado carácter local que presentan algunos programas a evaluar. La tesis doctoral que nos ocupa, entre otros planteamientos, pretende detectar las necesidades tanto educativas como legislativas en torno al patrimonio, realizando una visión amplia sobre cuáles son las líneas en las que se establece este binomio, desde el punto de vista educativo y curricular.

La segunda de las tesis doctorales defendidas en torno a la disciplina de la educación patrimonial, es la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas, la cual representa la base sobre la cual fundamentar la educación patrimonial en nuestro país, puesto que, defendida en 2003, ha sido pionera en esta incipiente disciplina. La tesis doctoral de la Dra. Fontal, que lleva por título *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*, presenta las claves de un modelo educativo en la citada materia, al establecer y definir un Modelo Integral de Educación

patrimonial. Es por esta razón por lo que la entendemos como una de las tesis doctorales que más se adecúan a la línea investigativa de la investigación que nos ocupa, puesto que establece las bases de las investigaciones siguientes.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. DEFINICIÓN DE UN MODELO INTEGRAL Y DISEÑO DE SENSIBILIZACIÓN.	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	Fontal Merillas, Olaia
Universidad:	Oviedo
Departamento:	Ciencias de la Educación
Año:	2003
Director/a:	Calaf Masachs, Roser
Resumen:	<p>La Tesis Doctoral se ocupa de la educación patrimonial entendida como un cuerpo disciplinar autónomo. Los nueve capítulos de que consta, se estructuran en cuatro grandes bloques.</p> <p>En primer lugar, la introducción, en la que se explican los antecedentes, el sentido y la orientación de la Tesis Doctoral.</p> <p>En segundo lugar, un cuerpo teórico, que parte de un análisis desde la óptica educativa, de los referentes conceptuales de la educación patrimonial (cultura y patrimonio cultural), para llegar a definir el estado de la cuestión de la educación patrimonial, que se concreta en cuatro modelos de educación patrimonial: instrumental, mediacionista, histórico y simbólico-social.</p> <p>La voluntad de integración de aquellas potencialidades que cada uno de ellos presenta y la necesidad de crear un modelo situado desde la óptica de la educación, dan lugar a la definición del Modelo Integral. Nos ocupamos, para definirlo, de su genealogía, de sus ejes fundamentales, de sus claves, de los contextos de actuación de su especificidad. En el cuerpo empírico proponemos la elaboración de un diseño de sensibilización pensado par a el contexto de Gijón con tres derivaciones, una para cada una unidad didáctica, un taller didáctico y una página Web. La aplicación de este diseño, el análisis y la interpretación de los datos, abren paso al cuerpo conclusivo, donde definimos una serie de conclusiones sobre la aplicación, que conducen a su vez a la reorientación del diseño de sensibilización y, en última instancia, del Modelo Integral. Por último, cerramos con un análisis de la proyección de la Tesis Doctoral en el ámbito teórico y también en el campo empírico, determinando posibles vías y futuras líneas de investigación.</p>

Tabla 8. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas. Universidad de Oviedo.

Esta tesis doctoral, defendida en 2003, fue una de las primeras que abordó el tema de la educación patrimonial como una disciplina con entidad propia. Es por ello que la situamos en la base de nuestra investigación, como uno de los pilares sobre los que se fundamenta nuestra investigación, puesto que la tesis doctoral que planteamos se basa en una evaluación de programas de educación patrimonial, de tal manera que los modelos teóricos en los que nos basamos parten de los modelos de sensibilización creados con anterioridad.

La autora, profesora titular de la Universidad de Valladolid, en el Área de la Didáctica de Expresión Plástica, de la Facultad de Educación y Trabajo Social, es, además, la directora del proyecto I+D+I *Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis integral del Estado de la Educación Patrimonial en España*, y,

actualmente, del nuevo proyecto de I+D+I: *La Educación Patrimonial. Consolidación, Evaluación de Programas e Internacionalización*, el cual supone el marco contextual de la investigación que nos ocupa, tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

Dos años más tarde, en 2005, fue defendida en la Universidad de Málaga, la tesis doctoral, *La gestión municipal del patrimonio cultural urbano en España*, por la Dra. Sánchez Luque. La tesis versa sobre un nuevo concepto de patrimonio cultural y su vinculación con lo local, poniendo el acento en la labor del gestor municipal y las medidas llevadas a cabo en el fomento de su gestión.

Las líneas de confluencia que observamos entre estas tesis doctoral y el interés sobre la investigación educativa que presentamos en nuestro trabajo, son, por una parte, la propuesta de un nuevo concepto de gestión municipal adecuado principalmente a la sensibilidad patrimonial planteada en los últimos tiempos.

Por lo tanto, esta tesis doctoral presenta el vínculo entre comunidad y ciudad histórica, a partir de la gestión municipal que realiza la administración local. En este sentido, la manera en la que se relaciona comunidad y patrimonio, y se vincula con la identidad de los pueblos es lo que nos hace plantear este estudio como uno de los referentes de nuestra investigación. Nuestra investigación plantea una evaluación de programas de educación patrimonial, focalizando en el área autonómica y local de la Comunidad de Madrid. A partir del trinomio memoria, identidad y comunidad presentan las diferentes ideas a partir de las cuales se crea comunidad, se relaciona el individuo con la colectividad y con el patrimonio, y se presenta a éste como creador de la memoria y la identidad.

LA GESTIÓN MUNICIPAL DEL PATRIMONIO CULTURAL URBANO EN ESPAÑA	
Entrada en Teseo	Patrimonio, gestión municipal
Autor/a:	Sánchez Luque, María
Universidad:	Málaga
Departamento:	Historia del Arte
Año:	2005
Director/a:	Camacho Martínez, Rosario.
Resumen:	El planteamiento esencial de esta tesis doctoral, es el de situar al gestor municipal en las tareas de protección de la ciudad histórica. Conforme a un análisis conceptual y a la investigación de los textos jurídicos se busca extraer propuestas de mejora de la administración del patrimonio cultural urbano en el contexto municipal.

Tabla 9. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Sánchez Luque. Universidad de Málaga.

Otro de los referentes que encontramos en materia de educación patrimonial es la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Etxeberria. Defendida en 2006 en la Universidad del País Vasco, la tesis que lleva por título *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*, estructura un soporte teórico en el cual el campo de trabajo es entendido como una actividad educativa realizada sobre el patrimonio, y por ello, integrada en una acción de educación patrimonial.

EDUCACIÓN Y PATRIMONIO: EL CASO DE LOS CAMPOS DE TRABAJO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO	
Entrada en Teseo	Educación, patrimonio
Autor/a:	Ibáñez Etxeberria, Alejandro
Universidad:	PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
Departamento:	Didáctica y Organización Escolar.
Año:	2006
Director/a:	Correa Gorospe, José Miguel (Director)
Resumen:	<p>Los campos de trabajo (CdT) son una actividad juvenil de ocio y tiempo libre con una larga tradición en la sociedad occidental. Con origen en los movimientos solidarios juveniles surgidos de la resulta a los horrores de la I Guerra Mundial, pronto cumplirán un siglo de existencia bajo la coordinación del Servicio civil Internacional (SCI). Esta tesis aborda la organización de los CdT y en especial, el aspecto educativo de los que están dedicados al tratamiento del patrimonio.</p> <p>Para ello, el autor nos introduce en un marco teórico que se sustenta sobre tres conceptos que son el propio CdT, el Patrimonio y la Educación patrimonial, que son ampliamente tratados, al igual que los tres principios educativos sobre los que soporta esta acción, que serían el cuadrante constructivista de los continuos educativos de Hein (1998), el modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (2002) y el aprendizaje informal basado en la percepción que del mismo nos aporta Asensio (2001). En base a todo ello, estructura un soporte teórico en el cual el CdT es entendido como una actividad educativa realizada sobre patrimonio, y por ello, integrada en una acción de educación patrimonial, que se sustenta, según la visión del autor, sobre las ideas del constructivismo de Hein, el modelo de aprendizaje contextual y la idea de aprendizaje informal, que se vuelcan en el surgimiento de un "modelo de educación patrimonial aplicable a los CdT".</p> <p>Bajo este paraguas teórico, se realiza una investigación cuantitativa y cualitativa, en base a cuestionarios y entrevistas en profundidad, en torno a los CdT, cuyo objetivo general es describir, analizar e interpretar la estructura de los campos de trabajo como contexto de aprendizaje de libre elección, considerando para ello las principales variables organizativas y educativas así como su estructura administrativa y marco legal. Para el desarrollo de esta investigación se han estudiado los CdT dedicados a la investigación.</p>

Tabla 10. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Echeverría. Universidad del País Vasco.

La tesis doctoral del Dr. Ibáñez realiza una investigación cuantitativa y cualitativa, con el objetivo de describir, analizar e interpretar la estructura de los campos de trabajo como contexto de aprendizaje. En este sentido, nos interesa esta tesis doctoral además desde el punto de vista teórico, desde el metodológico. Nos posicionamos ante una evaluación que une ambos métodos, el cuantitativo y el cualitativo, para establecer una evaluación comprensiva que aúne ambos métodos. También la

investigación que presentamos se organiza en esos términos, aplicando una evaluación que se fundamenta en ambos métodos y se estructura en torno a la evaluación de programas para diseñarla metodológicamente.

No solamente este punto sería de interés, sino también el hecho de extraer desde la práctica las conceptualizaciones teóricas que supongan las líneas de trabajo hacia un modelo educativo concreto. Siguiendo estas consideraciones, según la visión del autor, los conceptos de educación y patrimonio se sustentan sobre las ideas del constructivismo de Hein, el modelo de aprendizaje contextual y la idea de aprendizaje informal, concretando el surgimiento de un "modelo de educación patrimonial aplicable a los campos de trabajo".

En el ámbito de la didáctica de la historia, encontramos la tesis doctoral de la Dra. Rivero, defendida en 2009 en la Universidad de Barcelona. Esta tesis doctoral, que lleva por título *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante nuevas tecnologías básicas*, se adentra en el estudio experimental sobre la efectividad del aprendizaje multimedia en la clase de Historia, a partir de la multimedia expositiva. Esta tesis realiza un estudio concreto sobre la eficacia de los aprendizajes a través de las herramientas tecnológicas, y, a partir de una metodología cuantitativa y cualitativa, concluye, en palabras de la propia autora, que *“algunos estudiantes han percibido un cambio de actitud en el profesorado, al incluir entre su metodología de trabajo el componente multimedia, y creen que con la multimedia expositiva la explicación es más clara y ordenada. Además han considerado la experiencia positiva, valorado la utilización de la multimedia expositiva como elemento dinamizador de la metodología de enseñanza de la Historia. Los aspectos más positivos han sido la mejora de la comprensión, del interés, de la atención y de la retención (lo cual no siempre se refleja en una mejora de las calificaciones: algunos alumnos consideran que la retención de información conseguida en el aula resulta ya suficiente”*.

A este respecto, nuestro trabajo de investigación, basado en una evaluación de programas de educación patrimonial, establece líneas de conexión con esta tesis doctoral que presentamos como referente de la metodología empleada, una metodología que comprende lo cualitativo y cuantitativo para comprender mejor los procesos. Asimismo, la tesis de la Dra. Rivero plantea un estudio de casos múltiples, que plantea una comparativa entre los resultados obtenidos para generar una comprensión mayor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en nuestro caso, el estudio no se realiza tan en profundidad, sí se ha realizado un estudio de diferentes programas a partir de estándares de calidad que permitan establecer una muestra que pueda ser investigada más en profundidad, a partir de estudios de caso que evalúen

los aprendizajes. Por lo tanto, podríamos considerar que nuestra investigación supone un paso previo.

LA EFICIENCIA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN 1º DE ESO MEDIANTE NUEVAS TECNOLOGÍAS BÁSICAS	
Entrada en Teseo	Didáctica historia
Autor/a:	Rivero Gracia, Pilar
Universidad:	Universidad de Barcelona
Departamento:	Didáctica de las Ciencias Sociales
Año:	2009
Director/a:	Trepal Carbonell, Cristòfol
Resumen:	<p>Se realiza un análisis experimental sobre la efectividad del aprendizaje multimedia en la clase de Historia, basado en multimedia expositiva. Han participado 385 alumnos de 1o de ESO de 5 centros: 3 institutos públicos (en Huesca, Sant Adrià y Cornellà de Llobregat) y 2 colegios concertados (en Zaragoza y Badalona). El método de trabajo combina lo cuantitativo y lo cualitativo, incluyendo como herramientas de documentación cuestionarios y entrevistas individuales estructuradas y semiestructuradas a profesores y alumnos; y observación del trabajo de aula.</p> <p>Las conclusiones principales han sido:</p> <p>Los efectos positivos vinculados al principio de fragmentación del aprendizaje multimedia en cuanto a comprensión y retención se ven reducidos cuando esta fragmentación de la información no se presenta con un ritmo adecuado a las necesidades del alumnado. Los profesores se sienten más motivados para introducir en la dinámica habitual de sus clases herramientas multimedia. Algunos estudiantes han percibido este cambio de actitud y creen que con la multimedia expositiva la explicación ha sido más clara y ordenada. Además han considerado la experiencia positiva, valorado la utilización de la multimedia expositiva como elemento dinamizador de la metodología de enseñanza de la Historia. Los aspectos más positivos han sido la mejora de la comprensión, del interés, de la atención y de la retención (lo cual no siempre se refleja en una mejora de las calificaciones: algunos alumnos consideran que la retención de información conseguida en el aula resulta ya suficiente). Los elementos dinámicos, textuales o gráficos, han sido los más valorados para facilitar mejorar la comprensión del alumno. En especial, se destacan las presentaciones dinámicas de mapas históricos, frisos cronológicos y fuentes materiales. También destaca la efectividad de la corrección de ejercicios dinámica en la pantalla, ligados al cuadernillo impreso del alumno: el soporte papel favorece la realización de actividades de síntesis y de procesamiento de la información, muy recomendables atendiendo al principio de auto-explicación del aprendizaje multimedia.</p> <p>No obstante, la proyección multimedia expositiva en el aula de Historia es tan solo uno de los muchos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: produce efectos positivos, pero no progresos espectaculares.</p>

Tabla 11. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Rivero Gracia. Universidad de Barcelona.

Siguiendo en el marco nacional, nos trasladamos al núcleo asturiano, donde se han defendido diversas tesis doctorales en torno a la educación patrimonial, concretamente en la Universidad de Oviedo. La tesis doctoral defendida por la Dra. García Eguren, y dirigida por la Dra. Calaf Masachs, lleva por título: *Relación museo-territorio e implementación didáctica: Museo de la Escuela Rural de Asturias.*

En palabras de la autora, esta investigación refleja el acercamiento a la comunidad, la interpretación de voces y testimonios y sobre todo la relación existente entre museo y territorio desde el punto de vista didáctico. Desde el punto de vista relacional, se presenta el museo como un espacio donde confluye la comunidad, el territorio y un concepto de patrimonio que surge de ambos términos.

Recogemos esta tesis doctoral como referencia por la relación existente entre la educación patrimonial con los términos de comunidad y territorio. A este respecto, nuestra tesis doctoral propone la idea de comunidad como conceptualizador del patrimonio cultural inmaterial, desde el punto de vista educativo. Se plantea también la visión del patrimonio cultural como agente de desarrollo local, y motor de desarrollo, fundamentación de la tesis de la Dra. García Eguren, establecida en la misma línea.

La relación entre conceptos como *patrimonio*, *memoria*, *historia oral*, *territorio*, *comunidad*, sustentan la idea del patrimonio cultural como conformador de memorias individuales y creador de memorias colectivas que establecen relaciones comunitarias entre los individuos, creando de esta manera relaciones interpersonales sólidas, proyectadas desde la recuperación del pasado, para afianzar este sentimiento en el presente. Esta tesis presenta esta conceptualización en el entorno del museo como espacio para la educación patrimonial, con la creación del Museo de la Escuela Rural de Asturias como objetivo. El planteamiento de esta filosofía es por el cual entendemos esta tesis como referente directo de nuestro estudio, por presentar los mismos principios sobre los que se articula nuestra investigación.

RELACIÓN MUSEO-TERRITORIO E IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA: MUSEO DE LA ESCUELA RURAL DE ASTURIAS	
Entrada en Teseo	Patrimonio, educación
Autor/a:	García Eguren, Marta
Universidad:	Oviedo
Departamento:	Ciencias de la Educación
Año:	2010
Director/a:	Calaf Masachs, Roser
Resumen:	La investigación refleja el acercamiento a la comunidad, donde se ubica el museo, para recoger e interpretar las voces y testimonios, así como el estudio de los objetos, textos e imágenes que constituyen el importante legado pedagógico que hoy alberga el Museo de la escuela Rural de Asturias. Llegar al conocimiento de la historia para poder interpretarla y transmitirla en el museo, ha sido el objetivo que ha guiado la investigación desde el comienzo. La tesis doctoral representa la continuidad del trabajo de investigación Museo de la Escuela Rural de Asturias. El nacimiento de un museo, presentado en septiembre de 2007 en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. El cual, narra la génesis de una colección museográfica que surge en el año 2001, con la esperanza de convertirse en agente dinamizador para el municipio de Cabranes, un pequeño municipio asturiano que cuenta con una población envejecida y se encuentra deprimido económicamente. A través de las distintas fases y secuencias con las que cuenta el trabajo de investigación, se refleja un modelo de museo, consecuencia de la reflexión en la acción. La tesis

	<p>doctoral aborda el periodo 2001-2007 y profundiza en la función didáctica del museo una vez especializado, por medio de la descripción y el análisis de los diferentes materiales creados para la visita, así como la página Web, diseñada como prolongación del museo y vehículo de comunicación. Se aborda el estudio del público visitante, tema que resolveremos por medio del análisis cualitativo y cuantitativo, de la información que aportan los libros de visitas del museo. En el desarrollo de la tesis tendrá cabida el estudio de otros centros museísticos pedagógicos, de España, Francia y Portugal para llegar al conocimiento de nuevas estrategias de investigación.</p>
--	---

Tabla 12. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Eguren. Universidad de Oviedo.

La siguiente tesis doctoral motivo de análisis es la tesis *Sentido del proyecto afectivo*, del Dr. Falcón Vignoli tiene presente la importancia de los imaginarios sociales, los trayectos vitales individuales y el valor singular de los acontecimientos cotidianos. Una realidad que se entreteje para plantear la tesis doctoral. Esta definición, realizada por él mismo en el resumen de su tesis doctoral, presenta las bases teóricas y conceptuales de la tesis doctoral que presentamos, asentada en los principios de identidad y comunidad.

Es en la línea sobre lo individual y cómo éste se transforma en colectivo, transitando por los conceptos de patrimonio, donde se establece la idea de un modelo de educación patrimonial que establezca su eje en torno a la memoria, la identidad y la comunidad. Identidad e individuo, comunidad y colectividad son dos binomios que constituyen las ideas clave de la investigación, conectando directamente con esta tesis doctoral que presentamos como referente para nuestro estudio.

SENTIDO DEL PROYECTO AEFECTIVO	
Entrada en Teseo	Patrimonio, arte.
Autor/a:	Falcón Vignoli, Roberto Marcelo
Universidad:	Barcelona
Departamento:	C- DISEÑO E IMAGEN
Año:	2010
Director/a:	Simón Ortoll, Begoña
Resumen:	<p>Temática.</p> <p>Esta investigación indaga sobre el ser, manifestación y sentido de toda acción inteligentemente creadora o proyecto entendido como trayecto, como intersticio germinal eyectado por la conciencia sistémica de la humanidad. Para ello, ha sido necesario entretejer miradas filosóficas, sociológicas y ecológicas, ya que tal realidad ha permitido situar todo proceso conformador y sus efectos sistémicos. Por lo tanto, el estado de alerta sobre esta situación que involucra relaciones complejas entre inteligencias que proyectan, ser o verbo conformador, transformación, manifestación, efectos y sentido sistémico, ha potenciado la investigación que se ofrece, razón por la cual se nomina: Sentido del proyecto æfectivo. En definitiva, nos encontramos ante un trabajo que indaga sobre la sustancia de todo verbo manifestado conscientemente por las potencias afectivamente inteligentes de la sociedad, por ende, sobre sus consecuencias y sentido sistémico.</p> <p>Metodología utilizada.</p> <p>El presente trabajo es un trayecto de indagación ontológica que se ha encaminado en descubrir la realidad sustancial que sostendría todo</p>

	<p>movimiento conscientemente creador. Por lo tanto, se ha desplegado un camino de búsqueda teórica entre diversos pensadores con la finalidad de comprender y potenciar la verdadera esencia de toda acción capaz de conformar lo necesario según contexto social. En este sentido, hemos confiado fundamentalmente para tal proceso en tres pensamientos específicos: la Sociología del Imaginario de Michel Maffesoli, las ideas sobre El Rizoma de Gilles Delleuze/Felix Guattari y la Invención de lo Cotidiano de Michel de Certeau. Es así, que estamos inmersos en un triángulo cardinal desde lo imaginario, lo rizomático y lo cotidiano, que ha permitido dar sentido a todas las acciones de indagación, organización, conformación y manifestación de este trabajo. De este modo y a grandes rasgos, es posible establecer que estamos ante una guía trina que tiene presente la importancia de los imaginarios sociales, los trayectos vitales individuales y el valor singular de los acontecimientos cotidianos. Realidad entretejida, que indudablemente ha orientado durante todo el tiempo de indagación, facilitando así la emergencia de la tesis que felizmente se ofrece.</p> <p>Organización de la tesis.</p> <p>Este trabajo orbita en torno a un eje central que es el ser, su manifestación y su sentido, razón por la cual se ha organizado en tres estadios reflexivos o partes íntimamente unidas, vinculadas lógicamente a su Introducción, Síntesis y Conclusión. Por lo tanto, la Parte I: Pensamiento del Paréntesis, indaga sobre la realidad potencial de todo verbo creador, entendido como fuerza comunicable que origina y nutre las transformaciones sociales, es decir, sus posibilidades de reinención cotidiana; la Parte II: Pensamiento sobre el Patrimonio, examina el verbo activo o manifiesto en realidades hipertextuales, concebidas como potencias capaces de facilitar la aparición de espacios "poliidentitarios", de patrimonios colectivos, donde habitaría creativamente la humanidad; mientras que la Parte III: Pensamiento sobre el Sentido, analiza la razón de ser del verbo creador, es decir, de todo movimiento capaz de reinventar conscientemente la sociedad. En definitiva, estaríamos ante el sentido de aquellas potencias verbales y sus efectos que posibilitarían una repetición restauradora de todo nicho vital, que siempre sería eyectada por un tejido inmunológico o conciencia sistémica social que propiciaría los tránsitos de una humanidad reunida íntimamente con la naturaleza.</p>
--	--

Tabla 13. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón Vignoli. Universidad de Barcelona

Tanto Barcelona como Girona son dos ámbitos geográficos académicos con la vista puesta en la Didáctica del Patrimonio, en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, vinculando educación y patrimonio, centrados en la investigación en educación patrimonial, por ello son muchas las tesis doctorales referentes para nuestro trabajo.

En este contexto conviene destacar la tesis doctoral *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*, defendida por la Dra. Coma bajo la dirección del Dr. Santacana, que presenta una estructura similar al trabajo de investigación que presentamos.

La tesis de la Dra. Coma Quintana muestra el análisis de más de 350 actividades educativas ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los

Ayuntamientos y que pretenden exponer, en líneas generales, el estado de la cuestión de las actividades de didáctica del patrimonio existentes en las ciudades españolas.

Existe una evidente convergencia entre esta tesis doctoral y la investigación que presentamos, en la cual hemos realizado un inventario, análisis y descripción de aquellas actividades y programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid, desde el ámbito autonómico y local. En la investigación realizada por la Dra. Coma, se ha realizado una evaluación externa de las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas mediante un instrumento de evaluación creado ad hoc. Los resultados obtenidos ha permitido establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.

Una vez definidos los resultados, se realizó una propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras. Es en este contexto en el cual se establecen las líneas de conexiones por las cuales nuestra investigación presenta el análisis, inventario y posterior evaluación de aquellos programas de educación patrimonial realizados en el ámbito de la Comunidad de Madrid y que van a permitir inferir los resultados para obtener unos estándares de calidad para fundamentar futuros programas de educación patrimonial.

ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS CIUDADES ESPAÑOLAS. ANÁLISIS, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y VALORACIÓN PARA UNA PROPUESTA DE MODELIZACIÓN	
Entrada en Teseo	Patrimonio, didáctica
Autor/a:	Coma Quintana, Laia
Universidad:	Barcelona
Departamento:	Didáctica de las Ciencias Sociales
Año:	2011
Director/a:	Santacana Mestre, Joan.
Resumen:	<p>La investigación sobre Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas se articula en torno a tres objetivos fundamentales, y consecuentemente en tres estudios, que estructuran el cuerpo teórico de la misma.</p> <p>En primer lugar, la investigación ha analizado y realizado un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales, ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los Ayuntamientos, en el marco geográfico español. Se ha tratado de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras. Para ello, la investigación se ha basado en un análisis descriptivo del objeto de estudio, más de 350 actividades con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas (Estudio I).</p> <p>En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales, se ha hecho un análisis de las actividades</p>

	<p>educativas estudiadas en el Estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. Es evidente que pretender valorar la calidad de una actividad o acción educativa es una cuestión susceptible a la subjetividad de aquél o aquella que la organiza, participa o evalúa. En este caso (Estudio II), se ha optado en esta investigación por realizar una evaluación externa de las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas mediante un instrumento de evaluación creado ad hoc. Los resultados obtenidos del procesamiento de más de tres mil cuestionarios de satisfacción ha permitido establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.</p> <p>Finalmente, y en tercer lugar, se ha procedido a observar in situ cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio para contrastar así la información obtenida en los dos estudios anteriores. Ello ha permitido una aportación más en la investigación; se trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras.</p> <p>La estructura de la investigación se presenta bajo un esquema de diez capítulos. La primera parte (capítulos 1, 2 y 3) plantea la base a partir de la cual se ha desarrollado la investigación, así como el estado de la cuestión del tema objeto de estudio. En estos capítulos se hace especial hincapié en el marco real en el que se ha desarrollado la investigación, así como la situación o punto de partida.</p> <p>En el capítulo 4 se presenta el marco teórico, que por su casi inexistencia hasta el momento en esta materia, se ha tenido que crear casi de forma expresa y un tanto extensa. Muy poco había escrito sobre el tema que en esta investigación se ha estudiado, y es por ello que ha sido necesario redactar y crear casi ex-novo el contenido que en esta investigación se presenta como marco teórico.</p> <p>El capítulo 5 plantea los objetivos de la investigación y la hipótesis de trabajo. Por un lado, los objetivos, tanto generales como específicos, aportan en esta investigación el máximo de información posible y necesaria para la validación final de la hipótesis formulada; por otro lado, la hipótesis de trabajo apunta hacia una posible modelización de las actividades educativas patrimoniales.</p> <p>A continuación, en el capítulo 6, se exponen los fundamentos metodológicos que han definido los distintos pasos necesarios para desarrollar la investigación, así como las distintas líneas a las que esta investigación se inscribe. A éste le sigue el capítulo 7 que ocupa una parte importante de la investigación presentando los tres estudios que se han realizado durante el llamado <i>¿trabajo de campo¿</i>. De igual manera que en el marco teórico, en este capítulo ha sido necesario elaborar un extenso trabajo de campo que ha permitido obtener un buen análisis, diagnóstico y evaluación sobre el tema objeto de estudio: las actividades educativas patrimoniales en el panorama español. Los capítulos 8 y 9 concluyen este trabajo de campo aportando los resultados, las conclusiones y las consideraciones pertinentes de cada estudio. Remarcar que es en el capítulo 9 en el que se presentan los modelos educativos patrimoniales creados, los cuales conforman una parte relevante de esta investigación.</p> <p>Finalmente, en el capítulo 10 se exponen las conclusiones finales de toda la investigación, con el fin de validar la hipótesis general y los objetivos formulados, así como algunas reflexiones finales sobre la problemática que se derivan de las mismas.</p>
--	--

Tabla 14. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Coma Quintana. Universidad de Barcelona.

Siguiendo con el ámbito catalán, destacamos la tesis doctoral defendida por la Dra. Torregrosa, y dirigida por el Dr. Hernández, que lleva por título *En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno*. Esta tesis doctoral acentúa la vida cotidiana y emocional de la educación y la presenta como un lugar de encuentros y de comunicación que perpetua la dinámica de la vida

colectiva. Es un estudio que propone, en palabras de su autora, la investigación narrativa entorno a historias de vida de profesores de secundaria, *“para poner en valor lo cotidiano, las diversas situaciones, las epifanías de los docentes en el espacio educativo y comprender sus contornos, sus atmósferas”*.

Vida cotidiana, emoción, encuentros, comunicación y vida colectiva es una serie que evidencia el interés por definir la educación como un espacio conversacional desde el cual crear encuentros que generen aprendizajes. Este tipo de términos son los que tomamos como referencia para nuestra investigación, un concepto de patrimonio definido a partir desde el punto de vista educativo, en torno a la memoria, la identidad y la comunidad. Una evaluación de aquellos programas de educación patrimonial que generen vínculos entre los individuos y el patrimonio. Patrimonio e identidad, identidad y memoria, partiendo de lo individual y transitando hacia el concepto de comunidad y vínculo comunitario a través de la educación patrimonial.

Este es el espacio común en el que converge la tesis de la Dra. Torregrosa y la que presentamos, fundamentada desde el mismo marco teórico para establecer líneas de conexión entre los conceptos sobre los cuales se articula una educación patrimonial basada en estos principios.

EN LOS INTERSTICIOS DE LA EDUCACIÓN: CLIMATOSOFÍA DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA DESDE LA RELACIÓN PROFESOR ALUMNO	
Entrada en Teseo	Patrimonio, educación
Autor/a:	Torregrosa Laborie, Apolline
Universidad:	Barcelona
Departamento:	C- DIBUJO
Año:	2012
Director/a:	HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, FERNANDO
Resumen:	<p>Esta investigación se propone como un estudio de las relaciones profesor alumno, que se redefinen en el contexto regido por sus correspondencias. Estas relaciones se presentan como el punto nodal de la formación que articula los espacios educativos. Se trata de aprehender esta dimensión colectiva, socializante de la educación. Subrayamos así la vida cotidiana y emocional de la educación, un lugar de encuentros y de comunicación que perpetua la dinámica de la vida colectiva. Este estudio se propone como investigación narrativa entorno a historias de vida de profesores de secundaria, para poner en valor lo cotidiano, las diversas situaciones, las epifanías de los docentes en el espacio educativo y comprender sus contornos, sus atmósferas.</p> <p>Es posible entonces desvelar que la educación es sobre todo esta experiencia de encuentros, este ambiente que se genera favoreciendo un aprendizaje singular y colectivo, hacia una formación en acompañamiento, más cercana, más afectiva, hecha de interacciones y correspondencias. Por ello, desde este estudio, tratamos de ofrecer una climatosofía de la educación, es decir a partir de una climatología, comprender los elementos que favorecen la formación de cada uno y aprehender la realidad cotidiana de la educación. Es posible entender los espacios escolares en sentido de atmósferas, de experiencias sensibles que se viven a través de la educación artística.</p>

Tabla 15. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Torregrosa Laborie. Universidad de Barcelona.

También el año 2012 fue defendida en la Universidad de Huelva, la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres, que lleva por título *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. En esta ocasión se articulan educación y comunicación en torno al concepto de patrimonio, y se realiza, a través de un estudio de caso el análisis de un museo desde la perspectiva de la teoría de la comunicación.

LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PATRIMONIAL: UNA MIRADA DESDE EL MUSEO DE HUELVA	
Entrada en Teseo	Educación Patrimonial
Autor/a:	Martín Cáceres, Myriam
Universidad:	Universidad de Huelva
Departamento	Didáctica de las Ciencias y la Filosofía
Año:	2012
Director/a:	Cuenca López, José María
Resumen:	Esta tesis doctoral se articula como un estudio de caso donde se analiza el museo desde todas sus vertientes y bajo la perspectiva de la teoría de la comunicación. Se articula en tres bloques, el primero destinado a la realización de antecedentes y una fundamentación teórica, resultado de años de trabajos en la Didáctica del Patrimonio desde diversas perspectivas; en el segundo, destinado a la metodología, se realiza una fundamentación metodológica y se presenta el diseño de la investigación, junto a los instrumentos de recogida y de análisis de la información específicos para el trabajo que aquí se desarrolla, partiendo de un sistema de categorías con hipótesis de progresión, se analizan las concepciones acerca del patrimonio y de la educación patrimonial en el museo, así como el proceso de comunicación que se da entre esta institución y los usuarios; en el último bloque se procede al análisis de los datos obtenidos junto al desarrollo del informe de investigación.

Tabla 16. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres. Universidad de Huelva.

En el caso de la tesis doctoral de la Dra. Martín Cáceres, se pone de manifiesto la relación entre la educación patrimonial, la didáctica del patrimonio y la comunicación patrimonial, conceptualización llevada a cabo desde el estudio de un caso concreto. A través del estudio de caso de un museo, en concreto del Museo de Huelva, se articula una tesis doctoral que analiza las diferentes concepciones acerca del patrimonio y de la educación patrimonial en el propio museo, como contenedor de experiencias educativas.

En 2013, encontramos la tesis doctoral defendida por la Dra. Gómez Redondo, bajo la dirección de la Dra. Fontal desde el Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en el núcleo vallisoletano sobre investigación en educación patrimonial.

El trabajo de investigación, que lleva por título *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un artefacto educativo para la identificación*, pretende generar una reflexión acerca del concepto de identidad, concepto sobre el que se

conceptualiza el patrimonio cultural desde una visión educativa. En las propias palabras de la autora, existe una intención de alejar el protagonismo hacia el vínculo, de tal manera que supone un proceso en el cual el sujeto empieza por adquirir importancia al conceder significados patrimoniales al objeto. En este sentido la reflexión gira en torno a la concepción de patrimonio como vínculo entre la persona y el objeto y sobre todo, en sus procesos de identización.

Parte de la educación para generar nuevos conceptos en torno al patrimonio, poniendo el foco en los conceptos de identidad y estableciendo secuencias procedimentales para los procesos de patrimonialización e identización.

PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO. DISEÑO DE UN ARTEFACTO EDUCATIVO PARA LA IDENTIZACIÓN	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	Gómez Redondo, Carmen
Universidad:	Valladolid
Departamento:	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Año:	2013
Director/a:	Fontal Merillas, Olaia.
Resumen:	<p>La siguiente tesis doctoral pretende, a través del análisis de los referentes teóricos, proponer nuevos entornos metodológicos para la acción educativa, en el ámbito patrimonial. Cada vez que se plantea un texto sobre patrimonio y educación patrimonial se hace necesario hablar de identidad, sin embargo hasta este trabajo no se ha afrontado dicha relación desde el punto de vista educativo. Así pues, en esta tesis se pretende profundizar en el carácter constructivo de la identidad desde una perspectiva patrimonial, incidiendo tanto a nivel individual como colectivo desde la acción educativa.</p> <p>El desarrollo de la tesis se estructura de manera rizomática, a través de los tres ejes: arte contemporáneo, patrimonio e identidad, mediante los cuales se genera un sistema de relaciones configurándose como sustrato para la acción educativa. Así pues, para llegar a esta acción educativa se hace necesario reflexionar sobre el valor patrimonial del arte contemporáneo, entenderlo como metonimia de la cultura, en un momento histórico capaz de generar productos significativos para el hoy y para el mañana. Otra de las reflexiones necesarias para esta acción educativa pasa por comprender el patrimonio como un vínculo en sujeto y objeto y no como una cualidad intrínseca de los objetos. Alejar el protagonismo del objeto hacia el vínculo, supone una toma de agencia por parte del sujeto que decide conceder significados patrimoniales a los objetos. El patrimonio deja de ser un acervo de objetos, para pasar a ser un proceso cultural que afecta a las identidades culturales, tanto a nivel individual como colectivo y, por tanto, susceptible de ser afrontado desde la educación.</p> <p>El tercer eje de reflexión se centra en la identidad cultural, entendida ésta como una faceta de la identidad individual y como hecho que sucede en el interior del individuo tras la apropiación y no fuera, por la repetición de roles aprendidos. Esta identidad cultural, subjetivada y asimilada, se define por su carácter dinámico y mutante, además de por su dialéctica con el entorno. Esto la hace también definirse como multimatérica, dando cabida en la individualidad a las diferentes identidades colectivas.</p> <p>Finalmente se establece una acción educativa que parte de una secuencia procedimental significativa para los procesos de patrimonialización e identización y que queda descrita a través de los procedimientos: conocer-comprender-respetar-valorar-patrimonializar-identizar (nivel individual)-compartir-consensuar-identizar (nivel colectivo). Dicha acción educativa es llevada a cabo en el entorno museístico y en el entorno virtual, vinculando de manera significativa las esferas identitarias estimuladas mediante la acción educativa con la cotidianeidad de los participantes. A través de diversas estrategias, vinculadas directamente con la secuencia citada, se pone en</p>

	<p>marcha un cambio identitario a nivel individual que pasa por la patrimonialización de la obra de arte hasta la identización, es decir a la autodefinición a través de la obra. De manera sincrónica se trabaja la construcción de una identidad colectiva de grupo que tenga como seña definitoria la obra de arte, generando sinergias afectivas entre el grupo y las obras. Posteriormente a la acción sincrónica en el taller, aparece una estrategia anacrónica que pretende una vinculación de lo sucedido en el interior del taller con la cotidianidad de los participantes, aportando así significatividad a la acción educativa y a los procesos allí estimulados.</p> <p>El método de investigación empleado para el desarrollo del estudio es el etnográfico, que en este caso permite observar qué fenómenos identitarios y patrimoniales ocurren dentro de la acción educativa. La observación como técnica empleada, se divide en tres perspectivas: una interna, una externa y una perspectiva neutra, de tal manera que los instrumentos de recogida aportan datos desde estas tres perspectivas, formando un cuerpo de resultados triangulado desde el origen.</p> <p>Finalmente se hace posible confirmar la incidencia de la acción educativa en los niveles identitarios descritos. A través de ésta se han generado nuevas identidades colectivas entre cuyas señas identitarias aparecen las obras de arte con las que se ha trabajado; además estas señas aparecen como definitorias a nivel individual. Así pues, se reconoce la acción educativa como mediadora en este proceso y el museo como entorno propicio para su desarrollo.</p> <p>La acción educativa es además concebida por los participantes como una experiencia identitaria, vinculada también a las señas definitorias de la identidad del grupo. Es en esta acción/experiencia donde aparecen dos inercias grupales, una de tipo afectivo, basada en una necesidad de formar grupo pero que a su vez se fusiona con las obras de arte con las que se trabajó, y una segunda sinergia que establece al grupo como comunidad de interpretación, en la que a partir de la re-significación de las obras de arte hacia significados vinculados a la realidad particular de los participantes, éstos se reconocen como autores conjuntos de este proceso y por tanto como una seña más del grupo.</p>
--	---

Tabla 17. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo. Universidad de Valladolid.

El concepto de identidad, pues, es el que traza las líneas generales de nuestra tesis doctoral, siendo su principal objetivo profundizar en el carácter constructivo de la identidad desde una perspectiva patrimonial, incidiendo tanto a nivel individual como colectivo desde la acción educativa. En este sentido, se pone de manifiesto una serie de procesos a partir de los cuales, a través de la educación se realicen aquellas conexiones necesarias que permitan la patrimonialización a partir de la creación de una identidad tanto individual como colectiva. Es por ello que entendemos la tesis de la Dra. Gómez Redondo como uno de los referentes teóricos de nuestra investigación, estableciendo el carácter constructivo de la identidad desde una perspectiva patrimonial, incidiendo tanto a nivel individual como colectivo desde la acción educativa.

Esta tesis doctoral constituye uno de los pilares conceptuales que sienta las bases de nuestra investigación, al presentar la identidad como eje sobre el que se articula la educación patrimonial. Nuestra investigación pretende establecer la visión que se aporta del patrimonio como vínculo entre objeto patrimonial y sujeto, en relación

identitaria, siendo clave para la definición de aquellos criterios y estándares de calidad aplicados a un modelo de educación patrimonial. A este respecto, tanto la identidad como la memoria se establecen como dos ejes prioritarios en la conceptualización del patrimonio desde una perspectiva educativa, y se vislumbra cómo ambos crean una visión de comunidad. Por lo tanto, por todo ello, consideramos la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo como punto de partida, y por tanto, esencial en nuestro trabajo de investigación.

El trabajo de la Dra. Vicent, se sitúa en el mismo contexto investigativo que estamos presentando. También fundamentado en la evaluación de programas como metodología de investigación, en este caso, se realiza la evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil, llevado a cabo en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, y dirigido a alumnos de secundaria. Este programa, en el que se presenta la evolución del municipio a lo largo de la historia de manera contextualizada con el patrimonio local, muestra un programa que utiliza el patrimonio local como objeto educativo y presentando cada elemento en su emplazamiento original. Basado en la tecnología móvil, ésta ayuda al alumno a desplazarse fácilmente por la ciudad, y a recopilar información en torno a este patrimonio para poder ser trabajada posteriormente.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL BASADO EN TECNOLOGÍA MÓVIL	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	Vicent Otaño, Naiara
Universidad:	Autónoma de Madrid
Departamento:	Psicología Básica
Año:	2013
Director/a:	ASENSIO BROUARD, MIKEL (Director) Ibañez Echeverría, Alejandro (Codirector)
Resumen:	<p>El siguiente trabajo de investigación se enmarca en el área de la didáctica de las ciencias sociales, en sus líneas referidas a la didáctica del patrimonio y el uso de tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, se encuadra dentro del aprendizaje informal, en el ámbito del diseño de actividades educativas de los museos en torno al patrimonio, siendo Zarautz en tus manos el programa que se evalúa. Este se desarrolla en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, con alumnos de secundaria, utilizando la metodología mobile learning y dando lugar a un aprendizaje basado en problemas. El programa Zarautz en tus manos está destinado a trabajar la evolución del municipio a lo largo de la historia de manera contextualizada con el patrimonio local, visitando cada elemento en su emplazamiento original. La tecnología móvil ayuda al alumno a desplazarse fácilmente por la ciudad, así como a recopilar información en torno a este patrimonio para poder ser trabajada posteriormente.</p> <p>El origen de Zarautz en tus manos se sitúa en el proyecto I+D Innovación educativa con m-learning. Aprendizaje y patrimonio y arqueología en Territorio Menosca. (m-ONDARE) (UE03/A18), a partir del cual se implementaron en el Museo de Arte e Historia de Zarautz una serie de programas educativos de los que derivará el que nos ocupa. Dentro del marco de aquel proyecto, se desarrollaron varios estudios que dieron lugar a nuevas cuestiones que se siguen trabajando a partir de una evaluación</p>

	sistematizada, para la cual se ha llevado a cabo el diseño de una investigación compleja y aplicada que cuenta con una serie de estudios cuyos resultados determinan el siguiente paso a dar. El marco metodológico empleado para el diseño de la investigación parte de una propuesta propia denominada Evaluación de programas de educación patrimonial, que surge de la consideración de dos campos de conocimiento con largo recorrido: la Evaluación de programas educativos y la Evaluación de exposiciones y estudios de público. A partir de esta, se ha ideado una investigación que de unos resultados más concretos pretende llegar a conclusiones más generales. Si en los primeros trabajos se buscaron errores que pudieran repercutir en la correcta implementación del programa, se evaluó la percepción general de los participantes así como las dificultades que pudieran darse en el uso de la tecnología móvil, una vez identificados los rasgos más concretos, se entró a evaluar el aprendizaje dado entre los alumnos y la repercusión que la tecnología móvil puede tener en el mismo. De esta manera, los resultados dan lugar a una serie de propuestas de mejora en cuanto al programa evaluado, así como a una serie de reflexiones que pueden incorporarse a los marcos teóricos de la educación patrimonial y el mobile learning.
--	--

Tabla 18. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vicent Otaño. Universidad Autónoma de Madrid.

Esta tesis doctoral se plantea como referente en nuestra investigación en tanto en cuanto presenta la evaluación de programas de educación patrimonial como eje metodológico, además de por la elección de la muestra evaluativa, la cual parte del patrimonio local como objeto de estudio. Evaluación de programas y ámbito local en torno a la educación patrimonial como objeto prioritario de estudio son las líneas en las que confluye esta tesis doctoral y nuestra investigación.

Cada día es más creciente el ámbito de investigación de la educación patrimonial en España, siendo una disciplina incipiente en el contexto educativo en España. Es por ello que otra de las tesis doctorales que nos parece interesante es la de la Dra. García Valecillo, ya que no solamente propone un modelo teórico, sino que aporta diversidad en el punto de vista, al plantear una visión latinoamericana en torno a esta disciplina.

En tal sentido, la investigación de la Dra. García Valecillo parte de la inquietud de poder realizar un aporte que contribuya a la reflexión y sistematización de la educación patrimonial, particularmente en Venezuela, vista desde el ámbito Latinoamericano. Es una investigación que nos interesa por su carácter de sistematización teórica en torno al concepto de la educación patrimonial, y sobre todo al poder plantear un trasvase de información desde una realidad latinoamericana, hacia la realidad sobre la investigación realizada en España.

Esta tesis doctoral, al igual que nuestra investigación, pretende aportar conceptos que sienten las bases teóricas de la educación patrimonial, así como el planteamiento

de un modelo teórico que complemente otras investigaciones realizadas en este ámbito.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN VENEZUELA DESDE UNA VISIÓN LATINOAMERICANA. UNA PROPUESTA DE MODELO TEÓRICO	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	García Valecillo, Zaida
Universidad:	Sevilla
Departamento:	Didáctica de la Expresión Musical y Plástica
Año:	2013
Director/a:	Escaño González, José Carlos
Resumen:	<p>En los últimos tiempos se puede observar cómo se vienen transformando la visión del patrimonio cultural (PC), hacia una óptica más social. Donde áreas como la educación están adquiriendo un espacio propio. En consecuencia, la Educación Patrimonial (EP) está cobrando importancia como área de estudio y herramienta de gestión patrimonial.</p> <p>En tal sentido, la valoración y conservación del patrimonio requiere que un gran número de personas e instituciones vean los bienes patrimoniales como algo que los identifica y los define como habitantes de un lugar. Por ello, es importante abrir la discusión hacia la manera cómo el PC se inserta en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser de la ciudadanía. En las últimas décadas, se puede observar el incremento de proyectos de EP en diversos países latinoamericanos y la organización de encuentros para el intercambio de experiencias. Sin embargo, hay poca reflexión en cuanto a las ideas y enfoques educativos para la desarrollo de la EP. Aquí se percibe la existencia de un área que está a la espera de reflexiones e investigaciones que fortalezcan las bases teóricas de la EP.</p> <p>En tal sentido, la presente investigación parte de la inquietud de hacer un aporte que contribuyan a la reflexión y sistematización de la Educación Patrimonial (EP), particularmente en Venezuela, vista desde el ámbito Latinoamericano. Para ello, se estableció una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo y un tipo de investigación descriptiva. Acorde con este marco se realizó un arqueo bibliográfico que abarcó diversas fuentes documentales en el ámbito universal, con especial atención en América Latina. Las cuales nos permitió analizar cómo se ha transformado la concepción de PC; las maneras cómo es asumido el PC desde las instituciones, los investigadores y los gobiernos; exploramos el papel de la EP en la sociedad contemporánea, todo ello desde una visión global y local. Para luego, aproximarnos a tres grandes escenarios de la EP en Latinoamérica y espacialmente en Venezuela, a través del análisis a publicaciones referidas a EP, estudios de casos y entrevistas estructuradas. Este proceso nos condujo al estudio del contexto patrimonial, político y social del PC venezolano. En consecuencia se propone el diseño de un modelo de EP adaptado al contexto venezolano, donde el aprender a conocer, hacer vivir y ser se sustenta en un proceso de aprendizaje dialógico. El cual viene respaldado en las ideas de Pablo Freire, J. Habermas y Ramón Flecha.</p>

Tabla 19. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. García Valecillo. Universidad de Sevilla.

Otra de las tesis doctorales que entroncan directamente con la temática escogida para nuestra investigación es la tesis de la Dra. Gillate, defendida en la Universidad del País Vasco. En este caso, se realiza una investigación sobre el impacto en el alumnado de Educación Secundaria en los programas de educación patrimonial en contextos informales.

Se realiza el estudio y evaluación de programas de educación patrimonial, para plantear de qué manera ha influido en el alumnado de un espacio determinado. Este tipo de evaluación de los programas es una evaluación en cuanto a los objetivos planteados por el alumnado para determinar si se han cumplido una vez realizado el programa. Esta tesis doctoral, que lleva por título, *Programas de Educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia*, pretende determinar si la participación del alumnado de la ESO en tres programas de aprendizaje de educación patrimonial produce cambios en la concepción y valoración del patrimonio, los conocimientos históricos y patrimoniales, la motivación y el autoconcepto social, y la identificación con lo local.

Es por esta razón por lo que nuestra tesis doctoral, que versa sobre la evaluación de programas de la Comunidad de Madrid, presenta una relación directa con esta investigación donde la evaluación de programas y la consecución de resultados es el objetivo prioritario, así como el espacio local como marco para la realización de los mismos. Los programas evaluados en este caso son programas realizados en el contexto informal del aprendizaje, siendo también este el objeto de nuestro estudio, y no dejando nunca el horizonte del patrimonio local como punto de partida.

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN CONTEXTOS INFORMALES: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE SU INFLUENCIA EN EL ALUMNADO DE ESO DE LA ZONA MINERO-INDUSTRIAL DE BIZKAIA	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	Gillate Aierdi, Iratxe
Universidad:	PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
Departamento:	Psicología Evolutiva y de la Educación
Año:	2013
Director/a:	Madariaga Orbea, José María (Director) Ibañez Echeverría, Alejandro (Director)
Resumen:	La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la Educación Secundaria, a pesar de los intentos innovadores de las décadas de los 80 y 90, sigue manteniendo una estructura tradicional que la convierte en aburrida y no útil para el alumnado. Las dificultades para la modernización de esta área se encuentran en el currículum, en la formación del profesorado y en los materiales utilizados para su enseñanza. Entre el profesorado en activo gran parte busca en los contextos informales de educación complementar su enseñanza teórica con la práctica y para esta tarea el patrimonio y la Educación Patrimonial son muy utilizados. Por lo tanto para estudiar Ciencias Sociales e Historia la utilización del patrimonio a través de programas de aprendizaje de Educación Patrimonial consigue que el aprendizaje del alumnado sea significativo. Pero, en general, este tipo de programas se utilizan pero no se realizan evaluaciones sobre sus resultados por lo que no sabemos hasta donde consiguen sus objetivos y los del profesorado. En esta investigación queremos conocer si la participación del alumnado de la ESO en tres programas de aprendizaje de Educación Patrimonial produce cambios en la concepción y valoración del patrimonio, los conocimientos históricos y patrimoniales, la motivación y el autoconcepto social, y la identificación con lo local. De este modo hemos llegado a la conclusión de que hay diferentes niveles de modificabilidad en las variables

	investigadas tras la realización de este tipo de programas de Educación Patrimonial en los que los más modificables son los conocimientos patrimoniales e históricos seguidos de la valoración patrimonial, mientras que la concepción y percepción patrimonial, y el autoconcepto social y la motivación son los más difíciles de modificar con este tipo de programa de Educación Patrimonial.
--	--

Tabla 20. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gillate Aierdi Universidad del País Vasco.

Ya en 2014, encontramos el trabajo de la Dra. Marín, defendida en el contexto de investigación sobre la educación patrimonial y la evaluación de programas. Esta tesis doctoral, se enmarca en el grupo multidisciplinar de investigación del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), por lo que se sitúa como referente directo en la investigación que presentamos.

La tesis doctoral, *Educación patrimonial y diversidad. Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*, es el antecedente directo de la tesis doctoral que defendemos, puesto que supone un proceso de análisis y evaluación de programas de educación patrimonial, con especial interés investigativo en aquellos programas que se dirigen a la diversidad de públicos. Esta tesis doctoral ha supuesto la definición de criterios y estándares de calidad para un modelo inclusivo de educación patrimonial. Con esta investigación se ha reflexionado acerca de aquellos programas realizados desde la perspectiva de una educación inclusiva, y que han permitido definir un modelo educativo específico de calidad.

Este hecho permite líneas abiertas de investigación en torno a estos criterios y estándares de calidad, generados siguiendo los principios del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), y que pueden ser empleados en investigaciones futuras en base a los mismos criterios, contexto en el que se gesta nuestra investigación

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y DIVERSIDAD: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y DEFINICIÓN DE UN MODELO BASADO EN LOS PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN	
Entrada en Teseo	Educación patrimonial
Autor/a:	Marín Cepeda, Sofía
Universidad:	Valladolid
Departamento:	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
Año:	2014
Director/a:	Fontal Merillas, Olaia.
Resumen:	En el presente trabajo de investigación se ubica en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad de públicos. Nos posicionamos desde el paradigma socio-crítico, orientando el proceso a conocer, analizar y evaluar programas de educación patrimonial referentes en el trabajo con la diversidad de públicos para definir los criterios y estándares de calidad que determinan el éxito de la inclusión educativa, con la finalidad de definir un modelo educativo específico y de calidad.

	<p>La búsqueda de respuestas al problema de investigación guiará el proceso de descubrimiento y desarrollo de la investigación, a partir de las hipótesis que describimos a continuación. Se trata de hipótesis de naturaleza inductiva puesto que surgen de la reflexión a partir de la observación de la realidad. Estas hipótesis son enunciados proposicionales que explican la relación entre las variables:</p> <ul style="list-style-type: none">- No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos.- Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad de todos los públicos, en su mayoría no cumplen la legislación vigente al respecto.- Los programas de educación patrimonial y accesibilidad siguen líneas y criterios que nos permiten definir diversos modelos educativos ausentes.- Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes <p>La Tesis Doctoral se articula en torno a dos conceptos clave: educación patrimonial y diversidad. A partir de la comprensión de estos conceptos y sus relaciones desarrollamos nuestra investigación, que se organiza en tres grandes bloques:</p> <p>Marco teórico: en el que profundizamos en la comprensión de los conceptos clave, elaboramos una revisión de la literatura sobre patrimonio, educación, diversidad e inclusión, analizamos los marcos legislativo y normativo y abordamos los recientes avances en el campo de la investigación a través de grupos, proyectos y autores de referencia.</p> <p>Marco analítico: donde elaboramos la descripción metodológica, concretamos el objetivo, las variables y las hipótesis de investigación, para después definir los instrumentos, las técnicas de recogida y las fases que describen y organizan el análisis de datos. A través de tres filtros de selección definimos la muestra de estudio, compuesta por 8 programas de educación patrimonial inclusivos desarrollados por instituciones culturales referentes en nuestro país. Aplicamos cuatro instrumentos de recogida de datos: cuestionario, entrevista telefónica/personal, ficha de inventario OEPE y análisis documental.</p> <p>Marco conclusivo: en él se recogen los hallazgos derivados del análisis de datos y se describen los modelos educativos detectados, así como el modelo teórico propio para el logro de los objetivos marcados en la investigación. Por último, abordamos la discusión del proceso investigador y las líneas abiertas de investigación.</p> <p>Las conclusiones, fruto de un proceso sólido de síntesis, argumentado y razonado, se concretan en la detección de 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 y modelo único que definimos como Modelo Universal. Todo ello cierra el ciclo de la investigación planteada, pero abre otros nuevos, situándose en el origen de nuevas líneas de investigación posibles, que sugieren la continuidad hacia diferentes metas.</p>
--	---

Tabla 21. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Marín Cepeda. Universidad de Valladolid.

Por la relación existente entre la metodología llevada a cabo, la evaluación de programas basada en criterios y el establecimiento de estándares de calidad en la evaluación de los programas objeto de estudio, entendemos que esta tesis doctoral es referente directo para nuestra investigación y nos aporta las claves metodológicas específicas para la misma.

Se relaciona directamente con la tesis doctoral que presentamos, puesto que establecerá, en la línea de la evaluación de programas sobre educación patrimonial, las directrices de la evaluación de programas basada en estándares que llevaremos a cabo en nuestra tesis doctoral. El objetivo de la misma evalúa programas para tender a la definición de un modelo que establezca los estándares de calidad necesarios en un programa de educación patrimonial. Es por ello, que la tesis doctoral presentada por la Dra. Marín, muestra la evaluación de programas bajo dos conceptos que actuarán como ejes articuladores de la investigación: la educación patrimonial y la diversidad.

También en 2014 fue defendida la tesis doctoral de la Dra. López Cruz, que lleva por título *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales en la enseñanza Secundaria*. Partiendo de una conceptualización de los elementos patrimoniales como símbolos de las diferentes culturas, posibles generadores de identidad y elementos de conexión intercultural, la Dra. López Cruz realiza un análisis del tratamiento patrimonial que se da en los manuales, entendiendo que el libro de texto sigue siendo el material predominante en la educación formal.

Mediante este análisis se han determinado las dificultades que puede presentar el tratamiento didáctico del patrimonio, detectando carencias que han permitido proponer parámetros que puedan guiar la elaboración de materiales en relación con la educación patrimonial, en aras de una mayor calidad didáctica en torno al patrimonio. Es por ello que consideramos que el objetivo de esta tesis doctoral gira en torno a determinar una mayor calidad en la educación patrimonial, a partir de los manuales de trabajo en la educación formal.

En la investigación que presentamos se pretende generar unos estándares de calidad que determinen programas de educación patrimonial de calidad, y establecer unas pautas en el diseño e implementación de los programas. Por lo tanto, establecemos una misma línea de trabajo que la presentada por la Dra. López Cruz en los materiales didácticos o recursos educativos.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. ANÁLISIS DE TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CCSS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	
Entrada en Dialnet	Educación patrimonial
Autor/a:	López Cruz, Inmaculada
Universidad:	Universidad de Huelva
Año:	2014
Director/a:	López Cuenca, José María
Resumen:	Esta tesis Doctoral se trata de un estudio en el que se analiza qué tratamiento didáctico recibe el patrimonio en los manuales de Ciencias

	Sociales de la ESO más usados en España. Partimos de un marco teórico que se sustenta en tres pilares fundamentales: el concepto de Patrimonio, la Educación Patrimonial y los libros de texto como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Entendemos los elementos patrimoniales como símbolos de las diferentes culturas, posibles generadores de identidad y elementos de conexión intercultural. Consideramos importante el estudio del tratamiento patrimonial en los manuales puesto que el libro de texto sigue siendo el material predominante en la educación formal. Gracias a los resultados de análisis hemos podido establecer unas dificultades en torno al tratamiento didáctico del patrimonio en los manuales, así como proponer unos parámetros que puedan guiar la elaboración de materiales en relación con la Educación Patrimonial.
--	--

Tabla 22. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. López Cruz. Universidad de Huelva.

En la misma línea de investigación, y en el mismo contexto académico, la tesis del Dr. Ferreras-Listán, defendida recientemente, lleva por título El patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y de recursos didácticos. Esta tesis doctoral gira en torno al análisis de recursos didácticos y concepciones del patrimonio cultural en la enseñanza, y realizada a partir de la fórmula de compendio de artículos.

En este formato se presenta una investigación en torno a las relaciones entre la educación y el patrimonio, en todos los ámbitos del aprendizaje (formal, no formal e informal), de tal manera que se realiza un análisis no solamente de los recursos materiales empleados, sino también de los agentes implicados en la educación patrimonial, maestros de Educación Primaria, profesores de Educación Secundaria, y gestores culturales.

EL PATRIMONIO COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES Y DE RECURSOS DIDÁCTICOS	
Entrada en Dialnet	Educación patrimonial
Autor/a:	Ferreras-Listán, Mario
Universidad:	Universidad de Huelva
Año:	2015
Director/a:	López Cuenca, José María, Martín Cáceres, Myriam.
Resumen:	Esta tesis doctoral ha sido elaborada por la fórmula de compendio de artículos. Todos los artículos han sido publicados en revistas científicas de primer orden e indexadas en función a sus índices de impacto en el Social Science Citation Index (Thomson Reuters); en el Social Science Citation Index, Arts & Humanities Citation Index; Journal Citation Reports, y/o en el Scimago Journal Rank (SJR), o tienen en cuenta los criterios de evaluación establecidos por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). En todas las publicaciones presentadas, la finalidad fundamental de las investigaciones realizadas se relaciona con conocer en qué medida el patrimonio es un constructo clave para formar ciudadanos críticos, desde la educación formal, no formal e informal. Con esta intención se analizan las concepciones de Maestros de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria y Gestores Patrimoniales, respecto al potencial didáctico del patrimonio. Además se analizan los principales recursos didácticos utilizados por estos profesionales en los centros escolares (libros de texto) y en los museos y centros de interpretación (materiales didácticos y

	<p>divulgativos), para conocer en qué medida abordamos el patrimonio desde una perspectiva socioeducativa.</p> <p>Por tanto, situamos la presente tesis dentro de la línea de investigación de la “Educación patrimonial”, que debe ser la encargada de transmitirnos la capacidad y necesidad para identificarnos con los elementos patrimoniales que forman parte integral de nuestra identidad como personas. Por ello es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del patrimonio en la escuela (educación formal) y los museos y centros de interpretación (educación no formal), como principales instituciones sociales, que conforman a los futuros ciudadanos. Es en estos organismos donde confluyen los conocimientos que adquieren las personas en general y sobre el patrimonio en particular. Esto se debe a que el Patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, difusión, uso y disfrute.</p> <p>Este trabajo ha sido elaborado, dentro del grupo de investigación “Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” (DESYM). Concretamente en el seno de un sector de los investigadores que componen dicho grupo y que conforman a su vez un subgrupo que trabaja una línea de investigación centrada en la “Educación Difusión e Interpretación del Patrimonio” (EDIPATRI).</p>
--	--

Tabla 23. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ferreras-Listán. Universidad de Huelva.

Enmarcada, pues, en el ámbito de la educación patrimonial, el análisis se ha enfocado a las particularidades del patrimonio como formador de identidades y a los recursos empleados para los procesos de patrimonialización, convergiendo de manera directa con la tesis doctoral que presentamos. En este caso, la reciente defensa de la tesis doctoral del Dr. Ferreras-Listán nos permite situarla como referente directo en nuestra investigación, con el objetivo de dotar a los recursos, herramientas y mecanismos de la educación patrimonial de una calidad que le permita conseguir su cometido, en aras de que la disciplina de la educación patrimonial se sitúe entre los referentes de trabajo en las Ciencias Sociales.

Trascendiendo el ámbito nacional, encontramos que en el ámbito latinoamericano son muchas las investigaciones y tesis doctorales defendidas en torno a los conceptos de memoria, patrimonio y educación. Existe un interés, cada vez más creciente, por la relación educación-patrimonio, que vamos a intentar reflejar en el estudio pormenorizado de las tesis, defendidas en Brasil, que nos interesan para nuestro estudio y que se acercan a los puntos de vista que defendemos en nuestro planteamiento investigativo.

La tesis doctoral de la Dra. Gomes Cury, que lleva por título *Patrimonio + Educación, políticas de gestión: nuevas perspectivas, grandes posibilidades*, y defendida en la Universidad Federal de Minas Gerais, presenta un estudio sobre el

binomio educación y patrimonio y las políticas públicas de gestión, en la conservación y puesta en valor del patrimonio cultural.

En palabras de la autora, el nuevo concepto contemporáneo de patrimonio cultural, introduce procedimientos de identificación y reconocimiento que presentan valores inclusivos con relación a la diversidad cultural, y que repercuten especialmente en la cuestión de los derechos de la ciudadanía en relación con la producción cultural. Es por esta razón que el acceso y el reconocimiento de los diversos bienes culturales, constituyen la tónica que fundamenta las prácticas de educación patrimonial y que son analizadas en estas tesis doctoral, a la luz de las teorías del campo de la educación y el patrimonio, en sus implicaciones de la práctica de gestión de la cultura y las ciudades.

Es interesante observar cómo las investigaciones en torno a la educación y al patrimonio son el foco de interés de aquellas personas que reflexionan sobre las políticas de gestión del patrimonio cultural. Es un punto a tener en cuenta el hecho de trascender las fronteras nacionales y darnos cuenta de que cada uno de los pueblos, comunidades, ciudades, generan intereses similares en la gestión del patrimonio, su salvaguarda y protección pero también, la valoración, transmisión y difusión del mismo, partiendo de la idea de diversidad cultural, y adquiriendo como referentes las teorías inclusivas sobre la educación patrimonial.

PATRIMONIO + EDUCAÇÃO, POLÍTICAS DE GESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS, LARGAS POSSIBILIDADES.	
Entrada en Dialnet	Educação patrimonio
Autor/a:	Gomes Cury, Paula
Universidad:	Universidade Federal de Minas Gerais
Año:	2012
Director/a:	Borges de Moraes, Fernanda
Resumen:	Esta dissertação investiga ações de educação patrimonial no Brasil, em sua relação com as políticas públicas na preservação e valorização dos patrimônios, e da gestão e planejamento, contemporâneos, dos espaços urbano-ambientais, as cidades. Parte-se do entendimento que a noção de patrimônio se transformou em decorrência da série de fatores relacionados à conjuntura forjada nas cidades ao longo dos séculos, implicando, assim, a revisão de seus pressupostos e conceitos. A noção contemporânea de patrimônio, alcançada mais precisamente neste último século, foi aquela responsável por introduzir procedimentos de identificação e reconhecimento abrangentes e, portanto, mais inclusivos com relação à diversidade cultural, repercutindo especialmente na questão dos direitos e da cidadania com relação à produção cultural. Por essa razão, o acesso, o reconhecimento de bens culturais diversos, bem como seu usufruto, constituem a tónica que vem perpassando as práticas de educação patrimonial e que são analisadas à luz de teorias do campo da Educação e do Patrimônio, nas suas interfaces e implicações da prática da gestão da cultura e das cidades. A partir daí, busca-se discutir e, deste modo revelar, a aproximação entre tais campos, destacando suas correlações. Novas perspectivas sinalizadas pelos processos de ampliação e renovação conceituais incitam, para o caso da educação patrimonial, largas possibilidades de diálogo e contribuição mútua entre tais campos. Por fim, são discutidos os desafios domundo

	contemporâneo, assinalando os impactos sobre as ações educativas vinculadas aos patrimônios e sobre suas políticas de gestão.
--	---

Tabla 24. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gomes Cury. Universidad Federal de Minas Gerais.

Otra de las tesis que nos parece relevante en el ámbito de estudio de la educación patrimonial, centrada principalmente en los programas realizados en el entorno de la ciudad, es la defendida por el Dr. Gerson de Olivera Marques, y que lleva por título *El patrimonio histórico de la villa Belgasmirs. El diseño y la educación no formal como posibilidades para una ciudad educadora: un estudio de caso*.

Esta investigación, a través de un estudio de caso, buscó comprender las cuestiones relativas a la delimitación de un estudio realizado a los habitantes de Vila Bela, realizado a un total de cuatro estudiantes. La recogida de datos se organizó por medio de entrevistas semi-estructuradas con los habitantes, el análisis documental, portfolio y diario de campo, documento referente al registro de los momentos cotidianos de la investigación. Bautizándolos con los conceptos de Ciudad Educadora, que ve la ciudad, no sólo como un espacio físico para vivir y trabajar, sino también como lugar de reflexiones sobre aspectos educativos, en los aspectos formales y no formales, que permiten a los ciudadanos aprender, no sólo sobre la ciudad, en el sentido de conocimiento informal, generado en el medio cotidiano urbano, sino también un conocimiento creado sobre ese propio medio.

En este sentido, esta tesis doctoral plantea un estudio de caso sobre una ciudad, para proyectar sus posibilidades como ciudad educadora, no solamente como espacio, sino también como medio, generando inercias educativas que buscan el desarrollo personal y humano de sus ciudadanos y habitantes. Es por ello interesante para nuestra investigación, puesto que se trasciende el ámbito nacional para observar que existen diferentes espacios con las mismas inquietudes educativas sobre el patrimonio, presentando la ciudad como medio educativo. En este sentido, nuestra investigación plantea un estudio y evaluación de programas realizados en el ámbito de la Comunidad de Madrid, pero siendo el motivo de estudio las conexiones existentes entre barrios, espacios, y comunidades, así como la ciudad en sí misma. El concepto de comunidad será uno de los pilares de los programas escogidos para su evaluación.

O PATRIMONIO HISTÓRICO DA VILA BELGASMIRS O DESIGN E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL COMO POSSIBILIDADES PARA UMA CIDADE EDUCADORA: UM ESTUDO DE CASO	
Entrada en Dialnet	Educação, patrimonio
Autor/a:	Gerson de Olivera Marques
Universidad:	Universidade Federal de Santa Maria
Año:	2006
Director/a:	Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes
Resumen:	Este estudo insere-se na linha de pesquisa de “Educação e Artes” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS. O presente trabalho trata to estudo da visualidade urbana e da valorização identitária da comunidade do estado, buscando as concepções desse patrimonio através da Educação Não-Formal e da criação de um espaço alternativo de produção e educação em Artes Visuais, pelo viés do Design de uma Cidade Educadora. Dessa forma optou-se pela abordagem metodológica quantiqualitativa, através de um estudo de caso, onde buscou-se compreender as questões relativas à delimitação do estudo que abrangeu os moradores da Vila Bela, totaliando quatro educandos. A coleta de dados se organizaou por meio de entrevistas semi-estruturadas com os moradores, da análise documental, portfólio e diário de campo, documento referente ao registro dos momentos cotidianos da pesquisa. Balizando-nos nos conceitos de Cidade Educadora que vê a cidade, não mais apenas como um espaço físico para morarmos e trabalharmos, mas também como local de reflexões sobre os aspectos educativos nos espaços formais e não-formais que permitam aos cidadãos aprenderem na e com a cidade, nesse sentido o conhecimento informal gerado no meio cotidiano urbano é também conhecimento sobre ese próprio meio. Verificou-se na pratica educativa não formal a produção do conhecimieto cotidiano, compreendido e incorporado como cultural local. As relações de identidade com o Patrimônio Vila Belga, foram observadas através da infancia, do trabalho e da vida social dos educandos com o local, durante as eperiências vividas na construção dos trabalhos, observou-se uma nova concepção do patrimonio entendido como um todo, pertencendo a toda comunidade de Santa Maria. A nova visualidade urbana, foi revelada através dos elementos como telhados, calçadas e fios elétricos, carregados de significados e vivencias represntados nas estampas produzidas pelos educandos. A pesquisa apontou a importancia da abertura de espaços coletivos nas comunidades para realização de projetos culturais voltados à comunidade, que gerem relação-es de cooperação, produção e aprendizagem mediadas pelo poder público que deve dotar esses espaços de equipamentos, materiais e pessoal, reforçando assim as possibilidades para uma Cidade Educadora.

Tabla 25. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Gerson de Olivera. Universidad Federal de Santa María.

Las posibilidades educacionales en Centros de Documentación y Memoria es otra de las tesis doctorales que marcan un punto de referencia dentro de nuestra investigación. Defendida por el Dr. Neves, esta investigación hace referencia a las reflexiones sobre el trabajo educativo en instituciones, no escolares, sino que se centra en el Centro de Documentación y Memoria de UNESP CEDEM, entendido como uno de los espacios, creado para la construcción histórica de determinadas comunidades.

Los centros de documentación son instituciones cada vez más valoradas, en la medida en que, una sociedad las necesita para la legitimación de la memoria, siendo sus principales finalidades la preservación documental, la promoción de historias,

permitiendo, asimismo, la reconstrucción de representaciones simbólicas mediante el dinamismo del presente. La consolidación de una idea de educación en los espacios de memoria, permite ampliar las discusiones ya existentes en las relaciones establecidas entre la historia social y los elementos educacionales, para profundizar en las relaciones entre educación, patrimonio documental y cultura.

AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS EM CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO E MEMORIA.	
Entrada en Dialnet	Educação, patrimonio
Autor/a:	Rogério Xavier Neves
Universidad:	Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação
Año:	2005
Director/a:	Dra Maria do Carmo Martins
Resumen:	A pesquisa refere-se às reflexões sobre o trabalho educacional em instituições não-escolares, especialmente no Centro de Documentação e Memória da UNESP-CEDEM, entendido como um dos espaços constituído pela construção histórica de determinadas comunidades e, considerando o desenvolvimento, a organização do trabalho técnico, aliados a um universo simbólico criador e (re)criador, que escreve a própria história. Esses espaços, os centros de documentação, são instituições cada vez mais valorizadas, na medida em que, a sociedade necessita delas para legitimação da memória, em forma de preservação documental, promotoras de histórias, permitindo a reconstrução de representações simbólicas mediante o dinamismo do presente. A organização estrutural e documental do CEDEM, em suas relações com outros espaços sociais construídos historicamente, serviram como diretrizes para verificar em que momento esses lugares de memória aproximam-se dos temas da educação. A consolidação de uma idéia de educação nos espaços de memória permite ampliar as discussões já existentes nas relações estabelecidas entre a história social e os elementos educacionais, para pensarmos relações entre educação, patrimônio documental e cultura

Tabla 26. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Rogelio Xavier Neves. Universidad Estadual de Campinas.

En este capítulo hemos recogido aquellos programas y tesis referentes que configuran el contexto de partida para nuestra tesis doctoral. Una vez determinados los programas y las tesis doctorales que se vinculan de una u otra manera con nuestro estudio, comenzamos por establecer en qué líneas se articula nuestra investigación. Este capítulo, por lo tanto, constituye en estado de la cuestión en materia de investigación sobre la educación patrimonial y los programas educativos que se fundamentan en los conceptos de memoria, identidad y comunidad.

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO

Descripción metodológica

Planteamiento del Problema y fases del proceso de investigación

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO

Descripción metodológica

Planteamiento del Problema y fases del proceso de investigación

En términos generales, en este apartado tratamos las bases epistemológicas de la investigación educativa, enmarcado dentro de la problemática continua que sobrevuela la investigación en las ciencias sociales, acerca de su carácter científico. Proponemos una justificación desde el punto de vista científico que establece las diferentes líneas de las que parte nuestra investigación.

La preocupación por el carácter científico de éstas, dentro de las cuales incluiríamos la educación, - y en este caso concreto, la educación patrimonial – ha adquirido mucha importancia en los últimos años. Optar por el punto de vista científico en materia educativa es lo que defendemos con este trabajo, por ello lo abordamos a partir de este capítulo sobre la descripción metodológica con una imbricación entre teoría y práctica, con el planteamiento de que la correspondencia entre ambas fundamenta todo trabajo de investigación.

Se reafirman, en este sentido, las diferentes fases del proceso de investigación con la introducción de la teoría y la reflexión que ésta nos permite, en la práctica educativa, pretendiendo con ello introducir un cambio en la misma. Pero ésta no sería posible sin el punto de vista científico, sin la observación, sin la hipótesis para el cambio, sin la recogida de datos de esa observación y sin una clara reflexión acerca de todo el proceso educativo. Parece que ese carácter científico está muy aceptado y generalizado en la actualidad, pero no siempre fue tan claro este punto de vista y muy pocas veces se dotó a la pedagogía del carácter de ciencia.

Este primer apartado pretende ser el punto de partida desde el cual se justifique la necesidad de la investigación en materia educativa para poder innovar en educación, para asegurar la calidad de la educación en los diferentes ámbitos en que se genera. Evaluar para detectar y ser conscientes de los diferentes procesos en el diseño y aplicación de los programas educativos de carácter patrimonial. Evaluar para detectar,

mejorar e innovar, con el objetivo de transformar y optimizar la práctica docente, dentro del marco social actual.

De la investigación se generan normalmente modelos y perspectivas conceptuales acerca de los fenómenos educativos, que terminan por traducirse en transformaciones directas e innovaciones en la práctica educativa.

En este sentido, el desarrollo de la investigación educativa se relaciona con la historia interna de las ciencias sociales y de la conducta, proporcionando modelos y metodologías específicas que mejoren la práctica docente. Para ello, recogemos las palabras del profesor Lluís Ballester, quien defiende una imbricación de la educación con el resto de ámbitos sociales, no solamente como ciencia educativa en sí, sino como base para el estudio de cualquier materia.

“Han permitido sustituir progresivamente el análisis puramente especulativo de los fenómenos educativos por una consideración de los mismos basada en la observación y la reflexión a partir de ella. Las ciencias de la educación están, así, estrechamente entrelazadas con el conjunto general de las ciencias de la sociedad, la cultura y la conducta, aunque la especificidad de los fenómenos educativos haga necesaria la formulación de modelos pedagógicos y didácticos que no sólo remiten a los conceptos generales de la psicología, la sociología o la antropología, sino también a valores y objetivos sociales que regulan, necesariamente los procesos educativos” (Ballester, 2001, p. 53).

De estas palabras podemos deducir que el desarrollo de la investigación educativa es imprescindible para su política y para la innovación en educación. Se necesita de especialistas en materia educativa que se comprometan como investigadores de su propia práctica y que reflexionen críticamente acerca de la misma para mejorarla, a través del diálogo, el debate y la puesta en común que sugiere una experiencia compartida sobre las prácticas pedagógicas.

La investigación educativa, pues, está dirigida a la búsqueda de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base para la comprensión de los procesos educativos y se reconduzcan hacia la mejora de la educación. Desde este punto de vista, la contribución de la investigación a la mejora de la educación se basa en los siguientes supuestos y funciones:

“ 1. Contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que refinan la percepción e interpretación de los fenómenos educativos. Es decir, la investigación proporciona nuevas categorías y perspectivas, haciendo así una aportación indirecta, pero muy importante, al desarrollo de una enseñanza de más calidad.

2. La investigación educativa presupone e induce una actitud crítica en relación a los procesos educativos y a la estructura y eficacia del sistema educativo. Esta actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de tales actividades y estructuras.

3. En la investigación reside el fundamento de los análisis sobre las limitaciones y deficiencias contrastadas del sistema educativo, que sirven de motor a los procesos de renovación.

4. La investigación fundamenta el desarrollo de los modelos de actividad educativa, materiales didácticos, enfoques curriculares y procedimientos de evaluación que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza.

5. De la investigación se obtienen datos que permiten una planificación racional del sistema educativo, optimizando procesos de toma de decisiones que son especialmente importantes en momentos en que se transforma profundamente el sistema, como sucede en el caso del sistema educativo español.

6. Permite, además, evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, superar las limitaciones de las impresiones ingenuas en el conocimiento de las estructuras e interacciones en que se enmarcan los hechos educativos.

7. La investigación permite llegar a un conocimiento más profundo de los factores históricos, culturales, sociales y económicos que, al mismo tiempo, condicionan los fenómenos educativos y les dan sentido y dirección.

8. Por último, la investigación contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores, y ésta es una de las razones por las que se da cada vez mayor importancia a la realización de investigaciones por los propios profesores, vinculando la investigación a la acción educativa cotidiana” (Ballester, 2001, p. 55).

Estos supuestos que enumeramos con anterioridad plantean un punto de vista directo sobre la importancia de la investigación educativa y sus efectos de diagnóstico para determinar los cambios que se tendrían que producir para mejorar la calidad de la educación.

V. 1. Planteamiento de la investigación: justificación y finalidad.

Por finalidad entendemos la necesidad que nos lleva a plantear esta investigación. Después de establecer cuál es el estado de la cuestión sobre las investigaciones en materia de educación patrimonial, y abordado las bases para la conceptualización a partir de la memoria, identidad y comunidad, determinamos como punto de partida de nuestra investigación, los objetivos planteados por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), contexto en el cual surge la investigación que nos ocupa.

El proyecto OEPE “*Observatorio de Educación Patrimonial en España. Análisis Integral del estado de la Educación Patrimonial en España*” nace a comienzos de 2010 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, a través de un proyecto de I+D+I (EDU2009-09679). Aunque el proyecto es de carácter nacional la sede del mismo se encuentra ubicada en la Facultad de Educación y Trabajo Social e la Universidad de Valladolid. El objetivo principal de este observatorio, es el desarrollo de una investigación que permita conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional. En torno a este objetivo surge esta investigación, que pretende inventariar, analizar y evaluar los programas de educación patrimonial que se han llevado o están llevando en la Comunidad de Madrid, tanto en el ámbito nacional, autonómico como local.

Las necesidades de un proyecto que abarque esta materia de estudio pasan por el hecho de establecer una sistematización de aquellos programas que se llevan a cabo en la Comunidad de Madrid. Con la evaluación de los citados programas pretendemos definir estándares de calidad que puedan ser exportables y que puedan revalorizar sus resultados en el ámbito profesional, siendo éste otro de los objetivos de OEPE, en los que se fundamenta nuestra investigación.

Según los parámetros establecidos en el Manual de OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), la situación deficitaria de sistematización de programas relacionados con la educación patrimonial, nos conduce a la siguiente finalidad de investigación: abrir una línea de investigación lo suficientemente

especializada como para conocer, coordinar y definir estándares de calidad en la Educación Patrimonial en España”. (OEPE, 2010).

Nuestra investigación se centrará en el ámbito de la Comunidad de Madrid, para, en una primera fase, inventariar acciones y programas de educación patrimonial, y en fases sucesivas, analizar y evaluar los citados programas. Partiremos de los objetivos de OEPE para crear nuestro proyecto de investigación, desde el cual se plantea una evaluación, siguiendo los estándares del propio observatorio, así como del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (en adelante PNEyP), que asienta las bases sobre las que seguir trabajando en materia de educación y patrimonio.

En los inicios de creación del observatorio se definieron una serie de objetivos que tenían como fin último la creación de un mapa que permitiera conocer el estado de la educación patrimonial en España. Los objetivos planteados se articulaban en torno a la investigación en materia de educación patrimonial en España a través del inventario y análisis de los programas; la investigación que nos ocupa entronca directamente con el tercer objetivo, que determina la selección de aquellos programas que reúnen los estándares de calidad generales y específicos de cada tipología educativa, modelos y esquemas metodológicos basados en criterios de excelencia científica que permitan organizar programas de educación patrimonial coherentes en el ámbito autonómico.

Los objetivos que el OEPE marca en su manual de procedimientos, y en que constituyen la investigación que nos ocupa, son los siguientes:

1. Conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación Patrimonial en España.
2. Incrementar los niveles de generación de conocimiento en el ámbito objeto del proyecto a través de la creación de un Observatorio de la Educación Patrimonial en España (OEPE), que ordene, analice, sistematice y difunda todas las acciones que se están realizando en España en materia de educación patrimonial.
3. Promover la generación de estándares de calidad, modelos y esquemas metodológicos basados en criterios de excelencia científica y oportunidad que permitan organizar programas de educación Patrimonial coherentes en el ámbito nacional y que sean capaces de converger con los programas referentes del contexto europeo, estableciendo las bases de un modelo nacional de educación patrimonial.
4. Crear una línea de investigación sólida y un grupo e investigación consolidado

en educación patrimonial en España.

5. Valorizar los resultados obtenidos tanto en la Comunidad Científica como en las instituciones y entidades vinculadas a la investigación en patrimonio y en educación patrimonial, los contenidos internos y externos de la base de datos.
6. Aumentar la presencia de España en eventos vinculados a la UNESCO, ICOM, CECA, e IN-SEA, foros de referencia mundial en educación patrimonial.
7. Crear redes internacionales de educación patrimonial que permitan elaborar nuevos proyectos de orden internacional (tener en cuenta que se incorporan investigadores internacionales en el presente proyecto). (OEPE, 2010, p. 6)

Estos objetivos dan solución a la necesidad de investigar y examinar el estado de la educación patrimonial en España, siendo una materia de carácter emergente desde hace más de una década, pero sin una sistematización del todo clarificadora y que aúne todos los grupos de investigación nacional en torno a este concepto. A este respecto, los objetivos de la primera fase de OEPE constituyen el punto de partida a partir del cual comenzar a trabajar en la tesis doctoral que presentamos, que se concretará en los objetivos planteados en la fase, centrados mucho más específicamente en la evaluación de programas.

Los objetivos planteados en la segunda fase de creación del Observatorio de Educación Patrimonial son los siguientes, presentando un eje común, la consolidación y la evaluación de programas:

1. Dar continuidad al Observatorio de Educación Patrimonial en España (EDU2009-09679).
2. Aprovechar y rentabilizar los recursos económicos y humanos que han dado lugar a la BASE OEPE y al PORTAL-OEPE.
3. Continuar el inventario de nuevos programas en la base de datos, atendiendo a criterios de concreción, su clasificación, ampliación documental, diversificación tipológica en lo referente a la atención a la diversidad e internacionalización.
4. Ampliar el espectro territorial de los programas inventariados, atendiendo a referentes internacionales de especial interés.
5. Establecer un sistema de clasificación de programas basado en indicadores de calidad, que nos permita ordenar los programas inventariados por niveles de interés educativo.
6. Someter a evaluación una selección de programas inventariados en el OEPE

- para conocer su enfoque teórico, naturaleza de sus metas, calidad del diseño educativo, planificación de sus actuaciones, grado de cumplimiento, adecuación de la planificación, calidad de los resultados e impactos generados.
7. Llevar a cabo un estudio de casos de 20 referentes nacionales e internacionales.
 8. Consolidar el OEPE como un referente nacional e internacional, aumentando su presencia, estabilidad temporal, recursos humanos y técnicos empleados.
 9. Consolidar una línea de investigación especializada en la educación patrimonial, su evaluación y la accesibilidad del patrimonio a todos los colectivos a través de la educación.
 10. Vincular el OEPE a organismos nacionales e internacionales, generando nexos de intercambio de información, emisión de informes, apoyo científico-tecnológico y difusión de resultados.
 11. Difundir internacionalmente los resultados obtenidos en el OEPE de manera estable en aquellos organismos internacionales de máxima referencia, no sólo en el ámbito de la educación patrimonial sino en el de la gestión del patrimonio en general. (OEPE, 2010, p. 6)

El trabajo que nos ocupa se fundamenta en torno a tres de los objetivos que nos parece que representan de manera más clara la intención de esta investigación. En referencia a tres fundamentos: inventario, análisis y evaluación de los programas.

El primero de ellos sería: *Continuar el inventario de nuevos programas en la base de datos, atendiendo a criterios de concreción, su clasificación, ampliación documental, diversificación tipológica en lo referente a la atención a la diversidad e internacionalización.*

El primer paso en el marco investigativo ha de ser el conocer cuál es la situación de los programas que se están llevando a cabo en la Comunidad de Madrid, de manera que se establezca un mapa de aquello que se está realizando en materia de educación y patrimonio, a través de la búsqueda en la base de datos de OEPE. El primero de los objetivos que presenta el observatorio y que genera el eje tangencial de la investigación que nos ocupa, es el inventario de nuevos programas para ser incluidos en la citada base de datos. Para ello, seguiremos el marco establecido en el manual sobre los protocolos a seguir, pero sobre todo, con especial atención a los criterios de concreción establecidos en la misma.

Por otra parte, el sexto de los objetivos anteriormente citados, determina que se ha de *Someter a evaluación una selección de programas inventariados en el OEPE para conocer su enfoque teórico, naturaleza de sus metas, calidad del diseño educativo, planificación de sus actuaciones, grado de cumplimiento, adecuación de la planificación, calidad de los resultados e impactos generados.*

Es por ello que este segundo objetivo establece la guía sobre la cual seguir con el trabajo investigativo, puesto que, una vez inventariados los programas y establecido el mapa de aquello que se está realizando, se escogerá una muestra de programas para ser investigados más en profundidad para conocer algunos de los fundamentos que conforman un programa de educación patrimonial, siguiendo la evaluación basada en estándares, que explicitaremos en los apartados dedicados a la metodología.

En este caso, después del análisis en profundidad, se realizará una evaluación a partir de los estándares de calidad establecidos por expertos, seleccionando aquellos programas que reúnan los estándares de calidad, tanto generales como específicos de cada tipología educativa seleccionada. Siguiendo siempre el método empleado por el OEPE, se determinará cuáles son los programas que se adecúen a estos estándares de calidad para determinar modelos específicos en la creación de programas de educación patrimonial.

Concebimos, pues, esta investigación como la evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, dentro del marco de OEPE y el Plan de Patrimonio y Educación, que permita establecer la cartografía de aquello que se está realizando, siendo su principal objetivo el detectar carencias y necesidades, fortalezas y virtudes para abrir nuevas líneas de investigación con el objetivo final de buscar la mayor calidad posible en los programas de educación patrimonial.

V. 2. Definición del problema, hipótesis y objetivos

Todo proceso de investigación se estructura en tres grandes bloques: planteamiento del problema de investigación, partiendo de un área de actuación problemática, de la cual surge un problema de investigación al que se pretende dar solución, este primer punto genera el diseño y la planificación de la investigación; en el segundo, ya determinados los instrumentos de análisis y de recogida de datos, se procede a realizarla, y por último, un tercer punto en el que se triangulan los datos para determinar cuáles son los resultados obtenidos y las conclusiones que generan el informe final.

El proceso general de investigación (Latorre, Del Rincón, Arnal, 2005) parte de las directrices establecidas por la obra *Bases metodológicas de la investigación educativa*, en la que, en líneas generales se plantea una estructura que muestra el proceso de investigación general. El modelo de investigación presentado (Gráfico 12) sirve para ilustrar de una manera general cuál puede ser el diseño a seguir en cualquier investigación, mostrando una visión más clarificadora del proceso de la investigación que nos ocupa.

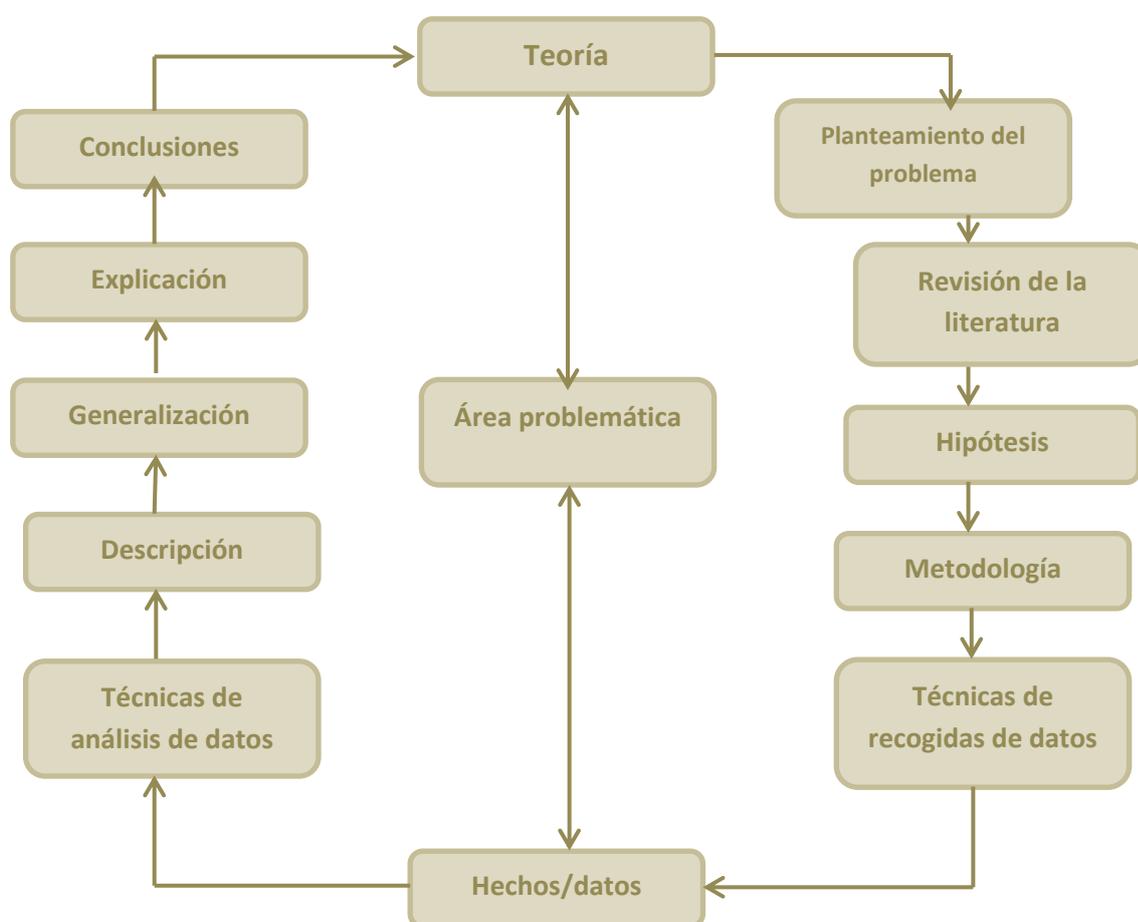


Gráfico 12. Perspectiva general del proceso de investigación basado en Latorre, Del Rincón, Arnal (2005, 52-53).

Partiendo de estas consideraciones, la estructura de nuestra investigación parte de un primer proceso teórico, la detección de un área problemática, y como consecuencia, el planteamiento del problema. A partir de esto, se generan una serie de preguntas y cuestiones que marcan la estructura de las hipótesis y variables así como los objetivos de la misma. En este apartado pasaremos, pues, a detallar cuál es

el planteamiento del problema, las preguntas que marcan la estructura de la investigación y los pasos a seguir, y por último, los objetivos que se pretenden y plantean con la investigación que presentamos.

V. 3. Planteamiento del problema de investigación

Después de estas reflexiones, podemos determinar cuál es el contexto de nuestra investigación, el marco en el que se engloban las diferentes cuestiones y preguntas que orientan la estructura conceptual esta tesis doctoral. Por ello, el Observatorio de Educación Patrimonial en España nos proporciona el marco conceptual y empírico adecuado para la concreción de la investigación. De esta manera, a partir de los datos incluidos en él, nuestra investigación planteará una serie de cuestiones, planteadas a partir del estudio del panorama investigativo en materia de educación patrimonial, a partir del estudio de programas, o bien, de aquellos programas de referencia, llevados a cabo por las Comunidades Autónomas.

Después del estudio en profundidad del marco teórico, estableciendo las bases teóricas en los siguientes epígrafes:

- **Educación patrimonial:** conceptualizaciones en torno a los conceptos de memoria, identidad y comunidad.
- **Marco legislativo:** en materia de educación y patrimonio, de carácter nacional y autonómico. De tal manera que se establezcan las bases legales del patrimonio cultural y la educación, así como los bienes patrimoniales específicos, legislados por las Comunidades Autónomas, en concreto por la Comunidad de Madrid.
- **Investigaciones y tesis doctorales** en materia de evaluación de programas de educación patrimonial, así como sus conceptualizaciones teóricas, a partir del estudio de bases de datos, publicaciones, páginas web de carácter institucional para una investigación más específica.
- **Programas de referencia:** programas que se enmarcan en el contexto autonómico, a partir de los cuales se generan programas, proyectos, acciones educativas etc. en torno al ámbito de la Comunidad de Madrid.

Una vez establecidas las bases de la investigación y determinado el estado de la cuestión, a partir de los puntos anteriores, así como enmarcado en los proyectos que se generan desde el OEPE, planteamos como finalidad de nuestra investigación *conocer, analizar y evaluar programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, generando de este modo un criterio territorial desde el cual se nos aporte una visión general de aquellos programas que se realizan en la citada comunidad, pero también, de *aquellos programas que establecen como base de su conceptualización los pilares de memoria, identidad y comunidad*.

Esta investigación pretende evaluar programas para discriminar programas referentes de educación patrimonial, desde la conceptualización en materia de memoria, identidad y comunidad. Los procesos de patrimonialización desde estos conceptos se materializan en un tipo de modelo específico de educación patrimonial a partir de una evaluación basada en estándares, que determinen la calidad de los programas y se puedan utilizar como modelos específicos de educación patrimonial para posteriores investigaciones, ya sea como modelo a seguir o bien como grupo de control en investigaciones cualitativas.

V. 4. Preguntas que orientan la estructura conceptual de la investigación

Toda investigación se estructura conceptualmente a partir de una serie de interrogantes. Los interrogantes, las cuestiones, las dudas, nos llevan a buscar una respuesta a partir de la investigación. Las preguntas son el primer paso para la investigación. Por lo tanto, nos formulamos las siguientes preguntas que orientan y estructuran nuestro proceso de investigación:

- ¿Existe un modelo educativo de educación patrimonial que establezca los estándares de calidad a seguir en el diseño, planificación e implementación de programas educativos en la Comunidad de Madrid?
- ¿Los programas educativos de la Comunidad de Madrid cumplen con los estándares de calidad establecidos por los modelos de educación patrimonial basados en memoria, identidad y comunidad?
- ¿Existe un marco legislativo específico en materia de educación y patrimonio en la Comunidad de Madrid, que se enfoque hacia la gestión de programas de educación patrimonial en el ámbito autonómico y local?

- ¿Es necesario un Plan de Gestión educativa del Patrimonio desde la Administración Autonómica en la Comunidad de Madrid que unifique los criterios y estándares de calidad en un modelo específico de educación patrimonial?

Este tipo de preguntas nos orientan desde el estudio del ámbito de la Comunidad de Madrid, hacia el hecho de plantearnos si sería necesaria la creación de un Plan de Gestión Educativa del Patrimonio, incentivado desde la Administración pública de la Comunidad de Madrid, donde se determinen las directrices a seguir en la creación de programas de educación patrimonial.

El problema planteado nos presenta un panorama en el cual, la legislación autonómica vigente, escasa en materia de educación y patrimonio, necesita de una sistematización de aquellos programas de educación patrimonial generados desde las administraciones autonómicas y locales. Una vez planteados los interrogantes, las líneas que establecen marcan una continuidad en el marco o contexto anteriormente expuesto.

En un momento en el cual existe un interés creciente por una disciplina incipiente como es la educación patrimonial, enmarcamos estas preguntas en la creación de nuestro proceso de investigación. Las preguntas generarán las hipótesis y variables para la investigación, respuesta a estos interrogantes y guía para generar el proceso de investigación que nos permita abrir nuevos horizontes en la búsqueda de la calidad educativa.

V. 5. Hipótesis y objetivos de la investigación

Una vez formulado el problema a partir de la revisión del marco teórico, realizando una búsqueda bibliográfica y estableciendo las líneas anteriormente citadas en la creación del marco contextual e investigativo, se procede a formular la hipótesis, como una respuesta conjetural al problema. Esta etapa requiere precisar y concretar el problema en una respuesta y exige las condiciones de fundamentación y posibilidad de contrastación (Latorre, Del Rincón, Arnal, 2005).

Las hipótesis que se orientan al descubrimiento requieren de un proceso inductivo de búsqueda de información, que sería la que más se acerca a nuestro proceso investigativo.

“La hipótesis sirve de nexo entre la teoría y las observaciones o datos y se constituye en el momento clave de la actividad científica”. (Latorre, *et al*, 2005, p. 53).

En el caso que nos ocupa, las preguntas orientan la estructura llevada a cabo, y es como derivación de estas dudas que surge la concreción de unas hipótesis que pretenden, a partir de la teoría, establecer el descubrimiento y confirmación de la misma. En este caso, la hipótesis no será solamente una, sino que se podrán establecer varias de ellas, denominadas *microhipótesis* (Latorre *et al*, 2005), en las bases metodológicas.

En el caso de nuestra investigación, ésta se plantea desde el punto de vista del descubrimiento, realizando una evaluación de una muestra de programas escogidos siguiendo un sistema de criterios y filtros que tienen relación con una primera localización geográfica, estableciendo una muestra de programas de la Comunidad de Madrid.

Con este tipo de selección pretendemos determinar una serie de directrices que se configuran a partir de la respuesta a los interrogantes iniciales y que se relacionan principalmente con:

- La Comunidad de Madrid y su marco legislativo en materia de educación y patrimonio.
- La búsqueda de estándares de calidad que determinen un Modelo de educación patrimonial de calidad para el ámbito de la Comunidad de Madrid.
- La creación de un Plan de Gestión Educativa de carácter autonómico que determine un Modelo específico de educación patrimonial basado en el eje: memoria-identidad-comunidad.

Una vez establecidas estas tres líneas generales, damos respuesta a las preguntas anteriores y con ello formulamos las siguientes **hipótesis**.

1. No existe un modelo educativo de educación patrimonial que establezca los estándares de calidad a seguir en el diseño, planificación e implementación de programas educativos en la Comunidad de Madrid.

2. Los programas educativos de la Comunidad de Madrid, en su mayoría, no cumplen con los estándares de calidad establecidos por los modelos de educación patrimonial orientados en el eje conceptual: memoria, identidad y comunidad.

3. Se necesita un marco legislativo específico en materia de educación y patrimonio en la Comunidad de Madrid, que se enfoque hacia la gestión de programas de educación patrimonial en el ámbito autonómico y local.

4. Es necesario un Plan de Gestión educativa del Patrimonio desde la Administración autonómica en la Comunidad de Madrid que unifique los criterios y estándares de calidad en un modelo específico de educación patrimonial.

Una vez establecidas las hipótesis determinaremos la metodología a seguir en la investigación, así como las diferentes fases del proceso de investigación para llegar a determinar la discusión de los datos recogidos y establecer las conclusiones de las mismas.

Partiendo del objetivo principal que perseguimos con nuestra investigación, *conocer, analizar y evaluar programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, generando de este modo un criterio territorial desde el cual se nos aporte una visión general de aquellos programas que se realizan en la citada comunidad, pero también, en *aquellos programas que establecen como base de su conceptualización los pilares de memoria, identidad y comunidad*, podemos concretar unos objetivos específicos que guiarán la investigación en lo procedimental:

- Conocer el marco teórico y las nuevas aportaciones en el entorno de la investigación sobre los Modelos de educación patrimonial basados en el trinomio: memoria, identidad y comunidad.
- Conocer y determinar los procesos de patrimonialización referenciados en los conceptos de memoria, identidad y comunidad, para concretar un modelo específico de educación patrimonial.
- Buscar, inventariar y analizar los programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid que permitan crear un mapa cartográfico sobre los programas y las instituciones que los llevan a cabo.
- Evaluar los programas de la Comunidad de Madrid siguiendo el método OEPE, que establezca la evaluación a partir de estándares básicos y extendidos y determinar cuáles son las variables a tener en cuenta en un programa de educación patrimonial de calidad.
- Determinar cuáles son los programas que cumplen los estándares de calidad establecidos, discriminando aquellos que los cumplen, y determinando un

modelo específico de educación patrimonial basado en criterios de calidad, que pueda servir como modelo de futuros programas de educación patrimonial.

Estos objetivos específicos guiarán la metodología empleada para el estudio sobre la investigación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, generando el eje articular del proceso metodológico.

V. 6. Descripción metodológica

Fundamentamos nuestra investigación bajo grandes ejes metodológicos, establecidos principalmente a partir la obra de Latorre, Rincón y Arnal (2005), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, quiénes establecen una amplia visión sobre los diferentes paradigmas desde los que se posiciona la investigación educativa, dependiendo principalmente del contexto y de la naturaleza de la investigación. Estos paradigmas los detallamos a través de la tabla extraída de la citada publicación, y a través de la misma justificaremos la elección del paradigma crítico como base generadora de nuestra investigación.

Después del análisis de los diferentes paradigmas que los autores exponen en su libro, así como las líneas básicas para su clasificación, entendemos que nuestra investigación se enmarca en el paradigma crítico, cuyo objetivo principal sería “emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio”. Lo concebimos como una superación de los anteriores; si bien el paradigma interpretativo establecería la base a través de la comprensión y la interpretación, el paradigma crítico va más allá con el compromiso hacia el cambio.

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Crítico
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente.	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación incluida por el fuerte compromiso para el cambio
Propósito:	Generalizaciones libres de contexto y tiempo,	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado,	Lo mismo que el

generalización.	leyes, explicaciones (nomotéticas): - Deductivas - Cuantitativas - Centradas sobre semejanzas	explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	interpretativo.
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores.	
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Valores dados. Crítica de ideología

Tabla 27. Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984, 296) en Latorre A, Del Ricón, Arnal (2005, 41).

El paradigma seguido en nuestra investigación se encuentra a medio camino entre el paradigma interpretativo y el crítico. Presenta particularidades de ambos paradigmas que detallaremos en las siguientes líneas.

Por una parte el interpretativo tiene como finalidad comprender e interpretar, a partir de un análisis de los fenómenos y de la línea de investigación; el crítico, por su parte, una vez ha comprendido, pretende emancipar, criticar y sobre todo detectar cuáles serían las potencialidades a las que se llegaría para generar el cambio. Por lo tanto, no pretendemos una investigación que interprete datos, sino que también cree una crítica sobre los mismos, con valores que se comprometan con el cambio, que supongan la mejora en la calidad, fin último de toda investigación educativa.

En cuanto a las diferentes variables a tener en cuenta en nuestro trabajo, nos acercamos a varios puntos del paradigma interpretativo, puesto que los valores dados para el análisis y estudio, influyen en la selección del problema, en el método y en el análisis. El paradigma interpretativo, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986).

Por lo tanto, de ambos paradigmas nos interesa su carácter de análisis e interpretación de la muestra, seleccionada a partir de la interrelación de aquellos factores que entendemos como susceptibles de estudio. Ambos paradigmas se establecen bajo los pilares de la comprensión, la interpretación y la crítica. Nos

centraremos en el paradigma sociocrítico, del que Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) concretan la siguiente definición:

“El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales (...) Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, y d) implicar al docente a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988, p. 75). (p. 42).

Si partimos de las consideraciones del paradigma sociocrítico, nuestra investigación habrá de pasar por analizar las transformaciones sociales y responder a los problemas generados por estas. Comprender la realidad a partir de la práctica, estableciendo los vínculos entre teoría y práctica, y orientando la investigación a acciones que impliquen al docente a partir de la autorreflexión.

V.6 .1. La evaluación de programas como eje metodológico

La evaluación de programas educativos tiene como principal objetivo la mejora de la acción educativa y sobre todo, la autoevaluación desde la teoría hacia la propia práctica para generar innovación y cambio. Asimismo, supone una herramienta muy potente para la continua autocrítica, siendo el fin último la mejora de la acción educativa. La evaluación de programas puede entenderse como una actividad realizada por el propio profesor, de manera ordinaria, en su aula para mejorar la práctica, pero cambia su punto de vista y perspectiva si lo enfocamos desde la denominada *investigación evaluativa*.

En este caso requerimos de una mayor carga y peso metodológico, siendo la fundamentación teórica de gran significancia para enfrentarnos a la citada evaluación. De este modo, la investigación que presentamos se inserta en una evaluación concreta de programas de educación patrimonial, por lo que estableceremos una metodología específica basada en diferentes estándares, y estudiada según los criterios establecidos en los paradigmas citados en las líneas anteriores.

Basándonos en esta diferenciación, estableceremos las bases de la evaluación de programas como investigación evaluativa, de tal manera que nos situamos ante una evaluación externa de programas educativos, como indica el profesor Pérez Juste (2000): “realizada por una sola vez, desde el exterior, por expertos, en ocasiones de diversos ámbitos —disciplinarios, metodológicos, sociales—respondiendo a lo que conocemos como investigación evaluativa”. (p. 20).

Por su parte, Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) recogen las palabras de De la Orden (1985) y definen la evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p. 241). Según los autores, si el proceso es riguroso, controlado y sistemático, se podría determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. Una vez realizada la evaluación, por lo tanto, y en base a la información obtenida, se toman decisiones para optimizar la situación analizada con anterioridad.

En este caso, la evaluación de programas se incluye en los parámetros de la investigación evaluativa, orientada principalmente al diagnóstico de puntos clave en los que establecer las mejoras; valorar, pues, una situación y tomar decisiones de cambio.

Para constituir el desarrollo de la metodología de la evaluación de programas, recogemos las palabras del profesor Pérez Juste (2000) en el artículo en el cual se establecen las directrices de la evaluación de programas educativos. El artículo al que hacemos referencia, *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*, recogido en la Revista de Investigación Educativa, determina cuáles son o deberían ser las características de un programa educativo:

- a) “Todo programa debe contar con unas metas y objetivos que, obviamente, han de ser educativos. Esta afirmación parece una obviedad, pero no son pocas las ocasiones en que la evaluación de programas se «olvida» de plantearse esta tan importante como básica cuestión.
- b) Metas y objetivos deben estar acomodados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa.
- c) Tanto a la hora de su implantación como de su evaluación, en este caso en cuanto variable independiente, el programa ha de estar claramente especificado y detallado en todos sus elementos

fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori como satisfactorios. De no ser así adolecerá de limitaciones en uno de los criterios para su posterior evaluación: la evaluabilidad.

d) Ha de incorporar un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados como suficientes, adecuados y eficaces para el logro de metas y objetivos.

e) Necesita de un sistema capaz de apreciar tanto si metas y objetivos se logran, como de poner de relieve, en caso de que así no sea, o de que lo sea a niveles insuficientes o insatisfactorios, dónde se producen las disfunciones y carencias y, a ser posible, las causas de las mismas (objetivos muy elevados, aplicación inadecuada de los medios, ambiente incoherente, relaciones humanas insatisfactorias, tiempos insuficientes, rigidez en las actuaciones, momentos inadecuados, efectos no planeados...)” (p. 23).

Una vez planteadas las bases de lo que sería un programa educativo, podemos concretar las líneas a partir de las cuales seguir trabajando, puesto que, según estas orientaciones, un programa educativo debe consistir en el diseño de aquellos planteamientos anteriormente citados. Objetivos y metas que sean educativos y sean adecuados al destinatario y su contexto; teniendo en cuenta a quién se va a dirigir el programa o proyecto se determinarán todas las líneas a seguir, planteadas desde el inicio en los citados objetivos.

Se tendrá en cuenta, asimismo con qué recursos y medios se puede contar, debiendo ser éstos adecuados al contexto, pero sobre todo eficaces para el logro de las metas y objetivos; y por último, ser conscientes en todo momento en el diseño o planificación de cuáles son los parámetros de la evaluación final, para determinar si se ha llegado o no a conseguir los objetivos definidos en el proceso del diseño y cuáles pueden ser las causas o carencias que presente el planteamiento inicial.

Inmerso en la concepción evaluativa citada, Pérez Juste (1995) proyecta una definición de la evaluación de programas como:

“El proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable - , orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso” (p. 73).

Siguiendo estos parámetros, una evaluación de programas debe plantearse como un proceso para establecer su continuidad en el tiempo, es decir, una evaluación no debe plantearse como una acción concreta, puntual, puesto que esto implicaría meramente una cuestión de control. Para Pérez Juste (1995), esta definición plantea una visión conjunta, un planteamiento con carácter procesual, que no sólo plantee el análisis y detección sino que presente un cambio. Este primer punto relacional, posiciona esta cuestión en un modo de evaluación, intencionado y justificado, en sus propias palabras:

“(…) Que hablemos de recogida de información parece ponernos ante la necesidad de superar modelos restrictivos de prueba para trascenderlos y alcanzar información de diversa naturaleza, procedente de diferentes fuentes, capaz de contextualizarla, de darle sentido, de facilitar la interpretación; todavía más, con ello queremos significar la atención, la alerta, la sensibilidad a fenómenos colaterales, tales como los efectos no planeados, deseados o no, que pueden llegar a tener repercusión sobre el programa, tanto para modificarlo como para suprimirlo o mantenerlo”. (p. 73)

Es interesante observar que la fundamentación de estas líneas presenta como eje no sólo aquellas cuestiones planteadas, sino también aquellos fenómenos que pueden surgir en la propia práctica, no previstos con anterioridad. Tener en cuenta estas cuestiones contextuales permitirá una interpretación más ajustada a la situación. Apostar por la matización de aquellas cuestiones que se puedan dar de manera espontánea hará que la interpretación sea más adecuada.

Por su parte, el profesor De Miguel (2000) articula la evaluación de programas en torno a tres ejes y tres pilares sobre los que fundamentar este método. En sus palabras, la evaluación de programas constaría de:

“*el proceso metodológico* que se lleva a cabo para recoger e interpretar las evidencias relacionadas con el programa, *los criterios* que vamos a utilizar para emitir los juicios de valor y, finalmente, *la utilización* que posteriormente se va hacer de los resultados. Por ello, toda aproximación conceptual al campo de la evaluación de programas debe contemplar necesariamente los tres pilares sobre los que se fundamenta esta disciplina —evidencias, valores y decisiones— ya que, de lo contrario, efectuaríamos un reduccionismo injustificado”. (p. 290).

Esta definición, por lo tanto, de la evaluación de programas, trasciende el propio concepto del mismo, puesto que englobaría no sólo la evaluación de su planteamiento sino también la evaluación en su desarrollo o proceso, así como en sus resultados, teniendo en cuenta todos los factores que lo afectan directa o indirectamente, ya sea el contexto, los educadores o personas que lo desarrollan, y aquellas personas que se benefician del mismo. A este respecto, consideramos que todo programa educativo ha de ser evaluado en las tres fases de su proceso: diseño, implementación y evaluación u obtención de resultados.

Por lo que respecta a las reflexiones anteriores de De Miguel (2000) siguiendo a otros autores que se ocupan del tema, (Bickman 1990, Shadish, Cook y Leviton 1991, Rebien 1997), expone que:

“la fundamentación teórica de la evaluación de un programa exige una toma de postura, al menos, sobre las siguientes cuestiones básicas: el concepto de programa como estrategia de intervención social, las bases epistemológicas que determinan la construcción de las evidencias, los criterios a utilizar para formular los juicios de valor, la utilidad o usos que van a tener los informes y el enfoque metodológico a seguir para realizar el proceso evaluativo”. (p. 291).

Inferimos, por lo tanto, que para evaluar un programa, habría que tener en cuenta las siguientes cuestiones, sobre las cuales, asimismo, se realizará la propia evaluación.

- El concepto de programa.
- Bases epistemológicas: construcción de evidencias.
- Criterios para formular juicios de valor.
- Usos de los informes.
- Enfoque metodológico a seguir para seguir el proceso evaluativo.

(De Miguel, 2000).

En su libro *Evaluación de programas educativos*, Pérez Juste (2006, p. 527 y ss) plantea, con carácter de propuesta o ejemplo, una tabla que pueda servir como guía a los evaluadores de programas. Denomina pauta a una serie de *indicadores*, esto es, de aspectos en los que fijar la atención por representar manifestaciones de las variables a valorar, a los que deberían aplicarse los oportunos criterios (Martínez Mediano, 2007). En la tabla que recogemos a continuación, presentada por la

profesora Martínez Mediano, se muestran los diferentes ítems de la pauta que establece el profesor Pérez Juste (2007) en la evaluación de programas.

Tal concepto referencia los diferentes puntos a tener en cuenta en la evaluación de programas, realizado a partir de las necesidades de los mismos. Por lo tanto, en esta tabla se determinan diferentes momentos de evaluación, que se corresponderán con el diseño de los mismos, diseño planteado a partir de una evaluación de las necesidades.

I. Momento inicial: Evaluación del programa en sí mismo	
	1. ADECUACIÓN. PERTINENCIA.
ítem	1.1. A los destinatarios
1.	¿Existen datos en la organización (registros, informes, actas...) sobre las necesidades y carencias de los destinatarios del programa? ¿Se conocen sus demandas y expectativas? ¿Se acude, cuando es necesario, a personas expertas para su identificación y valoración? ¿Se diseña el programa a partir de la priorización de las necesidades identificadas?
	1.2. Al contexto
7.	La organización del centro educativo, ¿favorece y estimula la participación, la corresponsabilidad y la implicación del personal en su proyecto y objetivos?
9.	¿Se da cooperación con las familias cuando es necesaria para el desarrollo del programa?
10.	¿Se busca/logra la cooperación de agentes sociales externos a la organización cuando son necesarios para el éxito del programa?
	2. CALIDAD INTRINSECA DEL PROGRAMA
	2.1. Contenido del programa.
11.	¿Se han explicitado las bases científicas y socio-políticas del programa?
14.	Los contenidos incluidos, ¿se consideran relevantes desde perspectivas científicas, sociales, psicológicas y pedagógicas (valor formativo)?
	2.2. Calidad Técnica del Programa.
15.	Los objetivos del programa, ¿son suficientes y adecuados a las necesidades/carencias/demandas/expectativas que lo justifican?
20.	¿Se da adecuación del programa a las características diferenciales, motivación, intereses, capacidad, de sus destinatarios?
	2.3. Evaluabilidad
22.	¿Se dispone de información clara y precisa sobre aspectos metodológicos y de contenido

	del programa?
23.	La información necesaria para la futura evaluación, ¿es pública? ¿resulta accesible a las partes interesadas e implicadas?
3. ADECUACIÓN A LAS CIRCUNSTANCIAS: VIABILIDAD	
24.	¿Son realistas los objetivos formulados?
26.	¿Existen en el centro los medios y recursos necesarios y suficientes para el correcto desarrollo del programa?
30.	¿Se da entre el equipo de profesores, y en el centro en general, un trabajo de tipo cooperativo?
II. Segundo momento: proceso de aplicación del programa.	
1. PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA	
33.	¿Se toman las iniciativas pertinentes para que la implantación del programa sea bien acogida?
35.	La metodología utilizada, ¿resulta adecuada para el desarrollo de los objetivos del programa?
36.	¿Muestran los alumnos interés/motivación hacia las actividades del programa?
40.	Los niveles parciales de logro ¿se consideran alejados de, o acomodados a, los propuestos?
2. MARCO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	
45.	El ambiente general del centro, ¿es positivo (relaciones de confianza, amables, cordiales entre el personal)? ¿Resulta favorable al programa?
48.	¿Se detecta algún conflicto entre los objetivos y planteamientos del programa con los del proyecto educativo o con los de otros profesores del equipo o del centro?
52.	¿Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás partes implicadas e interesadas?
III. Tercer momento: Evaluación final del programa	
I. MEDIDA Y LOGROS	
53.	¿Se recurre a técnicas variadas de recogida de datos, acordes con la diversidad de los objetivos del programa?
57.	¿Se planificaron las pruebas, y demás instrumentos elaborados para la recogida de datos, en el momento de diseñar el programa, a fin de asegurar la máxima coherencia con los objetivos?
58.	¿Se especificaron los criterios de calificación y de los niveles de logro del programa?
60.	¿Se trata de identificar posibles efectos no planeados, pero deseables (efectividad)? ¿Y los efectos no planeados pero indeseables (tensiones entre el profesorado, rechazo...)?

2. VALORACIÓN	
62.	¿Se especificaron de modo claro y preciso, los criterios y las referencias para valorar los resultados?
63.	¿Se aplican los criterios y las referencias de conformidad con las previsiones y con las exigencias técnicas?
65.	¿Se elabora el informe con la participación de las diferentes partes interesadas e implicadas, con diferentes niveles de responsabilidad según las funciones de cada uno?
68.	¿Se elaboran planes de acción para reforzar los aspectos positivos y eliminar los negativos?
3. CONTINUIDAD	
72.	¿Se asignan tareas concretas a los diferentes responsables de los cambios a introducir?
73.	¿Se da un seguimiento sistemático de las acciones de mejora emprendidas a partir de la evaluación hasta darlas por concluidas?
IV. Cuarto momento: Institucionalización de la evaluación.	
74.	En el caso de un programa cuya aplicación debe tener varias ediciones sucesivas, ¿se aprecia un proceso sistemático y continuo en la secuencia evaluación>mejora>evaluación>mejora?

Tabla 28. Resumen de la pauta para la evaluación de programas educativos según Pérez Juste (2007, pp. 187-189).

Siguiendo estas directrices establecidas en la pauta que recoge Pérez Juste (2007), podemos concretar que existen cuatro momentos en los cuales desarrollar la evaluación: el momento inicial, con la evaluación del programa en sí mismo; el segundo momento donde la evaluación se realiza una vez iniciado el programa, es decir en su proceso de aplicación o implementación; el tercer momento, que establece la evaluación final del programa, y por último, un cuarto momento en el que se dirige la mirada hacia la institucionalización de la evaluación, esto es, la evaluación en etapas sucesivas de la realización del programa, desde el punto de vista del proceso educativo.

En cuanto a la evaluación del programa en sí mismo, se puede establecer la evaluación en tres parámetros o indicadores: el primero de ellos, la adecuación o

pertinencia, donde se evaluará la relación entre el programa y los destinatarios, como también se fijará la mirada en el contexto en el cual es aplicado el programa educativo.

Otro de los indicadores a tener en cuenta será la calidad intrínseca del programa, consistente en la evaluación del contenido, la calidad técnica del mismo y su evaluabilidad. El último de los indicadores hace referencia a si el programa educativo es adecuado o no a su contexto, es decir, si es viable. Atendiendo a su viabilidad, se tratará de determinar si son o no realistas los objetivos formulados, o bien si el contexto es adecuado para implementar el programa educativo.

Por lo que se refiere a la evaluación del segundo momento, el proceso de aplicación del programa, se centrará sobre todo en la metodología empleada en el programa, así como a la acogida que pueda tener en el programa entre los alumnos a los que va dirigido. También hará referencia al contexto de aplicación del mismo, así como a las partes implicadas en el proceso, responsables del programa, educadores, destinatarios, etc.

El tercer momento plantea una evaluación final del programa dividida en tres apartados: el primero de ellos, la medida y los logros. En este primer punto se evaluará si las técnicas de recogida de datos para la evaluación final son adecuadas, o si los criterios de calificación están bien establecidos, entre otros, con el objetivo final de establecer la efectividad del programa. Por otra parte, en esta evaluación se tratará de conocer cuál es la valoración del programa y se determinarán informes y planes de acción que permitan la mejora del citado programa educativo y dotarlo de mayor continuidad, último de los apartados de este tercer punto.

En cuanto al cuarto y último momento en el cual estaría planteada la evaluación, se presenta la institucionalización o continuidad de la evaluación, en el caso del estudio de un programa realizado en ediciones sucesivas, tratando de determinar si se aprecia un proceso sistemático en la aplicación de mejoras en cuanto a las evaluaciones anteriormente realizadas. Este punto establecería el fin último de toda evaluación investigativa, una institucionalización que permita la comunicación a nivel social y académico para establecer la aplicación de mejoras ediciones sucesivas, siguiendo los resultados obtenidos en la evaluación.

V.6.2. La evaluación basada en estándares

La base de la metodología empleada en la investigación que nos ocupa, presenta unas amplias líneas en la diferenciación que existe entre la evaluación basada en

estándares y la evaluación comprensiva. Determinaremos en esta investigación un compendio de ambas en aras de la búsqueda de una mayor comprensión de los programas objeto de estudio. Seguiremos las líneas empleadas por Robert Stake en su libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, para fundamentar nuestra investigación.

Tanto en este apartado como en el siguiente vamos a delimitar las líneas básicas de diferenciación entre la evaluación comprensiva y la evaluación basada de estándares, para determinar por qué las utilizaremos para la evaluación de los programas escogidos. En el caso que nos ocupa, la evaluación basada en estándares nos presenta una evaluación que se realiza en base a unos criterios, realizando las mediciones según la adecuación a los mismos.

Para dibujar unas líneas concretas sobre la evaluación basada en estándares, entenderemos que en la evaluación, el evaluador partirá de una tabla que recoge criterios y estándares que pretenderán evaluar la calidad de los programas. El mayor o menor grado de adecuación a estos estándares de calidad supondrá unos resultados de carácter cuantitativo, principal diferencia entre esta evaluación y la comprensiva, con carácter más interpretativo. Stake, para diferenciar entre evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares, hace uso del lenguaje, el cual determina que hacen referencia a formas de pensar; una de ellas “basada en criterios”, porque se cimienta sobre el análisis de variables descriptivas, y, a la otra, la llamará “interpretativa” porque se desarrolla sobre el conocimiento experiencial y personal en un espacio y un tiempo reales y con personas también reales (Stake, 2006).

Para comenzar, tenemos que diferenciar entre los conceptos de criterio y estándar, muchas veces empleados como sinónimos en la bibliografía sobre evaluación. Para Stake la diferencia reside en el carácter descriptivo del criterio y el valor interpretativo que posee el término estándar.

“No todo el mundo emplea los términos *criterios* y *estándares* del mismo modo, pero la mayoría de evaluadores y evaluadoras entienden por criterio un descriptor o atributo importante, y por estándar la cantidad de ese atributo necesaria para una cierta valoración”. (Stake, 2006, p. 45)

Por lo que se refiere a los criterios, estos nos indican a qué características tendremos que prestar atención, es decir, cuáles pueden ser relevantes y cuáles consideramos que ha de poseer necesariamente un programa. Los estándares, por su parte, fijan la calidad que han de presentar los criterios anteriormente seleccionados como características de la evaluación. Es por ello que un criterio se ofrece como una

característica o condición de un programa determinado, en cambio, el estándar determinará la calidad de los citados criterios.

Al diferenciar entre criterio y estándar estamos generando una dicotomía similar a la empleada cuando nos referimos a los términos cualidad y calidad. En este caso, una cualidad supone una característica que define un determinado programa, la mayoría de las veces, con una determinada connotación valorativa. Por su parte, cuando nos referimos a la calidad, focalizaremos en el grado de excelencia del programa al que nos estemos refiriendo.

Por lo tanto, cuando hablemos de criterios estaremos determinando cuáles son las cualidades que entendemos debe presentar un programa de educación patrimonial; los estándares planteados por cada criterio será lo que determine el grado de calidad que presente el programa con respecto a los estándares establecidos por el investigador para la propia investigación.

Para Stake, los factores de la evaluación basada en estándares son (Stake, 2006, p. 110):

- “1. Las necesidades de los receptores.
2. Los objetivos del programa.
3. Los criterios de evaluación.
4. Los estándares de evaluación.
5. Los pesos o ponderaciones de síntesis.
6. Los rendimientos o actuaciones del personal y de los participantes/receptores.
7. Los costes del programa.”

Stake (2006), al abordar estos factores, define una serie de pautas que representan fases de evaluación. Con esto nos estamos refiriendo a que cada uno de estos factores representa el motor de cambio con respecto a la evaluación que se realiza de todos los agentes que forman parte de un programa. En este sentido, trataremos de definir cada uno de estos puntos, de manera que resulte algo más comprensible.

- Las necesidades de los receptores: cada uno de los programas a evaluar están proyectados y diseñados para personas, proporcionan un servicio a las mismas, de tal manera que la necesidad que tengan éstas determinará la finalidad y los objetivos del programa. De esta manera será el diseñador del mismo el que establezca, a priori, cuáles son las necesidades de las

personas a las que se dirija el mismo. De esta manera, algunas necesidades quedarán reflejadas en el programa en detrimento de aquéllas que el diseñador no considere tan necesarias u oportunas.

- Objetivos del programa: los objetivos consisten en aquellas directrices a las que tiende cada programa, qué se pretende conseguir con el mismo, cuáles son sus metas y el objeto del mismo. Los objetivos estarán determinados asimismo por las personas que diseñen el programa, y la evaluación se centrará en numerosas ocasiones en su cumplimiento, siendo el evaluador el que decida cuánta atención presta a cada uno de ellos.
- Criterios de evaluación: un criterio, como hemos definido con anterioridad, presenta un rasgo, una característica, un atributo del programa, considerado esencial. “Se convierte en base para una valoración o una acción cuando se fija un estándar” (p. 110).
- Estándares de evaluación: el estándar fija la medida de un criterio. Es el nivel que marca la diferencia entre dos criterios. Si por su parte, el criterio representa la característica o rasgo determinado de un programa, el estándar evalúa ese rasgo y determina la diferencia entre dos criterios, valorando.
- Pesos o ponderaciones de síntesis: la síntesis, por su parte, presenta el resumen de todos los datos recogidos durante el análisis. La síntesis es el proceso que agrupa toda la información recogida.
- Rendimientos o actuaciones del personal y de los participantes: en el caso de la evaluación basada en estándares, el evaluador tiene como objetivo el comparar el rendimiento con los estándares propuestos, de tal manera que se evalúa el mérito del programa a evaluar.
- Los costes del programa: hace referencia a los gastos empleados para llevar a cabo los programas (personal, equipamiento, funcionamiento del programa, instalaciones, asistencia, entre otros).

Estas líneas son las que Stake (2010) denomina factores y marcan el diseño de una evaluación basada en estándares. Para él, este tipo de factores realmente actúa como fases para el diseño, la planificación, la recogida de datos, el análisis y la interpretación.

Este tipo de factores, entroncan de manera directa con las fases seguidas en nuestra investigación, tomadas de la metodología específica que plantea el OEPE, generando una sistematización precisa y específica en las líneas de estudio y la

metodología empleada en el análisis y evaluación de programas. Por ello, en el siguiente apartado continuamos con la descripción metodológica, centrándonos en el método OEPE de una manera pormenorizada.

V. 6. 3 El método OEPE

Una vez definida la descripción metodológica y las bases epistemológicas de la investigación educativa, nos centraremos en detallar el método a seguir en la investigación que nos ocupa. Hemos venido determinando que esta investigación surge en el marco del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), el cual, a partir de dos proyectos de I+D+i²¹, ha venido desarrollando un estudio sobre el diagnóstico sobre el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional.

En estas líneas generales, presentamos una investigación que pretende situarse en la segunda de estas líneas de investigación, la evaluación de programas para establecer cuáles son los estándares de calidad que pueden mejorar los programas de educación patrimonial, así como asentar unas líneas de calidad que puedan determinar cuáles serían los programas que se acercan a las mismas, y que pudieran constituir modelos de referencia.

El Observatorio, a su vez, se integra en las actuaciones llevadas a cabo desde el Plan de Educación y Patrimonio, como hemos venido señalando en capítulos anteriores, dentro del Programa de investigación en educación patrimonial e innovación en didáctica del Patrimonio, se define como línea específica la observación permanente de la educación patrimonial en España. Siguiendo estas consideraciones, se espera que el OEPE, aborde el seguimiento de cuantas iniciativas o líneas proyectuales sean desarrolladas en la materia objeto de su competencia, tanto en España como en el marco de la Unión Europea.

Esta es una de las razones por las cuales el observatorio recoge también toda la información relativa a las actividades, programas, proyectos, planes, redes, jornadas, cursos, concursos, etc. que se lleven a cabo en España y, al mismo tiempo, sirve como herramienta de difusión de los programas más significativos, actuando como punto de encuentro para quienes deseen profundizar en la educación patrimonial (Domingo et al., 2013).

²¹ Primer proyecto: Observación de Educación Patrimonial en España (REF. EDU 2009/09679); Segundo proyecto: Educación Patrimonial en España: evaluación de programas, consolidación e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España OEPE (REF.EDU 2012/37212).

En este marco, el OEPE ha generado un método, que denominaremos a partir de este momento como Método OEPE (Fontal, 2016), el cual se articula en diferentes procesos y secuencias. Por la relación existente entre nuestra investigación y este marco sobre la educación patrimonial, el método OEPE será el que seguiremos en nuestro proceso de investigación y pasaremos a detallar cada una de sus fases y características.

Por lo tanto, el procedimiento secuencial para la evaluación de programas OEPE (Vid. Imagen 7) se articula en 7 fases de estudio, que pasaremos a detallar.

Nuestra investigación, sin embargo, se adecuará a seis de estas fases, determinando, a partir de la evaluación de programas, cuáles resultarían como programas referentes de la muestra tomada para la evaluación, y que posteriormente podrían ser evaluados mediante un estudio de caso. A continuación, detallaremos cuáles son las fases de las que se compone este método cíclico, así como cuáles son los instrumentos empleados para la recogida de datos en cada una de las mismas (Vid. Tabla 29).



Imagen. 7: Sistema de filtros secuenciado que ordena el proceso de selección de muestras, tomado de (Fontal y Juanola, 2015, p. 18)

En referencia al gráfico que define el procedimiento secuencial a seguir en la evaluación de programas, el manual del OEPE, muestra una descripción de las fases

en las que se dividiría el proceso de la evaluación de programas. A este respecto recogemos en términos generales, los puntos en los que se basa este método.

Cada una de estas fases supone un proceso por el cual se selecciona una muestra que va a ser analizada en las fases siguientes, hasta precisar cuáles son aquellos programas que son susceptibles de ser evaluados mediante un estudio de caso, o bien, de un estudio de casos múltiple. En este último paso se infieren los datos que permiten una evaluación más profunda, desde el punto de vista de los aprendizajes. Detallamos en las siguientes líneas cada una de las fases de las que se compone el método (Fontal y Juanola, 2015).

1º. Búsqueda y localización de programas conforme a una serie de indicadores de búsqueda definidos por el equipo de investigación y 12 expertos internacionales consultados.

2º. Discriminación. Sobre la relación de programas localizados, aplicamos una serie de 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión para su inventario en la base de datos, que definen un universo de programas introducidos.

3º. Inventario. Cada programa educativo se introduce en la ficha de datos OEPE de forma exhaustiva por los investigadores, lo que nos permite la documentación sistemática de programas²².

4º. Análisis. Con las diferentes muestras de programas, realizamos análisis estadístico- descriptivos periódicos (cada 500 programas), que nos permiten obtener datos cuantitativos centrados en los porcentajes de frecuencia relacionados con la geolocalización, su relación con las tipologías educativas, categorías de patrimonio, destinatarios, ámbitos educativos, intencionalidad educativa y enfoques sobre los que se sustentan. También se realizan análisis relacionales entre los datos obtenidos en los campos de los diferentes apartados de la ficha entre sí. Además, se efectúan análisis del contenido de programas que se presentan en formato escrito y cuyo diseño educativo tiene un alto nivel de explicitación; también se analiza toda la normativa patrimonial y educativa. Estos análisis se centran en cuatro grandes categorías: concepciones (de la educación patrimonial, del patrimonio y del diseño educativo), elementos clave del diseño (finalidad, objetivos, contenidos, secuenciación y metodología), destinatarios (niveles socio-cultural, cognitivo, relacional y patrimonial) y evaluación.

5º. Selección en base a estándares. El resultado de los anteriores análisis nos permite definir estándares generales y específicos para cada tipología educativa, que nos servirán para obtener una muestra de los programas que mejor los alcanzan en lo referente al diseño, la implementación, los resultados y su difusión.

6º. Evaluación de programas. Posteriormente se seleccionan aquellos programas que mayor nivel de adecuación a estándares tienen, para realizar una evaluación

²² La ficha de inventario se organiza en 5 grandes apartados, que suman 42 campos: (1) Identificación, (2) localización, (3) relación con otras fichas, (4) descripción y datos del diseño educativo y (5) Anexo documental

extendida, donde se incluye una evaluación comprensiva relacionada con su tipología educativa (Stake, 2006).

7º Estudio de caso. Los programas que destacan por su excelencia en la anterior evaluación, son seleccionados para realizar estudios de caso. Estos casos nos permiten, a su vez, definir nuevos criterios y parámetros para el siguiente ciclo de búsqueda y localización” (Fontal y Juanola, 2015, pp. 17-18).

FASE	INSTRUMENTOS
1. BL	Indicadores de búsqueda
2. D	Criterios de inclusión y exclusión
3. I	Ficha de inventario
4. AED	Análisis estadístico descriptivo
5. SD	Tabla de estándares básicos
6. EP	Tabla de estándares específicos
7. EC	Pretest-postest, encuestas satisfacción, entrevistas, narrativas, registros videográficos, etc.

Tabla 29. Fases de las investigaciones en su conjunto y la relación de instrumentos.

Cada una de las fases descritas se relaciona con un instrumento de recogida de datos (*Vid.* Tabla 30), a partir del cual se seleccionará la muestra de la fase siguiente, por lo que se determinará una secuencia en la cual cada paso llevará al siguiente, definiendo una muestra de programas sobre la que se realizará el análisis y la evaluación.

Este proceso secuencial se divide en dos partes diferenciadas, una primera fase de selección, inventario y análisis de programas, que realiza un análisis estadístico-descriptivo y define las características de los programas; y una segunda fase de evaluación propiamente dicha, donde se seleccionan aquellos programas que reúnen los estándares de calidad planteados en los instrumentos de recogida y análisis de datos. Así, el OEPE emplea un sistema de filtros secuenciado, que parte de la búsqueda y localización de programas y acciones conforme a una serie de indicadores definidos por el equipo de expertos, que conforma una muestra amplia (Fontal, 2016, p. 6).

Siguiendo el manual del OEPE, y en relación a esta primera fase de análisis de programas, encontramos una tabla (*Vid.* Tabla 30) sobre los métodos empleados, así como los instrumentos de análisis y recogida de datos. En este cuadro encontramos definidas las fases de búsqueda y análisis de la primera muestra descrita.

A este respecto, los métodos relacionados con la selección, inventario y análisis de programas recogidos en este cuadro se extrapolan a nuestra investigación, creando las diferentes acciones y fases del método OEPE y adaptándolas a nuestros criterios de selección de la muestra, en relación a nuestra investigación, por lo que para la

primera fase de búsqueda y localización de programas, se emplearán los métodos y técnicas de recogida y análisis de datos mostradas en el cuadro siguiente.

ACCIÓN	MÉTODOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DATOS
Búsqueda de programas de educación patrimonial nacionales e internacionales	M6: Búsqueda bibliográfica y análisis bibliométrico.	TR6: Bases de datos, análisis bibliográfico, mailing con cuestionario a instituciones de Patrimonio. Búsqueda por descriptores en buscadores, portales y webs de patrimonio.	TA8: Ficha de clasificación tipográfica.
Análisis de los programas inventariados.	M7: Análisis de contenido (descriptivo y explicativo)	TR7: Plantilla de registro	TA9: Análisis descriptivo.
	M8: Análisis de frecuencias	TR8: Ficha de inventario	TA10: Análisis frecuencial, análisis de tablas de contingencia (SPSS)
TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS TRIANGULACIÓN DE NIVELES COMBINADOS			

Tabla 30. Métodos para la búsqueda, inventario y análisis de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, *Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)*.

El método OEPE diferencia tres grandes núcleos en el proceso de investigación:

- a) Búsqueda y localización de programas, y análisis descriptivo.
- b) Evaluación de programas basada en estándares.
- c) Estudio de caso de los programas seleccionados.

En el primero de ellos, se establece un inventario de programas en base a una serie de criterios, que son incluidos en la base de datos de OEPE, de tal manera que, a partir de una serie de criterios de inclusión y exclusión se determinan si forman parte o no de la muestra, generando el primer filtro para la selección de la misma. La Tabla 30 muestra las acciones llevadas a cabo en la primera de estas grandes fases, así como los métodos y las técnicas de recogida y análisis de datos, para determinar la primera selección de la muestra y pasar al segundo de los grandes bloques.

En este caso, la muestra determinará una serie de programas para ser evaluados a partir de una serie de métodos relacionados con la evaluación de programas

educativos (Tabla 31), a partir de una serie de valoraciones: las dimensiones a evaluar, los criterios, los métodos empleados para la evaluación de programas, y de nuevo, las técnicas de recogida y posterior análisis de los datos.

En la citada tabla encontramos cada uno de los pasos a seguir en el método OEPE para la evaluación de programas, una evaluación basada en estándares, y en tres dimensiones a evaluar: el diseño del programa, la implementación y los efectos o aprendizajes de los participantes.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS						
DIMENSIÓN DEL PROGRAMA A EVALUAR	CRITERIO A EVALUAR	MÉTODOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	DE	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	DE
Orientación y Diseño educativo	Pertinencia Relevancia	M9. Análisis de contenido (descriptivo, explicativo e interpretativo) M10 : Juicio de Expertos	TR9: Plantilla de registro TR10: Sesiones de grupo TR11: Técnica Delphy		TA11: Análisis descriptivos y ordinales.	
	Suficiencia Viabilidad					
Implementación del programa	Progreso	M11: Seguimiento temporal	TR12: Fichas de registro		TA12: Evolución cronológica	
	Participación	M12: Estudio de públicos	TR13: Cuestionario		TA13: Análisis cuantitativo y de variables	
Efectos	Satisfacción Utilidad de los resultados a corto y medio plazo	M3: Entrevista proactiva M4: Entrevista en grupo	TR4: Entrevista semiestructurada		TA5: Focus Group TA6: Análisis del contenido (Nudist Vivo)	
TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS TRIANGULACIÓN DE NIVELES COMBINADOS						

Tabla 31. Métodos para la evaluación de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, *Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)*.

Cada una de estas dimensiones planteará un criterio a evaluar, realizado a partir un método de trabajo, asociado a las técnicas de recogida y análisis. De esta manera, nuestra investigación partirá de estos métodos y técnicas que son, de carácter general, los empleados por el OEPE para la evaluación de los programas sistematizados en su base de datos.

Nuestra investigación pretende evaluar dos de las dimensiones que se plantean en esta tabla, no tanto los efectos o aprendizajes, puesto que esto quedaría para una

investigación más profunda, a partir de un estudio de caso. Por lo tanto, nuestra investigación se centra en los pasos previos, consistentes en la evaluación de aquellos programas de educación patrimonial que cumplen los estándares de calidad determinados en los instrumentos de evaluación.

V. 7. Fases de la investigación y su temporalización

Las fases seguidas en nuestra investigación tienen su origen directo en las fases creadas para los dos proyectos del Observatorio de Educación Patrimonial en España, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en España. Las fases en las que convergen ambos proyectos se recogen en el siguiente gráfico, creado por la directora del proyecto, la profesora Fontal (2010), y sustentado por un equipo sólido y multidisciplinar. La visión de estas fases en su conjunto permite organizar y sistematizar las funciones y tareas que se desempeñan en el Observatorio y que constituyen el marco contextual de esta investigación.

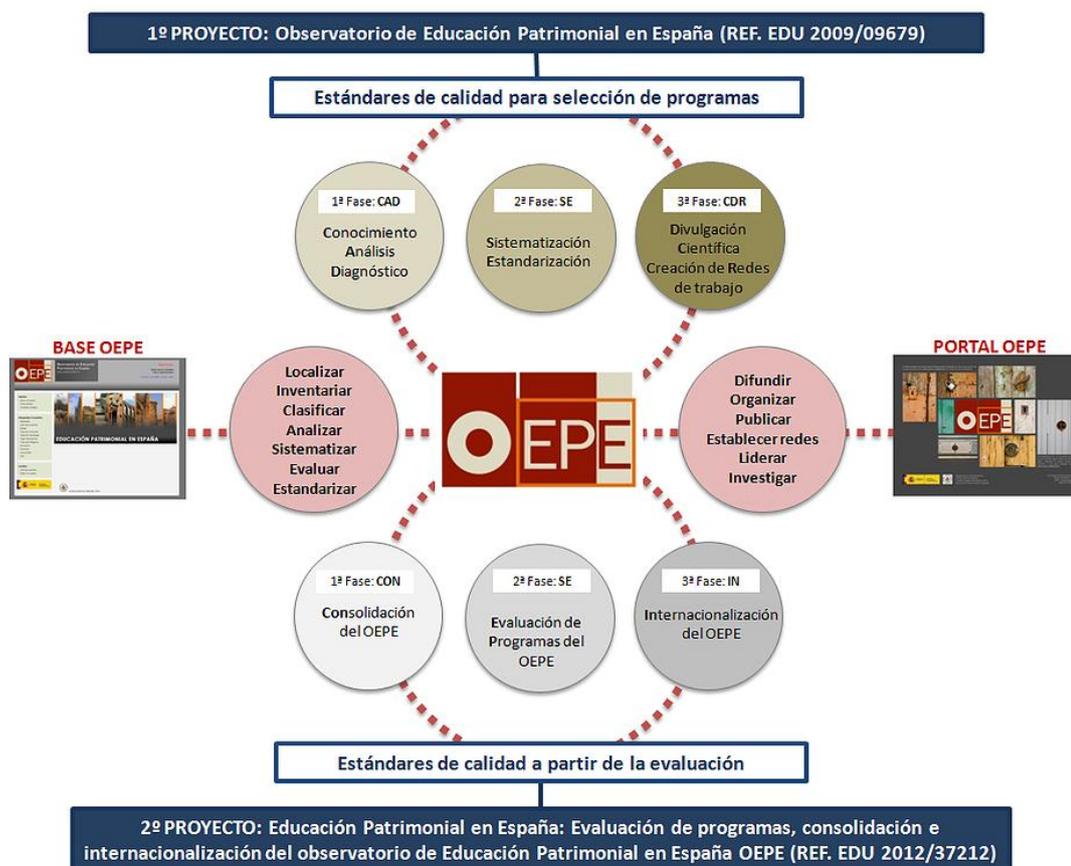


Gráfico 13. Fases del Observatorio, gráfico diseñado por Fontal (2010)

Las fases seguidas en nuestro proyecto de investigación parte del marco contextual realizado para los dos proyectos de I+D+i sobre el Observatorio de Educación

Patrimonial de España (OEPE), planteadas principalmente por una primera parte de inventario, búsqueda, localización de programas de educación patrimonial en el ámbito que hemos escogido, un ámbito territorial, tanto de carácter físico como político, la Comunidad de Madrid. Tras esta primera fase, se tenderá a la segunda, la evaluación de aquellos programas seleccionados tras varios filtros de discriminación. El siguiente mapa conceptual expone de manera gráfica y general nuestro proceso de investigación:

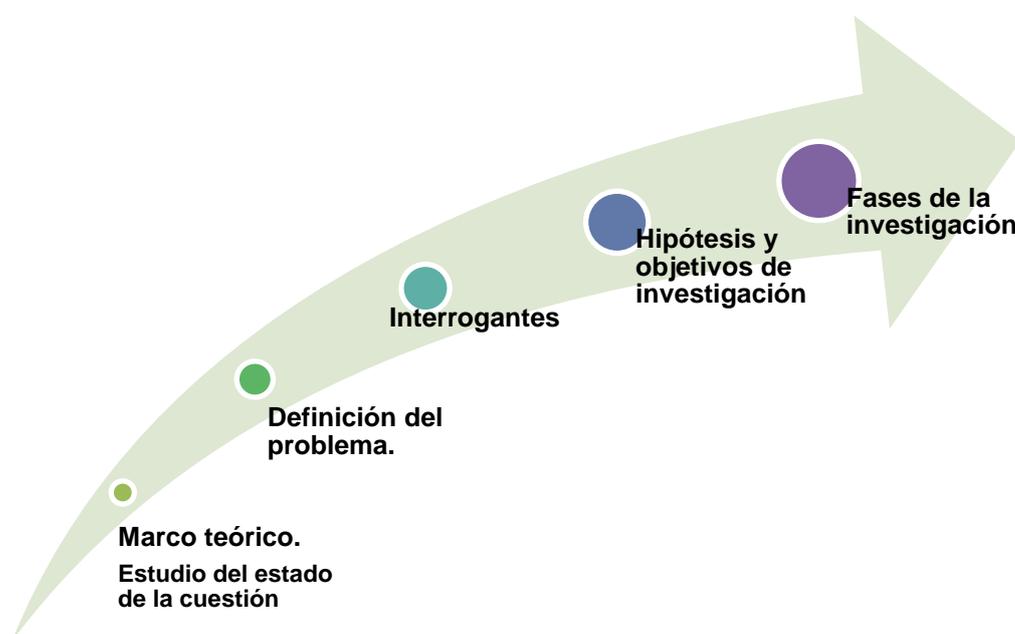


Gráfico 14. Proceso seguido en la investigación.

Una vez realizado el estudio del marco teórico para determinar el estado de la cuestión y haber establecido las líneas generales de la investigación, definimos el problema que nos lleva a estructurar el proceso de investigación. El primer paso para ello es la determinación de las hipótesis, y una vez establecidas, se detalla el diseño y la planificación a partir de las fases de investigación.

Por lo tanto, el proceso metodológico y analítico de la investigación que nos ocupa, se organiza en las siguientes fases:

- Fase I: Conocimiento, análisis y diagnóstico de los programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid.

- Fase II: Sistematización y clasificación de nuevos programas, no incluidos con anterioridad en la base de datos.
- Fase III: Selección de la muestra de los programas para ser evaluados, así como la determinación de los criterios y estándares para la evaluación.
- Fase IV: Selección de los instrumentos de evaluación y aplicación del sistema de recogida de datos.
- Fase V: Recogida de datos e interpretación de los mismos.

Estas fases se crean relacionadas con las fases de los proyectos de OEPE, generando una visión paralela entre nuestra investigación y los intereses y objetivos por los que se crea el Observatorio. De esta manera, en la siguiente tabla (Vid tabla 32) se puede observar la correlación entre ambas, justificación de la estructura seguida en nuestra investigación.

FASES	OBJETIVOS	FASES OEPE	OBJETIVOS
F I: Conocimiento, análisis y diagnóstico de los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.	<p>Localizar los programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid.</p> <p>Clasificar los programas en diferentes ámbitos: nacional, autonómico y local.</p> <p>Recoger los datos de los proyectos no inventariados en la base de datos OEPE.</p> <p>Sistematizar la información recogida e introducirla en la base de datos de OEPE.</p>	F1: CAD Conocimiento, análisis y diagnóstico	<p>Localizar los programas de educación Patrimonial realizados en los últimos 20 años en España.</p> <p>Analizar, ordenar, clasificar y evaluar esos programas.</p> <p>Documentar y sistematizar la información recogida.</p> <p>Diagnosticar el estado de la educación patrimonial en España.</p>
F II: Sistematización y clasificación de nuevos programas, no incluidos con anterioridad a la investigación.	<p>Introducir los nuevos programas en la base de datos de OEPE.</p> <p>Sistematizar aquellos programas de EP de la Comunidad de Madrid.</p> <p>Clasificar los programas en tres ámbitos de acción: nacional, autonómico y local.</p>	F2: SE Sistematización y estandarización.	<p>Documentar y archivar los datos analizados generando una base de datos, con una dimensión interna y otra externa.</p> <p>Volcado de documentación obtenida, en la base de datos de OEPE.</p>

		F3: DCR Difusión científica y creación de redes	Difundir y valorizar las acciones de educación patrimonial e internacionalizar la participación de España en programas europeos. Participar y establecer redes internacionales de educación patrimonial.
	OEPE II	FASES²³	
F3: Selección de la muestra de los programas para ser evaluados, así como la determinación de los criterios y estándares para la evaluación.	<p>Seleccionar una muestra de programas para ser evaluados.</p> <p>Determinar los criterios y estándares para la evaluación de los programas seleccionados.</p>	F2: Evaluación de programas del OEPE	<p>Determinación de los criterios de evaluación a partir de los estándares definidos en la última fase del anterior proyecto, así como de la bibliografía relevante.</p> <p>Establecimiento del protocolo, proceso y cronograma de evaluación.</p> <p>Conformar un subgrupo de evaluación y proponer una ordenación estructurada del proceso de evaluación de programas, asignando tareas específicas y localizaciones geográficas a cada investigador.</p>
FIV: Selección de los instrumentos de evaluación y aplicación del sistema de recogida de datos.	<p>Seleccionar y definir los instrumentos de evaluación y el sistema de recogida de datos y registro de los datos obtenidos.</p>	Diseño de los instrumentos de evaluación y sistema de registro	<p>Definir los diseños de investigación vinculados a cada método de la evaluación de programas.</p>
FV: Recogida de datos e interpretación de los mismos	<p>Analizar y triangular los datos obtenidos.</p> <p>Analizar cuantitativa y cualitativamente los datos recogidos, así como el contraste de ambas técnicas para la realización del informe de evaluación.</p> <p>Inferir los estándares de calidad y desarrollo</p>	Selección de programas para la evaluación	<p>Establecer criterios de selección de programas a partir de los estándares concluidos en el primer proyecto.</p>
		Evaluación de programas.	<p>Efectuar la evaluación de los programas seleccionados atendiendo a su estructura, implementación y efectos.</p> <p>Asignación de criterios y responsables del informe de evaluación, para su redacción.</p>
		Realización del informe de evaluación y su contraste con el juicio de expertos	
		Definición de estándares de calidad para el diseño y aplicación de programas de educación patrimonial.	Inferencia de estándares de

²³ El segundo proyecto, *Educación patrimonial en España: Evaluación de programas, consolidación e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España*, presenta tres fases: Consolidación, Evaluación de programas y, por último la Internacionalización del OEPE, de las cuales, nos fijaremos principalmente en la segunda de ellas, la Evaluación de programas, puesto que entroncaría directamente con las fases empleadas para la investigación que presentamos.

	conceptual de los programas para desarrollar un modelo específico de EP.		calidad y desarrollo conceptual de los mismos para los programas de educación patrimonial
--	--	--	---

Tabla 32. Comparativa de las fases seguidas en la investigación y las fases de los dos proyectos OEPE.

Por lo tanto, las fases a seguir en nuestro proyecto de investigación se detallan brevemente a continuación, relacionándolas con el método OEPE, desarrollado en el apartado anterior, que genera en el marco lógico para la estructura de nuestra investigación.

V. 7. 1. Fase I: Conocimiento, análisis y diagnóstico de los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.

Esta primera fase consiste en el proceso de búsqueda y localización de aquellos programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid. Estas acciones de búsqueda las realizamos a partir de los descriptores de la base de datos, en relación al ítem que más nos interese en la misma, en el caso que nos ocupa, el interés reside principalmente en el aspecto geográfico. Esta fase abarca dos búsquedas, una primera búsqueda de aquellos programas ya inventariados en la base de datos, y una segunda fase en la que, siguiendo los protocolos establecidos por el OEPE (descritos en su manual de trabajo), se determinarán cuáles son los programas nuevos a incluir en la base de datos²⁴. Los objetivos específicos de esta primera fase del proceso de investigación son los siguientes:

- Localizar los programas de educación patrimonial inventariados en la base de datos OEPE, que se realizan en la Comunidad de Madrid.
- Clasificar los programas en diferentes ámbitos: nacional, autonómico y local.
- Recoger los datos de los proyectos no inventariados en la base de datos OEPE.
- Sistematizar la información recogida e introducirla en la base de datos de

²⁴ Se seguirán los criterios de inclusión establecidos en el manual del OEPE (2010).

OEPE.

Esta primera fase discriminará una serie de proyectos, en referencia a los criterios de inclusión establecidos por el manual OEPE, y concretados a partir de criterios geográficos de búsqueda, es decir, todos aquellos programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid.

V. 7. 2. Fase II: Sistematización y clasificación de nuevos programas, no incluidos con anterioridad a la investigación.

Esta segunda fase sigue a la primera selección y discriminación de los programas, y constituye la inclusión y sistematización de nuevos programas no incluidos en la base de datos.

El estudio que nos ocupa presenta en estas dos primeras fases una búsqueda de programas y una inclusión de los nuevos en la base de datos en base a los criterios de inclusión y exclusión, determinando una primera selección.

Los objetivos específicos a seguir en esta segunda fase de la investigación son los siguientes:

- Introducir los nuevos programas en la base de datos de OEPE.
- Sistematizar aquellos programas de educación patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- Clasificar los programas en tres ámbitos de acción: nacional, autonómico y local.

Como parte de la investigación, se han ido introduciendo aquellos programas que se han considerado interesantes para la base de datos con relación a esta investigación, por lo que se ha participado del proceso de búsqueda, localización y sistematización de la base de datos OEPE. En el caso concreto que nos ocupa, estos programas han sido seleccionados principalmente en relación a un criterio territorial, incluyendo aquellos programas llevados a cabo en el marco contextual de la Comunidad de Madrid.

El interés se ha focalizado en aquellos programas realizados en la Comunidad de Madrid para crear un estudio sobre cuáles se realizan desde las Administraciones públicas u órganos competentes en la difusión, conservación, salvaguarda y, en definitiva, la gestión del patrimonio histórico y cultural.

V. 7. 3. Fase III: Selección de la muestra de los programas para ser evaluados, así como la determinación de los criterios y estándares para la evaluación.

En la tercera fase se realizará la selección de la muestra de aquellos programas que serán evaluados. A través de la ficha de inventario del OEPE, se seleccionarán los criterios de discriminación para la selección de una muestra, con un sistema de filtros secuenciado que partirá de la búsqueda de programas y acciones, escogidos conforme a una serie de indicadores definidos, acordes a nuestra investigación. Los objetivos específicos de esta fase serán los siguientes:

- Seleccionar una muestra de programas para ser evaluados.
- Determinar los criterios y estándares para la evaluación de los programas seleccionados.

Esta fase comprenderá la cuarta de las fases del método OEPE, a partir de la cual, una vez seleccionada la muestra se realizará un análisis estadístico descriptivo, con una serie de criterios e ítems determinados por un análisis de frecuencias en la selección de la primera muestra, un análisis de tipo estadístico-descriptivo, siguiendo principalmente un análisis de frecuencias determinadas por los diferentes apartados de la Ficha de inventario del OEPE; tras este punto, se pasará a la siguiente fase, con la evaluación de los programas propiamente dicho. Este análisis, centrado fundamentalmente en conocer las tipologías patrimoniales y educativas, “la geolocalización de los programas, el grado de concreción del diseño, el tipo de implementación o instrumentos que emplean, etc.; un tipo de análisis que resulta útil para detectar tendencias, ausencias y necesidades” (Fontal, 2016, p. 5)

V. 7. 4. Fase IV: Selección de los instrumentos de evaluación y aplicación del sistema de recogida de datos

En la cuarta fase, se seleccionan aquellos instrumentos de evaluación, así como la aplicación del sistema de recogida de datos para, en una última fase, analizarlos y triangular los datos obtenidos. El principal objetivo específico de esta fase, será *seleccionar y definir los instrumentos de evaluación y el sistema de recogida de datos, así como el registro de los datos obtenidos.*

Con respecto a la selección de los instrumentos, la Ficha de inventario de OEPE, ya

utilizada en la fase anterior, será el instrumento empleado para llevar a cabo las que tienen que ver principalmente con la discriminación y selección de aquellos programas que se aproximan a una primera tabla de estándares generales de calidad. El instrumento empleado para ello, la tabla de estándares básicos, ya definidos, y vinculados principalmente al diseño y la implementación de los programas.

De entre los programas seleccionados en esta primera discriminación, aquellos que obtienen un mayor nivel de adecuación a los estándares, son seleccionados para realizar una evaluación extendida, realizada en la última de las fases planteadas.

V. 7. 5. Fase V: Recogida de datos, triangulación e interpretación de los mismos

Tras una fase de selección y discriminación a partir de la aplicación de una tabla básica de estándares, la última fase, una vez recogidos los datos anteriores, se establecerá una muestra para plantear una evaluación de programas, a partir de una tabla extendida de estándares. La aplicación de ambas tablas determinará cuáles son los programas con una alta calidad en sus procesos, por lo que los objetivos específicos de esta fase serán:

- Analizar y triangular los datos obtenidos.
- Analizar cuantitativa y cualitativamente los datos, así como el contraste de ambas técnicas para la realización del informe de evaluación.
- Inferir los estándares de calidad y desarrollo conceptual de los programas para desarrollar un modelo específico de EP.

En la fase de análisis de datos se requiere la planificación y temporalización de la recogida de datos tras definir los instrumentos para la misma. Se trata, siguiendo a Stake (2006) de un plan que se estructura siguiendo las preguntas de investigación, donde resulta clave la selección de las fuentes de datos, la distribución del tiempo y el informe previsto, así como el diseño de un sistema de almacenamiento y procesamiento de datos, teniendo en cuenta para ello los programas informáticos que nos permiten organizar los datos de una manera más sistemática.

En esta fase se ordenarán los datos, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, en programas como la el Excel, del paquete de Microsoft Office, para organizar y sistematizar los datos recogidos; el SPSS, sistema estadístico de organización de datos cuantitativos, y el Nvivo (Nudist Vivo), un programa de apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa, que utilizaremos principalmente para la

interpretación.

En este último paso, se creará una selección de aquellos programas que destacan por su excelencia, los cuales, en próximas investigaciones pueden ser objeto de estudio de caso, individuales o sectoriales, de manera que se generen nuevos criterios y estándares de calidad aplicables a posteriores investigaciones, cuya finalidad será acercarse a una educación patrimonial de calidad. A este respecto, el último de los objetivos específicos en esta última fase, es la inferencia de estándares de calidad y el desarrollo conceptual de los programas evaluados, para desarrollar un modelo específico de educación patrimonial de calidad, de tal manera que pueda ser utilizado como grupo de control, o bien modelo de diseño de programas futuros.

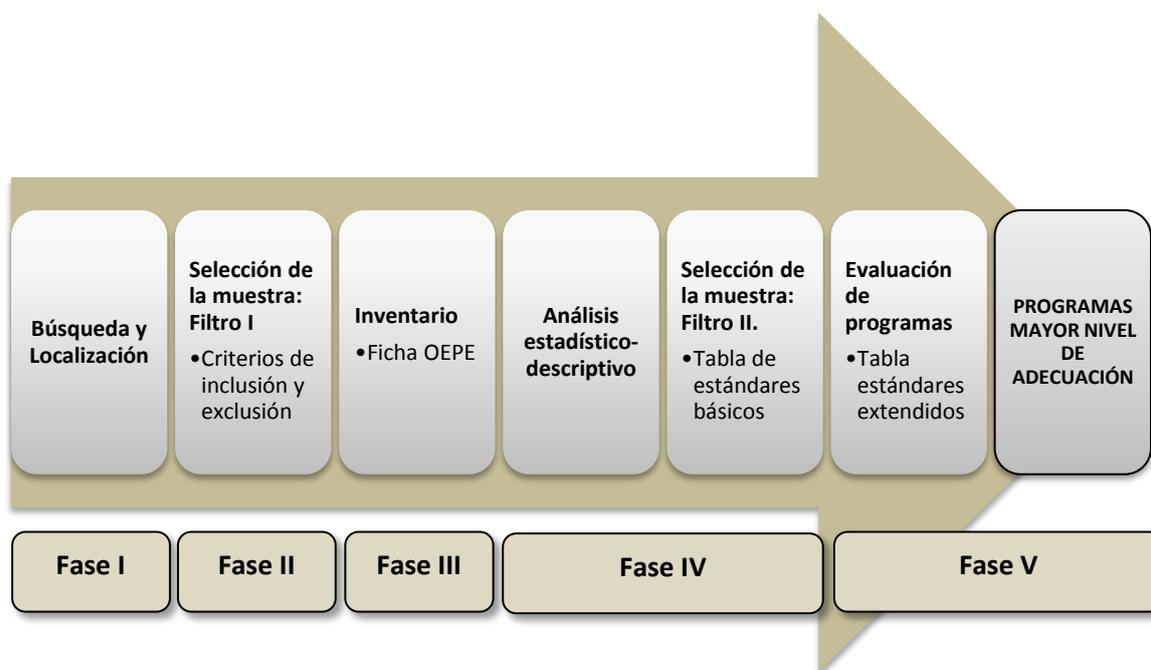


Gráfico 15. Gráfico que representa el proceso de investigación y las fases en las que se desarrolla.

Por lo tanto, nuestro proceso de investigación constará de cinco fases, ya desarrolladas con anterioridad, y que podemos observar en el gráfico, con las acciones que se realizarán en cada una de las mismas. Por lo tanto, el proceso consistirá en una búsqueda de aquellos programas de educación patrimonial de mayor nivel de adecuación a los estándares de calidad establecidos, tanto los básicos, generando un primer filtro de selección de la muestra, como los extendidos, que

determinará aquellos programas con un mayor grado de calidad, finalidad que persigue en la investigación.

V. 8. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo una efectiva ejecución de las diversas técnicas empleadas es necesario aplicar aquellos instrumentos de recogida, que registren los datos requeridos de la forma más completa posible, para después poder ser analizados con precisión. En este apartado detallaremos dos de los instrumentos de recogida de datos que utilizaremos para llevar a cabo nuestra investigación: la *Ficha de inventario del Observatorio de Educación Patrimonial en España*, y las tablas de estándares, la *Tabla de estándares básicos* y la *Tabla de estándares extendidos*, creadas por un grupo de expertos, para la evaluación de programas de una manera efectiva, y siendo, éste un instrumento de selección de la muestra a evaluar.

V. 8. 1. Instrumento I: Ficha de inventario de OEPE

Comenzaremos por describir el primero de los instrumentos que utilizaremos como instrumento de observación en la recogida de datos. Como hemos venido detallando, nuestra investigación se enmarca en el contexto del proyecto de I+D+i (Investigación, desarrollo e innovación) concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España dentro del Programa de Investigación Fundamental y el subprograma de Investigación Fundamental no Orientada, OEPE.

Este proyecto, el Observatorio de Educación Patrimonial en España define una serie de criterios que coordinand el análisis y sistematización de los diferentes programas de educación patrimonial que se han venido realizando en España durante los últimos diez años. En este proceso de sistematización ha sido creada la Ficha de inventario OEPE, diseñada por el equipo de investigadores que trabaja en este proyecto y revisada e implementada en función de las necesidades específicas que se han ido detectando. Tanto la búsqueda e incorporación de nuevos programas, así como el análisis de los ya existentes, vienen determinados por la estructura organizativa de la ficha motivo de estudio, la cual pasaremos a detallar, describiendo sus diferentes bloques.

La ficha se organiza en seis grandes bloques que se subdividen en otros tantos para dotarla de un carácter coherente y científico. De esta manera, los grandes bloques generales son los siguientes, que pasaremos a detallar de manera específica, a excepción del primero y el último, puesto que el primero es meramente clasificatorio

y el último, por su parte, representa un apartado en el cual incluir toda la documentación que permita ampliar la información de cada uno de los proyectos. Se articula en los siguientes puntos:

- a) Título del proyecto.
- b) Localización.
- c) Relación con otras fichas.
- d) Descripción.
- e) Datos del diseño educativo.
- e) Anexo documental.

a) Título del proyecto:

De cada apartado seleccionaremos una imagen, de tal manera que la imagen gráfica nos ayude a mostrar de una manera más clara el ítem empleado para la citada ficha. Además de la imagen, una breve descripción del apartado, clarificará para qué se emplea cada uno de los mismos.



Imagen 8. Título del proyecto (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)

Este primer apartado tiene como objetivo clasificar e identificar el proyecto, dotándolo de un nombre o título específico que posteriormente permita su búsqueda en los términos de búsqueda de la base de datos OEPE.

b) Localización:

En el apartado de la localización se determinan los términos referentes al lugar donde se realiza el programa o proyecto, que posteriormente se podrá geolocalizar en

el mapa de la base de datos de OEPE. En este apartado se recogerán también los datos de los responsables del proyecto y a qué institución u organización pertenecen. Se describen los datos que sirvan de contacto con los organizadores del programa, en el caso de requerirlo.

La Localización es uno de los parámetros a los que se refiere nuestra investigación, puesto que la investigación que nos ocupa se articula en torno a aquellos programas que se realizan en un espacio geográfico concreto, la Comunidad de Madrid.

LOCALIZACIÓN

Entidad responsable:

País: Desconocido

Comunidad autónoma: Desconocido

Provincia: Desconocido

Localidad:

Dirección postal:

Teléfonos contacto:

Nombre	Email
Nombre: <input type="text"/>	<input type="text"/>
Apellidos: <input type="text"/>	<input type="text"/>
Email: <input type="text"/>	<input type="text"/>

Personas responsables:

Email:

Dirección Web:

Investigador:

Otros:

Público web:

Imagen 9. Localización (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)

Los datos que recoge este apartado son:

- Entidad responsable.
- País.
- Comunidad autónoma.
- Provincia.

- Localidad.
- Dirección postal.
- Teléfonos de contacto.
- Personas responsables: nombre, apellidos, e-mail.
- Email.
- Dirección web.
- Otros

c) Relación con otras fichas

RELACIÓN CON OTRAS FICHAS	
Elemento	Observaciones
Elemento:	Hay demasiadas opciones en total 1403.
Texto:	

Proyectos relacionados:

Imagen 10. Relación con otras fichas (captura de pantalla de la ficha en la base de datos OEPE)

El apartado *Relación con otras fichas* se subdivide entre *Elemento* y *Observaciones*. En el apartado *Elemento* podemos buscar otras fichas, ya inventariadas, de tal manera que se abre un desplegable con el nombre y características de los programas que puedan estar relacionados con el nuevo proyecto. La relación puede consistir o bien en la misma institución promotora, o bien en algunos de los ítems que se puedan considerar que estuvieran relacionados con el nuevo proyecto a inventariar.

Además de poder establecer esta relación, se pueden introducir nuevas observaciones aclaratorias sobre la citada conexión. La intención es poder dotar al programa analizado de la mayor información posible y disponible en la base de datos.

d) Descripción.

En este apartado se organizan una serie de términos para recoger aquellos datos que describan de una manera más concreta cada uno de los programas recogidos en la base de datos.

En la Tabla 29, podemos observar cuáles son los puntos a tener en cuenta en el apartado sobre la descripción del programa.

Título exacto del proyecto			
Localización	Entidad responsable País Comunidad autónoma Provincia Localidad Dirección postal Teléfonos de contacto Personas responsables Email Dirección web Otros		
Relación con otras fichas	Proyectos relacionados		
Descripción	Categoría del proyecto	1. Monumentos:	Obra arquitectónica: construcción arquitectónica con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia. Obra escultórica: escultura con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Obra pictórica: pintura, collage, grafiti, mural, etc. Con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Obra arqueológica: elementos arqueológicos con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. Inscripciones en cavernas: pintura o inscripciones con valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

		Grupo de elementos histórico-artística.
	2. Conjuntos	Construcciones aisladas Construcciones reunidas.
	3. Lugares.	Creados por el hombre.
		Creados por el hombre y la naturaleza.
		Lugares arqueológicos.
		Lugares especiales.
	4. Patrimonio Digital:	El patrimonio digital consiste en recursos únicos que son fruto del saber o la expresión de los seres humanos. Comprender recursos de carácter cultural, educativo, científico o administrativo e información técnica, jurídica, médica y de otras clases, que se generan directamente en formato digital o se convierten a éste a partir de material analógico ya existente. Los productos “de origen digital” no existen en otro formato que el electrónico.
	5. Patrimonio inmaterial.	Tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.
	6. Otros.	En esta categoría se incluyen aquellos tipos de patrimonio que no se relacionan con ninguna de las categorías anteriores
	Adaptación a discapacitados	SI
NO		
Tipo de adaptación (si existe)		
Tipo proyecto		Programa educativo.

		<p>Proyecto educativo.</p> <p>Diseño educativo.</p> <p>Acción educativa.</p> <p>Actividad aislada.</p> <p>Red, concurso.</p> <p>Proyecto de investigación.</p> <p>Curso.</p> <p>Jornadas.</p> <p>Seminario.</p> <p>Otros.</p>
	Tags descriptores	Accesible, adaptación, aprendizaje significativo, conmemoración, visita, fotografía, internacional, patrimonio, patrimonio histórico, discapacidad.
	Descriptores	Para introducir nuevos descriptores, no incluidos en el apartado anterior
	Breve descripción	En este apartado se realizará una descripción breve sobre el programa para conocer de una manera concisa en qué consistirá el mismo.
	Público al que se dirige	Destinatarios para los que está pensado el proyecto.
	Tiempo de duración	
	Lugar de ejecución	
	Organismos implicados	
	Profesionales encargados de la ejecución	
	Tipo de contacto, qué medios y fecha:	
	Disposición de documentos físicos:	SI
		NO
	Repercusión en el extranjero	SI
		NO
	Otros	
Datos Diseño educativo	Justificación (si la hay):	
	Objetivos	

	Contenidos principales	
	Orientación metodológica	
	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	
	Recursos empleados	
	Mediador/Educador	
	Sistemas y herramientas de evaluación	
	Temporalización	
	Repercusión social	
	Repercusión mediática	
	Formatos y tecnología empleados	Digital Impreso Web Video Fotografía Interactivos Audioguías Ordenadores PDAS PCs iPhone GPS Otros Teléfono móvil Redes Sociales
Otros		
Anexo documental	Documento	
	Descripción	
	Tipo	

Tabla 33. Ficha de inventario de la base de datos OEPE.

e) Datos del diseño educativo:

El apartado sobre las características del diseño educativo presenta un formato diferente, puesto que la introducción de datos no es tanto por ítems ya determinados, recogidos en un desplegable, sino que se podrán introducir los diferentes contenidos sobre la estructura didáctica de un proyecto.

Por lo tanto, en este apartado, como podemos observar de manera más detallada en la tabla anteriormente citada, se introducirán los datos relativos a las consideradas características educativas de un programa: la justificación del proyecto, los objetivos, los contenidos principales, la orientación metodológica empleada, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los recursos empleados, dato sobre el mediador/educador del programa, los sistemas y las herramientas de evaluación, así como la temporalización del mismo y la repercusión que ha podido tener posteriormente; repercusión social y mediática.

Recogemos en la siguiente imagen la estructura definida para este apartado, donde se pueden introducir, de manera libre, los datos didácticos que presenta el programa en cuestión.

Datos DISEÑO EDUCATIVO

Justificación (si la hay):

B I U ABC | ↶ ↷ | 🗑️ | ☰ ☱

Objetivos:

B I U ABC | ↶ ↷ | 🗑️ | ☰ ☱

Contenidos principales:

B I U ABC | ↶ ↷ | 🗑️ | ☰ ☱

Orientación metodológica:

B I U ABC | ↶ ↷ | 🗑️ | ☰ ☱

Imagen 11. Diseño educativo (captura de pantalla de la ficha de inventario OEPE).

Estos apartados definen de manera específica un diseño didáctico. Nos permitirá obtener los datos relativos a los puntos específicos de un diseño didáctico, con la justificación o finalidad pretendida con el programa o proyecto educativo; los objetivos pretendidos, que nos permitirá crear una evaluación de cumplimiento o no de los mismos, así como determinar si los contenidos y la orientación metodológica llevada a cabo en cada uno de los programas.

V. 8. 2. Instrumento II: Tablas de estándares

“La evaluación basada en estándares supone un enfoque sumamente racional y mucho menos intuitivo de la percepción y la representación de la calidad de un programa” (Stake, 2006 p. 107)

Una evaluación basada en estándares se orienta hacia un tipo de evaluación mucho más férrea, con una serie de criterios y estándares fijados para la evaluación. Los estándares van ligados a la idea de calidad, y es en su cumplimiento donde consideramos la mayor o menor adecuación a la calidad esperada del programa a evaluar. Para Stake la evaluación basada en estándares presenta una racionalidad mayor, por basarse en una serie de parámetros fijados para la propia evaluación, diferenciándola de la educación comprensiva.

La evaluación comprensiva pretende comprender. Esta afirmación parece una obviedad, pero cuando concretamos que el propósito principal de la evaluación comprensiva es comprender, lo que estamos queriendo transmitir es que el evaluador comprensivo utiliza una serie de herramientas para ser capaz de comprender e interpretar de la manera más amplia posible el programa objeto de estudio. El proceso de investigación y evaluación tiene como fin, para la evaluación comprensiva, utilizar los máximos instrumentos posibles que proporcionen al evaluador una visión amplia que le permita interpretar los datos e inferir unos resultados coherentes y precisos.

De acuerdo a estos principios, en palabras del propio Stake, “ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo al actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Es basarse, en gran medida, en la interpretación personal”. (Stake, 2006, p. 141).

A diferencia de ésta, la evaluación basada en estándares, se caracteriza por la cuantificación, a partir de una serie de descriptores que permiten la evaluación de programas en profundidad, a partir del análisis de las características de aquellos programas que consideramos realizan buenas prácticas en materia de educación patrimonial. El cumplimiento de los estándares, presentados a partir de dos tablas, que constituyen los parámetros a cuantificar, transfiere aquellos criterios o estándares de calidad a un espacio más amplio de evaluación, y los presenta como generalidades que los programas de calidad deberían poseer.

V. 8. 2. 1. Tabla de estándares básicos.

El segundo de los instrumentos de recogida de datos, son las tablas de estándares. Estas tablas han sido desarrolladas por expertos investigadores del OEPE, determinando cuáles son los puntos más importantes en el diseño de los programas educativos. A la primera tabla que presentamos, que denominaremos *Tabla de*

estándares básicos, se le otorga el valor de emplearse como un primer filtro de discriminación para la evaluación de programas. Los estándares no son más que indicadores de logro de los objetivos que se han de llevar a cabo para que un programa sea de calidad, y esta primera tabla supondrá un filtro que genere una muestra más específica para ser evaluada de una manera más específica.

DATOS DE DISCRIMINACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño				
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.3 Descriptores que definen el programa.				
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)				
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
1.7 Concreción del público al que va dirigido				
1.8 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.)				
2. Grado de concreción del diseño educativo				
2.1 Justificación del proyecto				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)

Tabla 34. Tabla de estándares básicos. Filtro para la discriminación en la evaluación de programas.

En la descripción de la metodología empleada por el OEPE, encontramos que el Observatorio emplea un sistema de filtros por secuencias que va discriminando programas para determinar una muestra en base al cumplimiento de una serie de criterios. Se pasa por diferentes pasos a partir de los instrumentos determinados para cada tipo de paso o secuencia. En el quinto paso emplearemos la tabla de estándares básicos que estamos presentando.

“(…) el OEPE emplea un sistema de filtros secuenciado, que parte de la búsqueda y localización de programas y acciones conforme a una serie de indicadores definidos por el equipo de expertos, que conforma una muestra amplia (Vid Tabla 2). Sobre esa relación de programas localizados, se aplica el segundo filtro en base a una tabla de 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión, que determinan su inventario en la base de datos. El cuarto paso, es efectuar análisis estadístico-descriptivos, centrados fundamentalmente en conocer las tipologías patrimoniales y educativas, la geolocalización de los programas, el grado de concreción del diseño, el tipo de implementación o instrumentos que emplean, etc.; un tipo de análisis que resulta útil para detectar tendencias, ausencias y necesidades.

En el quinto paso, se seleccionan aquellos programas que se aproximan a los estándares generales de calidad ya definidos, vinculados al diseño, la implementación y los resultados. De entre ellos, los que obtienen un mayor nivel de adecuación a los estándares, son seleccionados para realizar una evaluación extendida, donde se incluye, además, una evaluación específica relacionada con su tipología educativa”. (Fontal, 2016, p. 6)

La citada *Tabla de estándares básicos* se divide en dos categorías que hacen referencia a los datos que podemos recoger de la *Ficha de inventario de OEPE (Instrumento I)*, referentes a la *Calidad de la información sobre el programa*, y al *Grado de concreción del diseño educativo*. Ambas cuestiones generales se desglosan en pequeños ítems o estándares de calidad, evaluados a partir de una medida de A-D, donde A significa que “se alcanza con calidad”, B, “se alcanza”, C, “se alcanza con condiciones”, y D, “no se alcanza”. Por lo tanto, la *Tabla de estándares básicos* determinará si se cumplen los criterios relacionados con la información sobre el programa y la concreción del diseño educativo. En los siguientes cuadros explicaremos de una manera más específica, cada uno de los mismos en relación a la investigación que nos ocupa, planteando cuál es la información que se busca en la consecución de los estándares planteados.

La primera de las tablas se relaciona directamente con la Ficha de inventario de OEPE, participando de los mismos apartados, relacionados principalmente con la descripción del proyecto y la información relativa al mismo, así como al grado de concreción en el diseño educativo.

Calidad de la información sobre el programa (metadatos)	1.1. Datos de identificación y localización del diseño.	En este primer apartado se hará referencia al grado de adecuación al estándar que se define. Si existen o no los datos identificativos, así como la localización del diseño educativo.
	1.2. Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.	Si se cumple con los datos de contacto del equipo que diseña el programa, la planificación del mismo y su implementación. Se pretende determinar si el programa presenta los datos de contacto del equipo que lo lleva a cabo.
	1.3. Descriptores que definen el programa.	Entre los descriptores que aparecen en la ficha, se plantean los siguientes: accesible, adaptación, aprendizaje significativo, conmemoración, visita, fotografía, internacional, patrimonio, patrimonio histórico, discapacidad, ruta, patrimonio artístico, nuevas tecnologías, publicación, investigación, intergeneracional, intercultural. Por lo el grado de concreción de estos descriptores definitorios es evaluable.

1.4. Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico)	Grado de cumplimiento de la visión que analiza el patrimonio desde las múltiples interacciones que lo caracteriza, bien desde su naturaleza o desde sus cualidades.
1.5. Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)	Si se especifica o no la tipología de programa a desarrollar.
1.6. Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.	Especificaciones de las bases, los principios y los criterios sobre los que se sustenta el programa educativo, en cuanto a la información del mismo.
1.7. Concreción del público al que va dirigido.	Grado de concreción del público al que se dirige el programa.
1.8. Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.)	En qué medida se incorporan materiales documentales que forman parte del proyecto, observando de qué manera se emplean los materiales, y si los hay.

Tabla 35. Explicación de los estándares de la Tabla de estándares básicos, en referencia a la Calidad de la información sobre el programa (metadatos).

La primera tabla de estándares, *la Tabla de estándares básicos*, se concreta en dos partes diferenciadas, la primera de ellas, la Información sobre el programa, o metadatos, es decir, aquellas informaciones sobre los datos que ofrece el programa, y la segunda parte, se fija en el diseño educativo del programa.

Se hace referencia, pues, a aquellos datos recogidos por la base de datos del OEPE, a través de la Ficha de inventario (Instrumento I), como citamos con anterioridad. Esta ficha, se divide dos grandes bloques: la información sobre el programa, y la información sobre el diseño educativo, presentando dos tablas de estándares que se refieren a ambos conceptos.

En el caso de la primera tabla, la que hace referencia a la información, se divide, asimismo en ocho puntos, que se explicitan en la tabla (*Vid* tabla 31), de tal manera que encontramos información sobre: la localización del programa, los datos de contacto, los descriptores del mismo, la concepción del patrimonio, el tipo de programa, la concreción de bases, principios y criterios en los que se fundamenta, así como el empleo de recursos a partir del anexo de documentación en la citada ficha.

La segunda tabla que presentamos, muestra la segunda parte de la Tabla de estándares básicos, como referentes comunes de evaluación de los programas. En este caso, se presentan los estándares relacionados con el Diseño educativo, y cada uno de sus ítems, recogidos igualmente en la Ficha de inventario del OEPE.

Grado de concreción del diseño educativo	2.1. Justificación del proyecto	En este apartado se determinará el grado de adecuación al proyecto educativo, si existe o no justificación del proyecto.
	2.2. Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.	Cómo se desarrolla la descripción de los objetivos a lograr en el programa. Los objetivos una serie de postulados a cumplir dentro del desarrollo del diseño educativo, de tal manera que su cumplimiento permitirá también la evaluación del programa en sí mismo.
	2.3. Presentación de contenidos abordados en el programa	Si se presentan o no los contenidos que se pretenden abordar en el programa.
	2.4. Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje.	Otro de los puntos a tener en cuenta en el diseño y la planificación de todo diseño educativo, lo que determinará cuál es la orientación metodológica y las estrategias empleadas para llevar a cabo los programas.
	2.5. Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.	Si se definen los recursos a emplear, así como el formato de los mismos, el soporte, si son o no tecnológicos.
	2.6. Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.	En todo diseño educativo debe existir una evaluación del propio programa, una evaluación sobre la consecución o no de los objetivos planteados. No es una evaluación del programa en sí mismo, sino de si se llevan a cabo y se consiguen los objetivos didácticos propuestos.
	2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.	Este apartado medirá el impacto y la repercusión mediática que tiene el programa educativo. No sólo mediático, sino también en cuestión de difusión del mismo, si se han creado más versiones del mismo, etc.

Tabla. 36. Explicación de los estándares básicos en referencia al grado de concreción del diseño educativo.

Todo programa educativo presenta una estructura básica, en torno a concreciones procedimentales, una estructura en torno a: la justificación del programa educativo, los objetivos a llevar a cabo, la metodología para conseguirlos, los recursos empleados para ello, y las herramientas y métodos de evaluación de los objetivos didácticos. Por último, el impacto y la repercusión de la propuesta didáctica. Una vez evaluados los programas a partir de esta primera Tabla de estándares, la evaluación se realizará a partir de una segunda tabla, la *Tabla de estándares extendidos*, a partir de la cual se determinará de una manera más específica la evaluación del mismo.

V. 8. 2.2. Tabla de estándares extendidos

En cuanto al segundo instrumento de recogida de datos de los programas a evaluar, una vez discriminada una primera muestra, se establece una evaluación de los programas seleccionados a partir de un estudio más específico del programa en sí

mismo, en cuanto a su diseño, la implementación del mismo, los resultados obtenidos, y la difusión tanto del programa como de los propios resultados. Estas cuatro dimensiones se evaluarán a partir de una relación de estándares de cada uno de los apartados.

La evaluación de cada una de las dimensiones de un programa educativo se realizará a partir del mayor o menor grado de adecuación a los estándares representados en las siguientes tablas, donde A, es el mayor grado de adecuación y D, el menor, de la misma manera que en la tabla anterior de estándares básicos.

La tabla realizada por el OEPE (Vid. tabla 37), presenta las dimensiones y estándares divididos en cuatro apartados, para evaluar la calidad de cada una de ellas. Hemos dividido los estándares en tablas que diferencian las dimensiones del programa educativo, para clarificar qué se pretende evaluar.

En cuando al Diseño (tabla 33), son 16 los estándares, los cuales evalúan: la diversidad en la concepción del patrimonio (1.1) , la pluralidad de los valores que se proyectan sobre el mismo (1.2) , así como la consistencia teórica del programa (1.3) , la coherencia entre teoría y práctica (1.4) , la metodología a seguir, si es concreta o no), la estructuración y secuenciación didáctica (1.6) , y uno de los estándares que nos parece más interesante en cuanto a la evaluación del diseño del programa, la intención de innovación didáctica (1.7).

En cuanto al diseño, para que un programa de educación patrimonial tenga la calidad requerida se ha de adecuar al grado de competencia cognitiva, curricular o social del público al que se dirige (1.8). En este sentido, la evaluación pasará por el hecho de tener en cuenta si el diseño parte de la concepción social, cognitiva, o bien curricular (en el ámbito formal del aprendizaje) de la dimensión humana del citado programa (1.11).

Evaluación del programa	Diseño	1.1. Diversidad en la concepción del patrimonio: naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico)
		1.2. Pluralidad de los valores que se proyectan sobre el patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.)
		1.3. Consistencia teórica
		1.4. Coherencia teórico-empírica
		1.5. Concreción metodológica
		1.6. Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)
		1.7. Innovación didáctica
		1.8. Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo.
		1.9. Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, autonómica, estatal, internacional...)
		1.10. Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial.

	1.11. Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo.
	1.12. Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o autonómico (ámbito formal)
	1.13. Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (ámbitos no formal e informal)
	1.14. Adecuación a los recursos y soportes para el desarrollo del programa.
	1.15. Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación.
	1.16. Sensibilización: abordan la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir

Tabla 37. Estándares de evaluación del diseño de los programas.

Por otra parte, también la inclusión de las escalas patrimoniales, si incluye una o más de ellas (local, autonómica, estatal, internacional...), o de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial (1.10).

En otro orden de cosas, se evaluará la adecuación al marco legislativo, en aquellos programas realizados en el ámbito formal de la educación (1.12), con la adecuación al currículum nacional y/o autonómico, así como a la estandarización de los contenidos realizada en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (1.13).

Se tendrá en cuenta la adecuación de los recursos y soportes empleados para el desarrollo del programa (1.14), así como la multidisciplinariedad del equipo encargado del diseño y la planificación didáctica del programa (1.15). Por último, se evaluará el grado de sensibilización con respecto a los procesos de patrimonialización, a partir de la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir (1.16), que parte de los objetivos pretendidos en todo programa de educación patrimonial.

En cuanto a la segunda dimensión a evaluar, la Implementación del programa educativo (*Vid* Tabla 34) , encontramos 6 estándares, relacionados con los agentes educativos y la coordinación entre los mismos (2.1), su mayor grado de adecuación determinará que es un programa creado a partir de un trabajo colaborativo entre educadores, gestores, entre otros agentes, e, incluso puede suponer la coordinación entre diferentes administraciones, cuestión que infiere una mayor calidad al programa por la aportación de diferentes puntos de vista en la aplicación del programa.

Por otro lado, la flexibilidad desde el diseño a la implementación (2.2), así como la continuidad del programa en medio y largo plazo (2.3), determinando su éxito. La internacionalización de las implementaciones del programa (2.4), así como la revisión y ajuste por parte de las personas encargadas de poner en marcha el proyecto, de los propios procesos, durante la práctica educativa (2.5). Este estándar propone una revisión continua de los procesos educativos a través de las transferencias entre teoría y práctica.

Por último, la evaluación a partir del aporte de datos que permitan una comprensión de los efectos y resultados potenciales del programa (2.6.), e incluso una redefinición, si fuese necesaria, tras la revisión del mismo y los datos obtenidos en la evaluación específica de los procesos.

Evaluación del programa	Implementación	2.1. Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial)
		2.2. Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación.
		2.3. Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)
		2.4. Internacionalización de las implementaciones
		2.5. Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.
		2.6. Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales del programa, e incluso su redefinición, si así fuese necesario.

Tabla 38. Estándares de evaluación de la implementación de los programas.

Por último, las dos últimas dimensiones a evaluar, serían los resultados de los programas (tabla 39) y la difusión, tanto del programa, de carácter comunicativo, es decir, bien de modo impreso o digital para comunicar la relación del mismo; o bien, la difusión de carácter académico, con la realización de artículos académicos, capítulos de libro, participaciones en congresos, de manera que se realice una difusión de carácter más científico, así como una puesta en común del programa en espacios de reflexión acerca del programa.

Por lo que se refiere a los resultados, se pretende evaluar la diversidad de los aprendizajes, tanto en su naturaleza (formal, informal) o bien en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional y social) (3.1) así como su participación e implicación social (3.2), la rentabilidad del programa, en su vertiente cultural, social e identitaria (3.3), y por último, la evaluación de la adquisición de valores hacia el patrimonio establecidos en el diseño (3.4).

Podríamos entender este último estándar en objetivo de los programas educativos de educación patrimonial, como transmisores de valores de sensibilización, a partir de la cadena citada en el estándar 1.16 del diseño de los programas. En este caso, la adquisición de valores permitirá al usuario de los programas conocer-comprender-

valorar-cuidar-disfrutar y de nuevo transmitir, el patrimonio cultural e histórico (Fontal, 2003b).

Evaluación del programa	Resultados	3.1. Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social).
		3.2. Participación e implicación social
		3.3. Rentabilidad: cultural, social e identitaria.
		3.4. Adquisición de valores hacia el patrimonio establecidos en el diseño.

Tabla 39. Estándares de evaluación del resultado de los programas.

En cuanto al último apartado de la evaluación del programa, la *Difusión de los programas y sus resultados*, se realizará a partir del mayor grado de consecución de dos estándares, aquellos que hacen referencia a la difusión de los programas y de los resultados obtenidos en los mismos.

Para medir la calidad de un programa, es interesante ver cuál es el nivel de participación, y para ello, es necesaria su difusión, realizado a partir de una divulgación pública en prensa escrita o digital (4.1.).

Evaluación del programa	Difusión de los programas y sus resultados	4.1. Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)
		4.2. Publicación de artículos, libros o capítulos de libro en los que se analice el proyecto.

Tabla 40. Estándares de evaluación de la difusión de los programas y sus resultados.

En cuanto a la publicación de artículos, libros o capítulos de libros, en los que se pueda analizar en profundidad el proyecto (4.2.) determinará el alcance que tendrá el programa, con interés de carácter científico.

Hemos desglosado cada uno de los estándares de medición de la Tabla de estándares extendidos, su cumplimiento establecerá el mayor grado de adecuación de los programas a la calidad pretendida, por lo que aquellos programas que se acerquen a alcanzar los estándares de esta tabla, serán programas que consideremos referentes para en el ámbito de la educación patrimonial.

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad del diseño del programa				
1.1 Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.2 Pluralidad de los valores que se proyectan sobre el patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.).				
1.3 Consistencia teórica				
1.4 Coherencia teórico-empírica				
1.5 Concreción metodológica				
1.6 Estructuración y secuenciación didáctica (fases, acciones, etc.)				
1.7 Innovación didáctica				
1.8 Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo				
1.9 Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, autonómica, estatal, internacional...)				
1.10 Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial				
1.11 Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo				
1.12 Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o autonómico (ámbito fomal)				
1.13 Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de Educación Patrimonial (ámbitos no formal e informal)				
1.14 Adecuación de los recursos y soportes para el desarrollo del programa				
1.15 Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación				
1.16 Sensibilización: Abordan la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar- disfrutar-transmitir				
2. Calidad de la implementación				
2.1 Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial)				
2.2 Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación				
2.3 Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)				
2.4 Internacionalización de las implementaciones				
2.5 Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador, etc.				
2.6 Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales del programa, e incluso su redefinición, si así fuese necesario.				
3. Calidad de los resultados				
3.1 Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social).				
3.2 Participación e implicación social				
3.4 Rentabilidad: cultural, social e identitaria.				
3.5 Adquisición de valores hacia el patrimonio establecidos en el diseño				
4. Grado de difusión de los programas y sus resultados				
4.1 Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)				
4.2 Publicación de artículos, libros o capítulos de libro en los que se analice el proyecto				
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Tabla 41. Tabla de estándares extendidos creada por el OEPE para la evaluación de programas educativos.

Con estos tres instrumentos se pretende realizar una evaluación de una muestra escogida de programas, con la intención de evaluar el mayor o menor grado de acercamiento a unos estándares de calidad, los cuales determinarán si se acercan o no al cumplimiento de un programa tipo o modelo de educación patrimonial.

El primero de los instrumentos, la Ficha de inventario del OEPE, recogerá los datos de los programas, bien sobre el mismo, bien sobre el diseño, ofreciendo los datos para su evaluación. Las tablas de estándares supondrán un filtro que concretará las diferentes muestras a evaluar hasta llegar a una muestra de programas referentes que

serán susceptibles de ser evaluados mediante un estudio de casos, con mayor profundidad.

V. 9. Instrumentos de análisis de datos

“Codificación es el nombre técnico que se aplica a la clasificación y ordenamiento de datos para su agregación o archivo. Todo puede codificarse. (...) Para cierta evaluación basada en estándares es necesaria la recopilación de casos y su codificación”.

“Codificación: n 2. Proceso de categorización y etiquetado de datos u objetos para su clasificación, almacenamiento o análisis estadístico”. (Stake, 2006, p. 192).

“Análisis: n pl. “análisis”. Separación de algo en sus partes o elementos constituyentes; también, examen de algo para distinguir sus partes componentes, por separado o en relación con el conjunto” (...)

(..) la mayor responsabilidad en las tareas de la recogida y el análisis de los datos es de carácter conceptual y no técnico. Buena parte de lo que se hace en la evaluación profesional es usar el sentido común añadiéndole una disciplina destilada del cuidado y la experiencia” (Stake, 2006, p. 230)

Diferenciaremos los programas informáticos de análisis de los datos recogidos, a partir de la diferenciación metodológica: bien cuantitativa, bien cualitativa. A través de la metodología cuantitativa podemos hacer análisis de datos con paquetes estadísticos (el SPSS es el más habitual) o con hojas de cálculo (la hoja de cálculo EXCEL, por ejemplo). Las bases de datos permiten hacer cruces de variables y muchos análisis diferentes según nuestros objetivos y en función del tipo de datos del que partamos. Además de las tablas de datos, podemos obtener representaciones gráficas de los resultados (histogramas, diagramas de barras, gráficos de dispersión, etc.).

El análisis de datos cuantitativos es un proceso sistemático, recogiendo diferentes ideas y realizando análisis de frecuencias en relación a los instrumentos de recogida de datos de los que partimos en el punto anterior.

No obstante, la evaluación de programas no sólo es una investigación cuantitativa, sino que cada uno de los datos recogidos necesita de una interpretación para una mayor comprensión. Así, como indica Santos Guerra (1999) la evaluación de programas educativos es necesariamente cualitativa y no meramente cuantificable.

“Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones. (Santos Guerra, 1999, p. 10).

Retomamos la idea de la comprensividad de Stake (2006), la importancia de una evaluación que comprenda la complejidad de los procesos en la evaluación de los programas. Por lo tanto, la evaluación basada en estándares que presentamos, requiere de un análisis de carácter cuantitativo con una suma de las técnicas cualitativas en cuanto a su interpretación para una mayor comprensión de los procesos.

Por ello, presentamos programas que nos ayudan en los procesos de análisis de los datos de carácter cuantitativo (SPSS, Excel) y un programa informático empleado para los datos cualitativos (Nvivo). Es el caso de programas como el NUDIST Vivo, que permite codificar los textos y recuperar los fragmentos codificados, pero, por supuesto, no sule la tarea de trabajo conceptual y de triangulación de los datos.

V.9.1. Excel

Entre los diferentes programas informáticos empleados para el análisis de datos, encontramos el programa de Microsoft Office, creado para Windows, Excel, que presenta unas hojas de cálculo que permiten ser empleadas tanto para cálculos matemáticos como para análisis de datos estadístico-descriptivos.

“La hoja de cálculo Excel de Microsoft es una aplicación integrada en el entorno Windows que permite la realización de cálculos, así como la representación de estos valores de forma gráfica. A estas capacidades se suma la posibilidad de utilizarla como base de datos”. (Bausela, 2005, p. 2).

En la investigación que nos ocupa, utilizamos la hoja de cálculo de Excel como una herramienta para la recogida y análisis de los datos, puesto que de manera gráfica se pueden representar las diferentes variables que permitan el análisis de los datos a los que se refiere nuestra investigación.

En el caso específico que nos ocupa, la evaluación de programas basada en estándares, con el uso de la hoja de cálculo Excel se pueden obtener fácilmente análisis estadísticos y medidas que resuman y caractericen una variable, un análisis

de frecuencias, o una distribución bidimensional (n-dimensional) de frecuencias, es decir varias variables conjuntamente. Expresado como un conjunto de filas y columnas, expresadas a partir de celdas, éstas determinan la relación entre ambas variables.

En este sentido, algunas de las características de este programa que nos facilitan la labor de la recogida y análisis de datos son los siguientes:

1. Analizar los datos creando la unión de una o más variables, en el caso concreto de la evaluación de programas basada en estándares.
2. Obtener representaciones gráficas según el tipo de variable.
3. A partir de unos datos, o bien una serie de frecuencias, emplear las variables para determinar y analizar los datos obtenidos.
4. Utilizar en el menú de Herramientas la opción Analizar Datos para analizar un conjunto de información. Permite describir un conjunto de información correspondiente a una o varias variables. Los datos de entrada son con frecuencia unitaria (si un valor se repite varias veces aparece repetido ese número de veces). También permite aplicar técnicas estadísticas más sofisticadas (regresión, contrastes de hipótesis, estimación por intervalos, etc.).

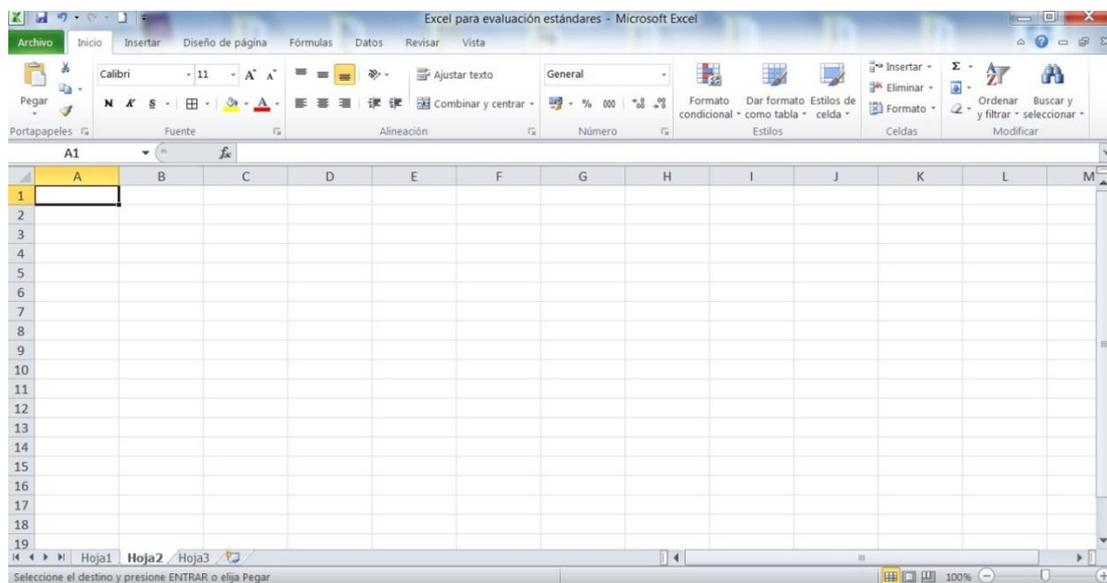


Imagen 12. Ventana de la Hoja de Excel al ejecutar el programa.

Uno de los usos más concretos y específicos es utilizar la función básica de la hoja de Excel para poner en conexión dos o más variables. En la evaluación de programas basada en estándares, al poner en conexión dos o más variables, nos centramos en su evaluación, representada a partir de una escala de cuatro valoraciones, desde la A la D (A, se alcanza con más grado, hasta D no se alcanza). Asignaremos a cada valor en la escala un color en gradación, de tal manera que se reflejará de manera gráfica la evaluación de la que partimos.

Pondremos en relación, por una parte los programas, a los cuales se asigna un número, y en la otra, los estándares, extraídos de las tablas de estándares creadas con anterioridad, y las cuales disponen asimismo de un número que los relaciona con la consecución de unos índices de logro.

En la Imagen 13 encontramos un ejemplo de lo que podría ser este tipo de uso de la hoja de Excel en la investigación que presentamos, en la cual se realiza un estudio del grado de cumplimiento de los estándares propuestos para la evaluación de los programas educativos. En el caso de la hoja de Excel, la relación de dos o más variables podría utilizarse como un primer uso para el estudio. No obstante, es empleado, asimismo, atendiendo a otro tipo de análisis, a partir de datos descriptivos, como complemento al programa informático descrito en el siguiente apartado, el SPSS.

The screenshot shows an Excel spreadsheet titled "Excel para evaluación estándares - Microsoft Excel". The spreadsheet is organized as follows:

PROGRAMAS	1	2	3	4	5	6													
ESTÁNDARES																			
1.1																			
1.2																			
1.3																			
1.4																			
1.5																			
1.6																			
1.7																			
1.8																			
1.9																			
1.10																			
1.10																			
1.11																			
1.12																			
1.13																			
EVALUACIÓN			A	B	C	D													

Imagen 13. Grado de cumplimiento de los programas evaluados de los estándares de calidad.

Otros de los usos en los que podemos emplear la Hoja de cálculo son los siguientes:

1. Obtener representaciones gráficas según el tipo de variable
2. Hacer los cálculos necesarios para obtener los distintos estadísticos (media, mediana, moda, cuartiles, varianzas, etc.). A partir de unos datos (o de una distribución de frecuencias) hacemos los cálculos necesarios para desarrollar una fórmula y paso a paso calcular hasta obtener el resultado final. (Sumas, productos, divisiones, potencias, raíces, etc.)
3. Obtener fácilmente estadísticos como promedios, varianzas, cuartiles, covarianzas, regresión, etc., aplicando una lista de funciones previamente programadas en la hoja de cálculo. (Insertar + funciones o el símbolo fx de los botones de las barras de herramientas). (Ver listado de funciones y argumentos que requieren)
4. Utilizar en el menú de Herramientas la opción Analizar Datos para analizar un conjunto de información. Permite describir un conjunto de información correspondiente a una o varias variables. Los datos de entrada son con frecuencia unitaria (si un valor se repite varias veces aparece repetido ese número de veces). También permite aplicar técnicas estadísticas más sofisticadas (regresión, contrastes de hipótesis, estimación por intervalos, etc.) (Jano, 2006, p. 3).

El trabajo con la Hoja de Excel no sería del todo suficiente en una investigación de carácter cuantitativo, a pesar de la realización de análisis de datos y creación de gráficos, etc; sino que se debería complementar con el uso de programas informáticos cuyo software esté creado específicamente para el tratamiento de datos en el análisis estadístico, concretamente en investigaciones centradas en el campo social y educativo.

V.9.2. SPSS

El programa SPSS “*Statistical Product and Service Solutions*” es un conjunto de herramientas de tratamiento de datos para el análisis estadístico. Es un programa muy utilizado en las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales, por ello la

consideramos una herramienta precisa para la investigación educativa que presentamos.

El programa SPSS constituye un programa modular que implementa gran variedad de temas estadísticos orientados al ámbito de las ciencias sociales, llevado a cabo desde hace más de 30 años. Actualmente, cubre casi todas las necesidades del cálculo estadístico de los investigadores y profesionales, no sólo del campo de las ciencias sociales, sino también de las humanas y de las biomédicas y, en general, de cualquier campo de actividad en el que se precise el tratamiento estadístico de la información.

Para realizar las funciones de análisis estadístico de carácter cuantitativo, la estructura que presenta el programa SPSS tiene un formato específico que pasaremos a detallar. Una vez iniciado el programa, la primera pantalla que aparece es el Editor de datos (Vid Imagen 14), de aspecto similar a una hoja de cálculo.

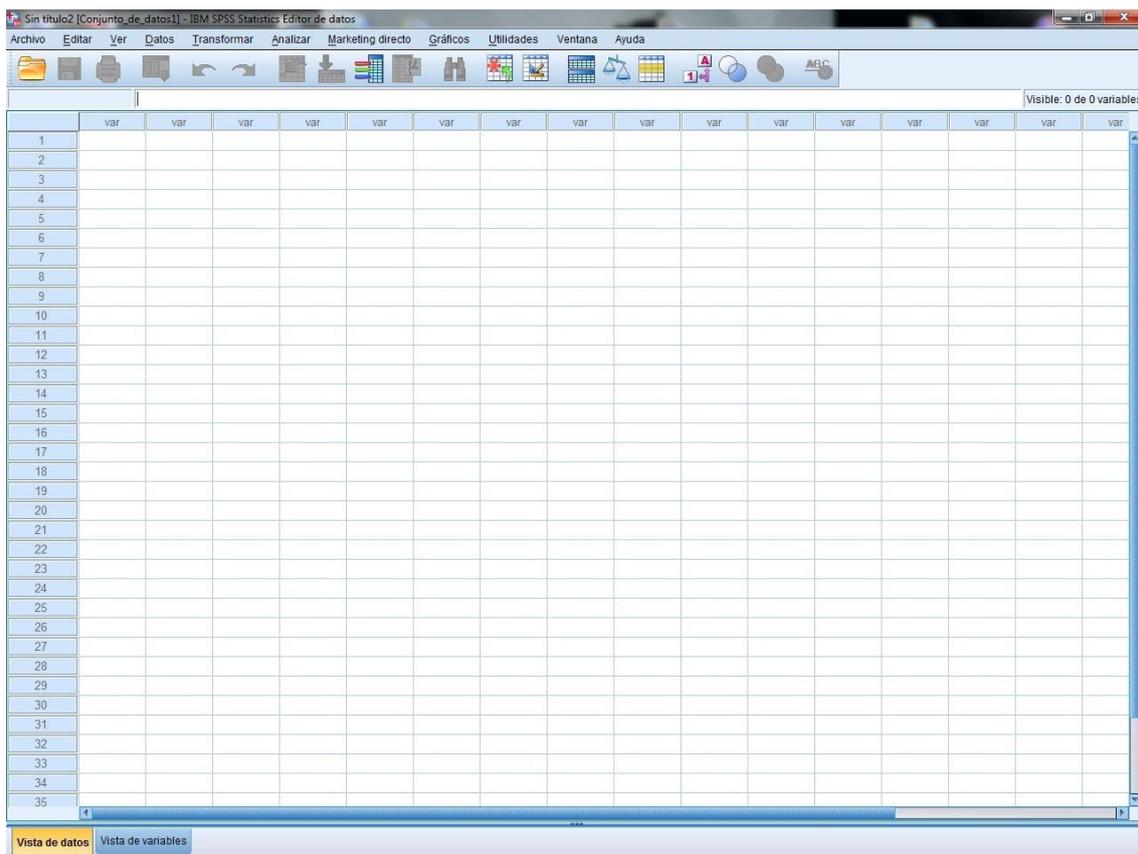


Imagen 14. Pantalla Editor de datos.

El Editor de Datos es la ventana principal del programa, en apariencia una hoja de cálculo dispuesta en filas (registros, casos) y columnas, en las que introduciremos los

distintos campos (variables) de nuestro estudio. En la parte inferior izquierda, podemos encontrar dos pestañas: “vista de datos” y “vista de variables” para modificar y visualizar los campos a los que se refiere cada una.

V.9. 2. 1. Estructura del programa SPSS

Existen hasta ocho ventanas para trabajar con el programa estadístico que nos ocupa, no obstante, las dos ventanas principales, imprescindibles para trabajar con los datos propuestos:

- Editor de datos: como hemos comentado con anterioridad, esta ventana contiene el archivo de datos sobre el que vamos a basar la mayor parte de las acciones. Es una ventana que se abre directamente al iniciar el programa, y muestra dos contenidos diferentes: los datos propiamente dichos (con el visor “Vista de datos”) y las variables del archivo (“vista de variables”) acompañadas del conjunto de características que las definen.
- Visor de resultados: en él se recoge toda la información (estadísticas, gráficos, tablas, etc.) que el SPSS genera como consecuencia de las acciones que lleva a cabo. El visor permite editar los resultados y guardarlos para su uso posterior.

A partir de estas dos pantallas y de la introducción de los datos extraídos de la base de datos del OEPE, en relación con aquello que se pretenda evaluar, se realizarán una serie de relaciones estadísticas atendiendo a las diferentes variables que nos interesan para nuestro estudio. El programa SPSS permite realizar análisis de frecuencias con los datos propuestos, realizando gráficos en relación con ellas, así como valores porcentuales de los análisis estadísticos.

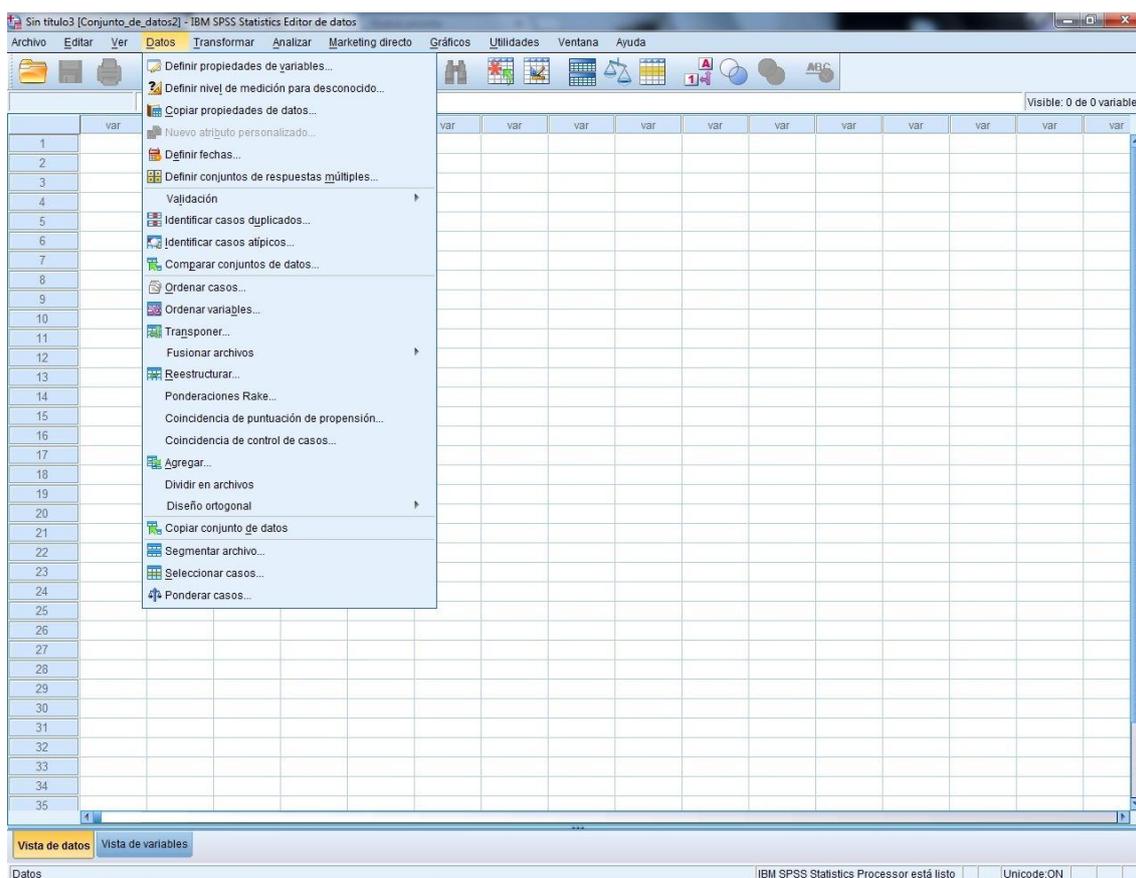


Imagen 15. Codificación de datos en el programa SPSS.

El SPSS es un programa que analiza los datos que se incluyen en la investigación, aportados principalmente en documentos de Excel, creando análisis de frecuencias para la realización de un análisis estadístico-descriptivo más amplio.

V.9. 3. NUDISTvivo 10

NUDISTvivo es uno de los posibles programas que se utilizan como herramienta para facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales²⁵. Un programa para el análisis de contenido empleado principalmente para facilitar las tareas de análisis cualitativo de datos en la investigación educativa.

En toda investigación, concretamente en la que nos ocupa, una investigación de carácter educativo, es interesante aunar ambas propuestas metodológicas, tanto con el empleo de un método cuantitativo de análisis de datos (estudio de variables,

²⁵ El programa permite también el análisis de archivos de sonido, imagen o video.

frecuencias, etc) como uno cualitativo, donde además del qué, es posible evaluar el cómo. En el caso que nos ocupa, la evaluación de programas basada en estándares, es interesante no solamente establecer qué variables encontramos y forman parte de los programas que vamos a evaluar, sino también cuáles son las características que nos permiten una mayor comprensividad de los programas. El análisis de los datos cualitativos es un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos.

En este sentido, al introducir una investigación de carácter cualitativo, hemos escogido el NUDISTvivo, entre otros programas similares (ATLAS.ti, MAX QDA, ETNOGRAPH) para facilitar el análisis de contenido, puesto que es, junto a ATLAS.ti, uno de los programas favoritos en el ámbito académico y profesional para el manejo, tratamiento y análisis de información e investigaciones de carácter cualitativo y métodos mixtos, en donde la aplicación de herramientas de tipo cualitativas y cuantitativas pueden llegar a dar cuenta de una mayor solidez respecto a la validez y confiabilidad del trabajo de investigación. Es un programa creado por el desarrollador de software especializado en investigación cualitativa QSR International.

En este apartado pasaremos a detallar cuáles son las partes del programa, así como su estructura y cómo es su funcionamiento en las tareas de organización y análisis de los datos obtenidos. Al ser su foco de atención el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino ayudar al intérprete humano, agilizando de manera considerable, las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación.

Tras el procedimiento de Recogida de Datos, nos encontramos ante la disyuntiva de qué hacer con los mismos; es el momento en el que los programas informáticos nos ayudan a sistematizar, por un lado, y a interpretar, por otro aquellas variables que nos interesan en nuestro proceso de investigación.

“El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales. El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenidos asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee (Krippendorff, 1990)” (Varguillas, 2006, p. 73).

En el caso que nos ocupa, el NUDISTvivo nos permitirá reordenar, organizar e interpretar los datos recogidos en los programas a evaluar, extraídos de la base de datos de OEPE. En este sentido, en este apartado vamos a definir cómo es el funcionamiento del programa, y en qué parámetros lo utilizaremos en nuestro trabajo de investigación.

Este programa al igual que los anteriores programas destinados al análisis cualitativo de datos puede realizar las siguientes funciones:

- (i) Funciones básicas: asignar códigos a los segmentos de textos y localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.
- (ii) Funciones de rastreo: búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código, exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a otros en algún sentido, rastreo selectivo y recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.
- (iii) Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos), numerar las filas de los datos textuales e imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.
- (iv) Funciones de gestión: recuperación de archivos, salvar archivos, cambiar directorios e imprimir documentos. (Colas y Rebollo, 1993).

La estructura del programa se articula en torno a diferentes campos:

- Documentos (*documents*): es el término empleado para hacer referencia a los documentos, conjuntos de datos con los que trabajamos.
- La codificación o agrupamiento: es el proceso de clasificación de los recursos por tema, tópico o códigos.
- Nodos (*nodes*): son recipientes para la codificación que permiten recopilar material relacionado, para localizar patrones e ideas emergentes.
- Las clasificaciones de recursos: permiten registrar información acerca de los recursos.
- Las clasificaciones de nodos: permiten registrar información acerca de los datos obtenidos.

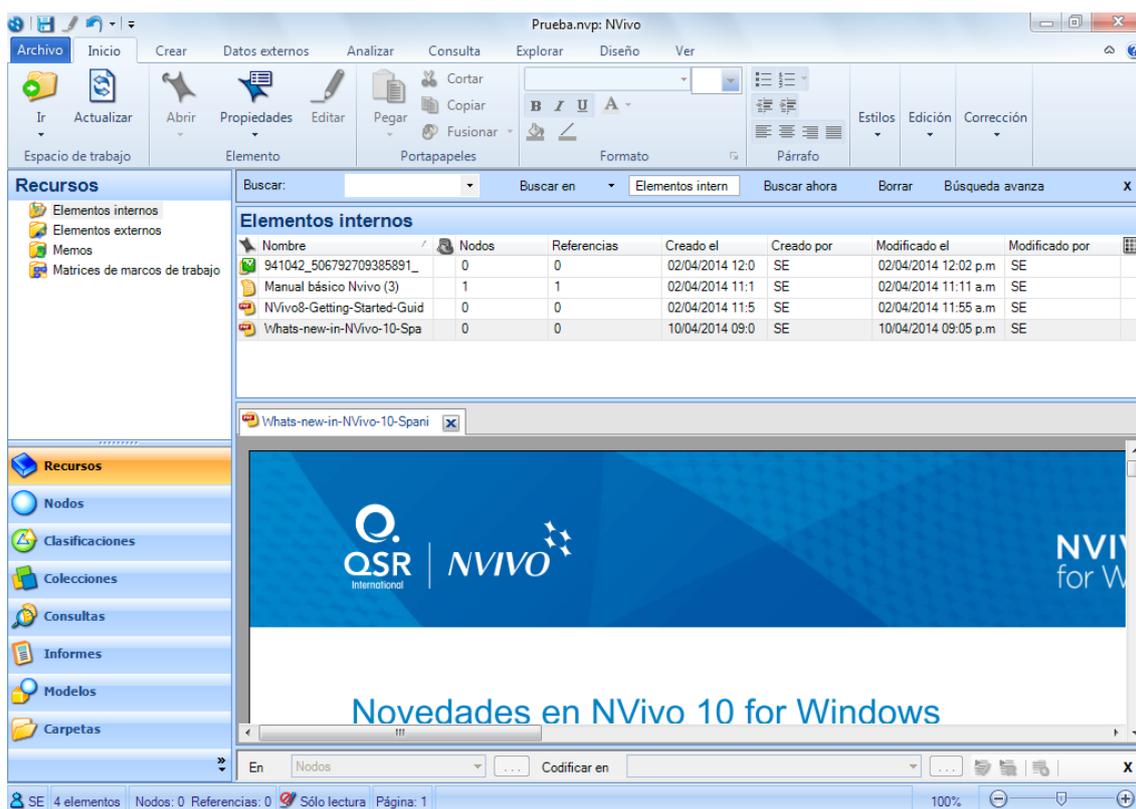


Imagen 16. Interfaz prueba Nvivo 10

Los diferentes elementos desarrollados en el programa NUDISTvivo

- Archivos usados en el proyecto: se denominan recursos.
- Citación de documentos primarios: la citación se realiza mediante anotaciones, para uso de esta herramienta se debe seleccionar el texto, parte de una imagen o intervalo de tiempo de audio o video a subrayar.
- Codificación: la codificación en Nvivo se realiza mediante nodos. Esta herramienta es útil para ir organizando las citas mientras se van leyendo o analizando los recursos.
- Comentarios y descripciones: las descripciones se pueden hacer a todos los recursos, puede escribir una al momento de crear o importar un recurso al proyecto.
- Redes y grafos: para realizar un grafo, se selecciona el recurso, memo o nodo del cual se quiere visualizar la red.
- Familias: En Nvivo el término familia se utiliza para la organización de carpetas de los elementos del proyecto (recursos, memos, nodos, entre otros).

- Reportes, informes y extractos: Nvivo posee dos opciones para generar un reporte: Informes y extractos. La primera opción es para visualizar el reporte dentro del programa con opción de exportar del documento en formato pdf, .txt, .doc o .rtf. La segunda opción es para exportar el reporte en .txt o .xls.

Una de las novedades de la última versión de Nvivo, es el complemento NCapture, que cumple la función de capturar información del contenido de páginas web de diverso tipo. Esta extensión está disponible tanto para Google Chrome, que es la que utilizaremos en nuestro trabajo, como para Internet Explorer.

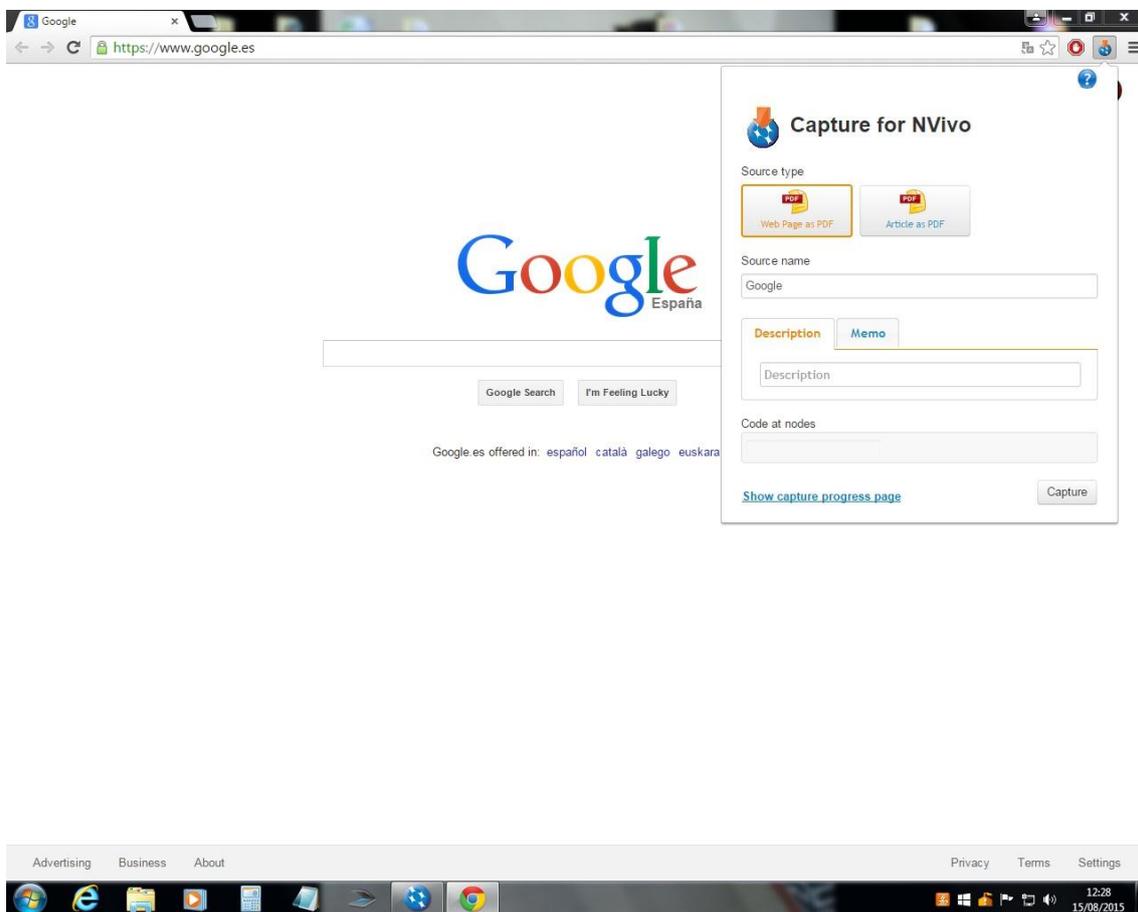


Imagen17. Ncapture para Google Chrome.

Esta herramienta, por lo tanto, es muy útil en nuestra investigación, puesto que permite capturar el archivo en el navegador de Internet para que la interfaz lo pueda importar. Permite por lo tanto, trabajar con fuentes digitales como páginas web, pdfs online, redes sociales, programas como Facebook, twitter, etc.

Fijándonos en otras de las tesis doctorales recientemente defendidas en el ámbito de la educación patrimonial, así como en el contexto del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), en el que, como venimos indicando, enmarcamos este proyecto de investigación, Nvivo es el software más utilizado y adecuado para los análisis cualitativos realizados. Consideramos que sus aportaciones y el uso del mismo unifican los criterios de análisis y establecen una línea de cohesión en la metodología y el análisis de datos de las tesis doctorales defendidas en este contexto.

CAPÍTULO 6
MARCO ANALÍTICO-EVALUATIVO
Análisis e interpretación de los datos

CAPÍTULO 6

MARCO ANALÍTICO-EVALUATIVO

Análisis e interpretación de los datos

Una vez determinadas las bases sobre las que se asienta la investigación, definido el marco teórico, concretado el estado de la cuestión, y recogidos los datos a partir de los instrumentos establecidos para ello, en este capítulo se expondrán los resultados obtenidos. Este capítulo recogerá el análisis estadístico-descriptivo y la evaluación de programas propiamente dicha. Ambos procesos estarán guiados por la interpretación de los datos obtenidos a partir de los instrumentos escogidos para tal efecto, siempre en aras de la mayor comprensividad de los procesos.

“Debido a la complejidad de la realidad, para alcanzar una comprensión plena de ésta, es necesario analizarla, continua y sistemáticamente, sintetizarla e interpretarla” (Martínez, 2000, p. 38).

El proceso de evaluación está guiado principalmente por el impulso comprensivo, planteado desde la necesidad de entender por qué las cosas son como son, y cuáles serían las medidas a tomar para establecer índices de mejora. Toda investigación educativa pretende comprender la realidad, investigar para conocer y para generar un cambio en la calidad de los programas, siendo este su fin último.

VI. 1. Descripción de la muestra y criterios de selección

Una vez establecidas las bases sobre las que se asienta la investigación que nos ocupa, concretamos que la finalidad de la misma es *conocer, analizar y evaluar programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, generando de este modo un criterio geográfico desde el cual se nos aporte una visión general de aquellos programas que se realizan en la citada comunidad, pero también, en *aquellos programas que establecen como base de su conceptualización los pilares de memoria, identidad y comunidad*.

De manera más específica, esta investigación pretende evaluar programas para discriminar casos referentes de educación patrimonial, desde la conceptualización en materia de memoria, identidad y comunidad, que puedan servir como referencia de calidad en el diseño de nuevos programas educativos.

Entre los objetivos del OEPE se encuentra el interés por establecer unos estándares de calidad para concretar modelos específicos de educación patrimonial. En este sentido, en un primer paso, determinamos la muestra seleccionada y los criterios de selección para la misma.

En este sentido, entre los objetivos específicos en este primer paso de la investigación pretenden principalmente localizar programas de educación patrimonial llevados a cabo en la Comunidad de Madrid. En este punto, se establece una búsqueda en la base de datos de OEPE, pero también una búsqueda más amplia para determinar si hay más programas no recogidos por la base de datos del Observatorio y que sean susceptibles de ser inventariados, para ser incluidos.

- Localizar los programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid.
- Clasificar los citados programas en diferentes ámbitos: nacional, autonómico y local, según el órgano encargado de su gestión.
- Recoger los datos de los proyectos no inventariados en la base de datos OEPE.
- Sistematizar la información recogida e introducirla en la base de datos de OEPE.

Por lo tanto, el primero de los puntos a llevar a cabo es la selección de la muestra, por lo que tenemos que establecer los criterios de selección de la misma, para llevar a cabo, un análisis de la mayor cantidad de programas inventariados. En ese sentido, la base de datos de OEPE es el instrumento que nos proporciona la muestra, puesto que supone la mayor y única base de datos existente en España con un mayor número de programas de educación patrimonial, sistematizados siguiendo unas pautas comunes (estas pautas son las establecidas por la Ficha de inventario OEPE, uno de los Instrumentos para la recogida de datos y de la cual obtenemos los primeros datos a analizar).

En este caso, los pasos a seguir fueron dos: una *Búsqueda de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, y la búsqueda de otros programas para ampliar la base de datos, uno de los objetivos de esta investigación; igualmente *el Análisis de los programas inventariados*, como parte de la investigación, siguiendo

los métodos y utilizando los instrumentos de recogida y análisis, indicados en la siguiente tabla.

INVENTARIO Y ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID			
ACCIÓN	MÉTODOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DATOS
Búsqueda de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid	M: Búsqueda bibliográfica y análisis bibliométrico.	TR: Bases de datos, análisis bibliográfico, mailing con cuestionario a instituciones de Patrimonio. Búsqueda por descriptores en buscadores, portales y webs de patrimonio.	TA: Ficha de clasificación tipográfica.
Análisis de los programas inventariados.	M: Análisis de contenido (descriptivo y explicativo)	TR: Plantilla de registro	TA: Análisis descriptivo.
	M: Análisis de frecuencias	TR: Ficha de inventario	TA: Análisis frecuencial, análisis de tablas de contingencia (SPSS)
TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS TRIANGULACIÓN DE NIVELES COMBINADOS			

Tabla 42. Pasos a seguir en el inventario y análisis de los programas de EP en la Comunidad de Madrid.

Comenzaremos por describir cuáles son las acciones y resultados obtenidos en la primera selección de la muestra, una muestra que parte de una amplia búsqueda de aquellos programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid, y tras una primera selección de la misma, la realización de un análisis estadístico-descriptivo siguiendo los criterios de análisis que detallaremos a posteriori.

VI. 1. 1. Búsqueda de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid

En relación a este primer paso, realizamos una búsqueda de aquellos programas de educación patrimonial que han sido llevados a cabo en los últimos diez años en la Comunidad de Madrid. Siguiendo los criterios establecidos por el protocolo OEPE, empleamos como técnica de recogida de datos, las bases de datos, análisis bibliográfico (libros, artículos, actas de últimos congresos llevados a cabo en la materia, etc.), así como por búsqueda de instituciones y órganos encargados de la

gestión educativa del patrimonio en el espacio geográfico delimitado para ello, la Comunidad de Madrid; además del empleo por descriptores de búsqueda, portales y webs de patrimonio.

El primer instrumento de búsqueda es la base de datos en sí misma, en torno a un primer filtro de selección, a partir de aquellos programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid, incluidos en la base de datos. Una vez establecido este criterio, se comenzará una búsqueda específica en otros directorios: páginas web, instituciones gestoras del patrimonio cultural, etc.; con el objetivo de incrementar el número de programas en la base de datos del OEPE, y aportando algunos programas que no estuvieran incluidos en el mismo.

Para realizar ambas propuestas, se ha optado por generar un criterio clasificatorio por ámbito geográfico: nacional, autonómico y local, teniendo en cuenta los órganos e instituciones encargadas del diseño e implementación de los programas educativos.

Una vez realizadas las pautas para el inventario, una nueva búsqueda en la base de datos del Observatorio, nos permitirá obtener una muestra amplia a partir de la cual realizar un análisis estadístico-descriptivo, que constituirá el segundo paso en nuestra investigación, para determinar, siguiendo un análisis de frecuencias aquellos criterios que pretendemos destacar en relación a la intención investigativa llevada a cabo.

1.1.1. 1 Inventario de los programas de EP extraídos de la Base de Datos del OEPE

De una manera más amplia realizamos el inventario de los programas de educación patrimonial de la Comunidad de Madrid, por lo que la selección de la muestra se realizó buscando en los descriptores de la Base de Datos de OEPE, aquellos que tenían que ver principalmente con la localización, estableciendo el ámbito autonómico como objeto de estudio.

En esta primera selección, se pretende determinar cuáles eran los programas recogidos en la base de datos del OEPE, en la fecha en la que se realizó la búsqueda, diciembre de 2014. En la búsqueda aparecen aquellos programas incluidos en la base de datos en la fecha citada, y que recogemos en la siguiente tabla (39), con los descriptores: Título, Entidad Responsable, País y Comunidad Autónoma, tomados de la Ficha de Inventario OEPE (instrumento I de la recogida de datos).

Título	Entidad responsable	País	Comunidad autónoma
Observatorio para la Promoción Cultural en el eje Duero-Douro	Ministerio de Cultura de España, Agrupación Europea de Cooperación Territorial Duero-Douro	España	comunidad de Madrid
Jóvenes por el patrimonio. La formación del alumnado para la defensa del patrimonio material e inmaterial	Ministerio de Educación	España	comunidad de Madrid
Curso de verano Turismo y patrimonio industrial Un recurso en tiempos de crisis (a la búsqueda de soluciones innovadoras)	Universidad Autónoma de Madrid	España	comunidad de Madrid
Patrimonio Joven	Ministerio de Cultura	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica. Mundo Inmaterial, conocer el patrimonio cultural inmaterial.	Ministerio de Educación Cultural y Deporte	España	comunidad de Madrid
Integrarte	Fundación Arte Viva	España	comunidad de Madrid
Programa educativo DAP, didáctica del Arte y del Patrimonio	Fundación Arte Viva	España	comunidad de Madrid
PPV (Programa de pensamiento visual virtual)	Fundación Arte Viva	España	comunidad de Madrid
Guía Monumentos, museos y puntos de interés turístico accesibles para todos	PREDIF	España	comunidad de Madrid
Ayuntamiento de Getafe 2.0	Ayuntamiento de Getafe	España	comunidad de Madrid
Libro Verde de Accesibilidad en España	Instituto Universitario de Estudios Europeos y la Universidad Autónoma de Barcelona	España	comunidad de Madrid
Los domingos del Laredo	Escuela de Tiempo Libre EALA	España	comunidad de Madrid
Concurso de guión gráfico y Patrimonito	MEC	España	comunidad de Madrid
Visitas adaptadas para todos.Madrid accesible	Patronato de Turismo de Madrid, ONCE-Madrid, FESORCAM (Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid) y FEAPS-Madrid	España	comunidad de Madrid
Cita cultural para los niños con discapacidad, Desarrollo y Asistencia, ONG de voluntariado	Desarrollo y Asistencia, ONG de voluntariado de Madrid	España	comunidad de Madrid
Plan Nacional de Educación y Patrimonio en España	IPCE (Instituto de Patrimonio Cultural de España) y OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España)	España	comunidad de Madrid
Visiones y Visionarios	Fundación ONCE	España	comunidad de Madrid
Música en el Kiosko	Escuela de Tiempo Libre EALA	España	comunidad de Madrid
Del dicho al hecho hubo un trecho	Escuela de Tiempo Libre EALA	España	comunidad de Madrid
Estudio del patrimonio educativo	IES Isabel la Católica	España	comunidad de Madrid

Turismo accesible Redestable	Ayuntamiento de Madrid	España	comunidad de Madrid
Programa: Descubre Madrid. Rutas y visitas guiadas para personas con discapacidad	Oficina de Turismo de Madrid	España	comunidad de Madrid
Herramienta para proyecto Lazos de luz Azul, Museo Virtual	Universidad Autónoma de Madrid	España	comunidad de Madrid
Proyecto Ceimes	Comunidad de Madrid	España	comunidad de Madrid
Enredarte	Fundación Mapfre	España	comunidad de Madrid
IV Jornadas Ciudades Creativas	Fundación Creanta, Ayuntamiento de Madrid	España	comunidad de Madrid
Curso Patrimonio y Turismo cultural	Instituto Superior de Arte	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica Hispano-Judíos	LICEUS	España	comunidad de Madrid
Proyecto didáctico para el conocimiento de la historia y patrimonio de las tres culturas que convivieron en España en el medievo	Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica Evolución Histórica de Pamplona	CSIF enseñanza Madrid	España	comunidad de Madrid
Las religiones en el mundo. Unidad didáctica multimedia	Fundación ATMAN	España	comunidad de Madrid
V Congreso Grupo español del IIC. Patrimonio Cultural. Criterios de calidad en intervenciones.	Grupo Español GE-IIC	España	comunidad de Madrid
Rutas geomonumentales	Grupo de investigación Petrología Aplicada a la Conservación del Patrimonio del Instituto de Geociencias (CSIC-UCM).	España	comunidad de Madrid
Arqueopinto	Empresa Paleorama	España	comunidad de Madrid
Curso ciencia y tecnología para la conservación del patrimonio petreo	Restauradores sin fronteras	España	comunidad de Madrid
Ruta geomonumental : los materiales pétreos utilizados en la arquitectura madrileña de Fernando Arbós.	INSTITUTO DE GEOLOGÍA ECONÓMICA (CSIC-UCM)	España	comunidad de Madrid
Mad+	Ayuntamiento de Madrid	España	comunidad de Madrid
Jornadas geodiversidad, patrimonio y sociedad	Instituto de geología económica	España	comunidad de Madrid
Tesoro de Patrimonio Cultural de España	Ministerio de Cultura	España	comunidad de Madrid
Las médulas patrimonio de la humanidad	Real Jardín Botánico, Madrid	España	comunidad de Madrid
Curso de iniciación al patrimonio como recurso didáctico	Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación, S.L	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica Juegos populares	Proyecto Ludos, Ministerio de Educación y Ciencia	España	comunidad de Madrid
Proyecto ciudadan@s	Concejalía de Infancia y Juventud	España	comunidad de Madrid
Programa P>D Patrimonio para el desarrollo	AECID. Ministerio de Asuntos Exteriores.	España	comunidad de Madrid
Maletas didácticas Centinelas de Piedra	Dirección General de Patrimonio Histórico Centinelas de Piedra	España	comunidad de Madrid

Rutas arqueológicas Por la Comunidad de Madrid	Dirección General de Patrimonio, Dirección General de Juventud	España	comunidad de Madrid
Colección editorial Madrid, una historia para todos	Dirección General de Patrimonio, Dirección General de Juventud	España	comunidad de Madrid
I JORNADAS EUROPEAS El acceso multimedia al patrimonio cultural europeo		España	comunidad de Madrid
Descubre el Palacio. Aquí está la llave: Un día en Palacio	Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Descubre el Palacio. Aquí está la llave: Pompa y Ceremonia en el Palacio Real	Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Neptuno el Detective	Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Arte en la ciudad	Ayuntamiento de Alcobendas	España	comunidad de Madrid
Los Misterios de Ceres	Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Programa Europeo Descubriendo el Patrimonio Europeo en las Residencias Reales	Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Construyendo nuestro museo pehistórico, webquest		España	comunidad de Madrid
Curso en Didáctica del Patrimonio Cultural	UNED	España	comunidad de Madrid
guardianes del patrimonio	Ayuntamiento de San sebastian de los Reyes	España	comunidad de Madrid
Concurso fotográfico mi patrimonio es Sanse		España	comunidad de Madrid
XVIII CONCURSO PATRIMONIO NACIONAL DE PINTURA INFANTIL Y JUVENIL	Servicio de Acción Cultural de Patrimonio Nacional	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica Esencias. Conocer el Patrimonio Cultural Inmaterial	Ministerio de Educación Cultura y Deporte.	España	comunidad de Madrid
Por una escuela intercultural: el programa de sensibilización de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular para apoyar la educación intercultural	Red de escuelas interculturales	España	comunidad de Madrid
Viaje al centro de Madrid	Ministerio de Educación	España	comunidad de Madrid
Turismo raro	Unofficial tourism y otros colectivos implicados	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial	Ministerio de Educación Cultura y Deporte.	España	comunidad de Madrid
Goya: aprender a mirar para aprender a sentir	Escuelas Unesco, Madrid	España	comunidad de Madrid
Premios CreArte	Ministerio de Cultura	España	comunidad de Madrid
Escuela EALA	Escuela Unversitaria Cardenal Cisneros	España	comunidad de Madrid
KAIROS	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado	España	comunidad de Madrid
Geocultura	Ministerio de Cultura	España	comunidad de Madrid
CD Unidades Didácticas sobre Patrimonio Cultural Inmaterial	Ministerio de Educación Cultural y Deporte	España	comunidad de Madrid
Unidad didáctica Los viajes de Patri. Conocer el Patrimonio Cultural	Ministerio de Educación Cultura y Deporte.	España	comunidad de Madrid

Inmaterial			
II Congreso Internacional Ciudades Creativas	Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y la Asociación Científica Icono14	España	comunidad de Madrid
Talleres de ocio intergeneracional e inclusivo: Por una casa para todos	La Casa Encendida, de Obra Social Caja Madrid, desde el Área de Solidaridad.	España	comunidad de Madrid
CIBERABUEL@JOVEN	Fundación Hogar del Empleado.Centro Loyola	España	comunidad de Madrid
Informe OSE: Patrimonio natural,cultural y paisajístico	Observatorio de la sostenibilidad de España	España	comunidad de Madrid
Escuelas amigas	Fundación Telefónica	España	comunidad de Madrid
Aula de Patrimonio	Ayuntamiento Alcalá de Henares	España	comunidad de Madrid
Talleres Turismo Familiar	Ayuntamiento de Alcalá de Henares	España	comunidad de Madrid
EL ESCORIAL: UN MONASTERIO CON MISTERIO	Comunidad de Madrid	España	comunidad de Madrid
Museo virtual de viejas fotos	Periódico 20 minutos	España	comunidad de Madrid
Proyecto 1000 palabras	Subdirección General de Promoción de las Bellas Artes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	España	comunidad de Madrid
Fundación Arte Viva	Fundación Arte Viva, Arte Viva Europa	España	comunidad de Madrid
Educatyssen	Museo Thyssen	España	comunidad de Madrid
Programa educativo Museo Reina Sofía	Museo Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
Debajo del Sombrero	Asociación Debajo del Sombrero	España	comunidad de Madrid
Concurso de cómics Las aventuras de Patrimonito	Escuelas asociadas de la UNESCO, RedPEA UNESCO España	España	comunidad de Madrid
Observatorio de Museos de España	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	España	comunidad de Madrid
Mil Palabras	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	España	comunidad de Madrid
Itinerarios. Los interiores domésticos	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
People & Heritage UNA GALERÍA VISUAL SOBRE LAS PERSONAS Y LA INTERACCIÓN DE ARTE PÚBLICO	Universidad Cardenal Cisneros Colegio , Alcalá de Henares, España, y de la Facultad de Educación de la Universidad de Laponia , Rovaniemi, Finlandia	España	comunidad de Madrid
Premio Manuel Bartolomé Cossío 2014 Patrimonio histórico-educativo	Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (S.E.P.H.E), con la colaboración del Instituto del Patrimonio Cultural de España	España	comunidad de Madrid
Rutas accesibles Ciudades Patrimonio de la Humanidad	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	España	comunidad de Madrid
II Congreso Internacional Los museos en la Educación, de la acción a la reflexión	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid

BRÜCKE. EL NACIMIENTO DEL EXPRESIONISMO ALEMÁN	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
Picasso. Tradición y vanguardia	Museo Nacional del Prado	España	comunidad de Madrid
EL ESPEJO Y LA MÁSCARA. EL RETRATO EN EL SIGLO DE PICASSO	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
El siglo XIX en el Prado	Museo Nacional del Prado	España	comunidad de Madrid
Picasso para niños	Editorial Celeste-Albur	España	comunidad de Madrid
Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial	Ministerio de Cultura de España	España	comunidad de Madrid
Escuela de Verano Complutense 2014 Educación y Patrimonio Cultural	Universidad Complutense de Madrid	España	comunidad de Madrid
Itinerarios. Las mentalidades sociales	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
PAUL KLEE	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
Museo Lázaro Galdiano	Museo Lázaro Galdiano	España	comunidad de Madrid
Dos: Luis Gordillo	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
IGOR MITORAJ, EL MITO PERDIDO	Obra social Fundación La Caixa.	España	comunidad de Madrid
Roy Lichtenstein de principio a fin	Fundación Juan March	España	comunidad de Madrid
ESPACIOS PÚBLICOS SUEÑOS PRIVADOS	Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid	España	comunidad de Madrid
TOULOUSE-LAUTREC	Fundación Juan March	España	comunidad de Madrid
La pintura contemporánea en el museo Thyssen-Bornemisza	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
El siglo de oro del paisaje Holandés	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
MAESTROS RENANCIENTISTAS Y BARROCOS DEL MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA	Museo Thyssen-Bornemisza	España	comunidad de Madrid
Comprender a Palazuelo	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
Tápies y 7 tápies	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
Paisajes	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
Cambio de siglo y orígenes de la modernidad	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
Primeras vanguardias	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
El alfabeto de Calder	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	España	comunidad de Madrid
LAS MISIONES PEDAGÓGICAS	Ministerio de Cultura de España	España	comunidad de Madrid
Descubriendo el tiempo	Museo Arqueológico Nacional	España	comunidad de Madrid
DE MERCATOR A BLAEU	Fundación Carlos de Amberes	España	comunidad de Madrid
Ventanas a Tetuán. Paisaje urbano, Memoria colectiva, Participación Ciudadana.	Blog-diario online del Distrito de Tetuán	España	comunidad de Madrid

Tabla 43. Programas de Educación patrimonial en la Comunidad de Madrid en diciembre de 2014.

En esta primera búsqueda, realizada en diciembre de 2014, se recogieron un total de 122 programas educativos inventariados en la base del OEPE, localizados en la Comunidad de Madrid. En la Tabla 39 se ordenan por Título del proyecto, entidad responsable, país y comunidad autónoma de referencia, datos que nos interesan para extraer una primera muestra. Se observa, pues, en qué punto se encontraba la muestra al inicio de la selección de la muestra específica.

VI. 1.1. 2. Inventario de los datos de programas de EP no incluidos en la Base de Datos del OEPE

Tras la búsqueda realizada de los programas inventariados en la base de datos del OEPE, fijamos una búsqueda más amplia, guiada por el protocolo definido en el OEPE, en el cual se indica que la búsqueda ha de realizarse en los siguientes medios de recogida de datos. Una vez extraídos e inventariados los nuevos programas, serán incluidos la base de datos del Observatorio.

- Páginas web de los órganos competentes en materia de patrimonio cultural.
- Páginas web
- Actas del I y II Congreso Internacional de educación patrimonial.
- Cursos y jornadas en materia de patrimonio cultural en la Comunidad de Madrid.

Para realizar una búsqueda de manera más clara y clasificada en aquellos criterios que nos ocupan en la investigación, es decir, aquellos que tienen que ver con el ámbito geográfico, se realizó una búsqueda teniendo en cuenta las instituciones y órganos competentes en la gestión educativa del patrimonio, recogidos como marco contextual en el cuerpo teórico de esta investigación; se tuvo en cuenta, como segundo criterio de clasificación, si estas instituciones eran de carácter nacional, autonómico o local, teniendo en cuenta que, independientemente de su ámbito de diseño y planificación, los programas fueron implementados en la Comunidad de Madrid.

			PROYECTO	OEPE
ÁMBITO AUTÓNOMICO	Comunidad de Madrid	D.G Patrimonio Hco-	Disfruta Madrid de Norte a Sur: dos programas; el primero de ellos Descubre los monumentos Metro a Metro y la segunda parte del programa, sería Descubre tus monumentos en Cercanías. http://www.phcm.es/denorteaSUR/ Metro a Metro: http://turismomadrid.es/patrimoniohistorico/ (plataforma web) Cercanías: http://www.phcm.es/monumentoscercanias/index.html	SI

ÁMBITO LOCAL	AYUNTAMIENTO DE MADRID	Artístico	(plataforma web)	
			Plan de Yacimientos Visitables	SI
			Mariano Benlliure. Itinerarios por Madrid	SI
			Bienvenidos a Palacio	SI
			Gentes de la Edad del Hierro	SI
			Rutas Arqueológicas para jóvenes	SI
			Programa educativo: maletas didácticas "Centinelas de piedra"	SI
			Arqueólogos por un día	SI
			Madri+d (portal web) http://www.madrimasd.org/ (Plan de colaboración con Universidades)	SI
	D. G. de Bellas Artes	"A pie de obra' visitas guiadas a la exposición de Pablo Genovés. Sala Canal de Isabel II	SI	
		'A tope con Lope'. Cuentacuentos musical para familias en la Casa Museo Lope de Vega		
		'El sueño de Juan'. Taller yincana para familias en Nuevo Baztán		
		Visitas y talleres intergeneracionales: 'Lo creativo a través de lo cotidiano'	SI	
		Visitas guiadas. 400 años del Quijote de Avellaneda		
		'Los cuentos de Dulci y Nea' cuentacuentos en el Museo Casa Natal de Cervantes		
		Encuentros con el comisario de la exposición 'El rostro de las Letras'		
		Talleres infantiles '¿Cómo lo ves?' en la Sala Alcalá 31		
	Archivos de la Comunidad de Madrid (portal de archivos): Actividades: http://www.archivofotograficodemadrid.com/ Talleres pedagógicos: (descripción) http://www.madrid.org/archivos/index.php/actividades/talleres-pedagogicos Visitas: http://www.madrid.org/archivos/index.php/actividades/visitas El documento del mes: http://www.madrid.org/archivos/index.php/actividades/documento-del-mes			
AYUNTAMIENTO DE MADRID	Área de Gobierno de las Artes, Deportes y Turismo	Bibliotecas municipales: actividades en bibliotecas municipales.	SI	
		Biblioteca Digital del Patrimonio Histórico del Ayuntamiento de Madrid. Bibliotecas Municipales Madrid. http://www.memoriademadrid.es/ Portal. Memoria de Madrid: MEMORIA DE LOS BARRIOS. Gilberto Pedreira. Conde Duque, 9-11 28015 Madrid Madrid Madrid Att.: Gilberto Pedreira Campillo Director Prensa: http://www.elmundo.es/madrid/2014/04/15/534d89acca4741374e8b4575.html http://especiales.memoriademadrid.es/memoriadelosbarrios http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/16/madrid/1413481047_891503.html		
		Portal web: inventario y descripción histórica de algunos monumentos de Madrid. http://monumentamadrid.es/AM_Portada/AM_Portada_WEB/index2.htm		
		Plan Estratégico de Cultura del Ayuntamiento de Madrid 2012 – 2015 (PECAM)		

		Otros	<p>VENTANAS A TETUÁN. Aquí Tetuán: diario local. http://www.noticiaspositivas.net/2014/01/08/ventanas-abiertas-a-la-historia-de-tetuan/ http://ventanasatetuan.blogspot.com.es/ http://www.tetuanmadrid.com/</p> <p>Tetuán Paisaje y ciudadanía. Ahora arquitectura https://tetuanpaisajeciudadania.wordpress.com/about/</p>	SI
	AYUNTAMIENTO DE ARANJUEZ		"Nuestro patrimonio: desde lo local a lo universal".	
			"Jóvenes Embajadores del Patrimonio Mundial" destinado a estudiantes Erasmus y Comenius.	
			Jornadas sobre el Patrimonio de Aranjuez como recurso didáctico (dirigido a profesionales de la educación)	
			Paseos guiados por los alumnos ribereños por los Jardines, los Sotos y las Huertas Históricas.	
			Paseos mitológicos musicalizados y teatralizados por alumnos y elaboración por parte de los profesores de una guía	
			Recorridos por el Paisaje Cultural dirigido a niños de Educación Primaria en colaboración con la Delegación de Turismo	
			Visitas al mar de Ontígola	
			Reapertura del Centro de Educación Ambiental municipal	
			Jornadas sobre Arquitectura ribereña y visitas guiadas	
			Actividades relacionadas con el patrimonio intangible del Paisaje Cultural: interpretación musical de piezas barrocas, obras de teatro.	
			Jornadas Gastronómicas sobre los productos típicos de la huerta.	
			Intercambios con centros escolares de Polonia.	
			Participación activa en los Foros juveniles del Patrimonio Mundial.	
			Secretaría Regional de la Organización de las Ciudades del Patrimonio Mundial.	
			Participación en el programa "Grundtvig" de educación e intercambio para adultos.	
			Colaboración en la rehabilitación de entornos históricos como la Azuda de la Montaña.	
	Participación en el programa turístico "Ciudades legado", que difunde y promueven los tres enclaves declarados Patrimonio Mundial en la Comunidad de Madrid.			
	Ciudades y patrimonio. Aula de Patrimonio. Programa pedagógico para escolares. Realizado a nivel nacional, de aquellas ciudades declaradas Patrimonio de la Humanidad. http://www.ciudadespatrimonio.org/aula_de_patrimonio_2014_2015.pdf			
	AYUNTAMIENTO	<p>Mapa emocional de Villavieja del Lozoya: http://sierranortedigital.com/portada/2013/10/21/mapa-emocional-villavieja%E2%80%8F-del-lozoya/ Nacho García Peña (documental) Llevado a cabo por el Trabajador social del municipio (Julia García Elipe) Andrés Huerta Rodríguez (agente de empleo y desarrollo local).</p>		
	OTROS	<p>Exposición Tienes un tesoro. Malasaña. Visita guiada por el barrio. Iniciativa llevada a cabo por voluntarios del barrio: no han querido formar parte de la base de datos de OEPE.</p>		
ÁMBITO NACIÓN		Jóvenes por el patrimonio. La formación del alumnado para la defensa del patrimonio material e inmaterial	SI	
		Patrimonio Joven	SI	
		Unidad didáctica. Mundo Inmaterial, conocer el patrimonio cultural inmaterial	SI	

	http://hispana.mcu.es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion HISPANA. EUROPEANA: ver	
	Jornada de trabajo: Los institutos históricos: memoria y patrimonio. (Asociación Nacional para la defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos)	
	Un día en palacio http://undiaenpalacio.es/	
	Curso de formación del profesorado "Aprovechamiento de los jardines históricos como recurso educativo" en los jardines de los Reales Sitios de La Granja de San Ildefonso y Aranjuez.	
	Guías oficiales de Patrimonio Nacional: visitas guiadas a todos los palacios, monasterios y espacios pertenecientes a PN	
	Programa educativo "De El Bosco a Tiziano. Arte y maravilla en El Escorial	
	Ciudades Creativas. http://portal.ciudadescreativas.es/index.php/es/presentacion Asociación ICONO14.	

Tabla 44. Programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, según los órganos de gestión del patrimonio los ámbitos nacional, autonómico y local.

La Tabla 44 muestra una búsqueda más amplia realizada en portales de instituciones y organismos competentes en la gestión educativa del patrimonio cultural, y responsables de la difusión del patrimonio en la Comunidad de Madrid. Entre los órganos competentes – desarrollados algunos de ellos en el capítulo 3 de esta investigación – encontramos diferentes ámbitos, nacional, autonómico y local, en base a la cual se ordenan y clasifican los programas.

VI. 1.1. 3. Muestra de los programas de educación Patrimonial en la Comunidad de Madrid en la base de datos del OEPE.

Una vez realizados los dos procesos anteriores, la búsqueda de programas de educación patrimonial, en una primera búsqueda en el OEPE, y una segunda búsqueda más amplia para la inclusión de otros programas en la base de datos, para obtener una muestra más completa, pasamos a realizar la muestra definitiva de aquellos programas de los que vamos a realizar un análisis estadístico y descriptivo mucho más específico.

A este respecto, empleamos como criterio principal de búsqueda para realizar la selección final, el descriptor: Comunidad de Madrid. Con este descriptor se pretende determinar cuántos son los programas que nos ofrece la base de datos.



Imagen 18. Pantalla de búsqueda en la base de datos del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

Esta última búsqueda nos ofrece un total de 136 programas educativos realizados en la Comunidad de Madrid, los cuales van a servir de muestra para un análisis descriptivo más amplio, en relación a la frecuencia relacionada con determinadas variables, dependiendo de aquello que se pretende destacar.

VI. 2. Análisis estadístico-descriptivo de la muestra

Se ha realizado un análisis estadístico de corte descriptivo de la totalidad de variables establecidas a partir de la necesidad investigativa, en función de diferentes ítems para conocer y describir algunas de las cuestiones que presentamos en la siguiente tabla. Realizaremos un análisis de frecuencias de las variables representadas. En concreto, se pretende llevar a cabo un análisis de los programas de educación patrimonial que existen en la base de datos del OEPE, y que hacen referencia a una primera selección geográfica, es decir, aquellos programas que se realizan en la Comunidad de Madrid, serán el objeto de nuestro estudio.

Una vez construida la matriz de datos, el proceso de análisis estadístico y dado que el objetivo es de carácter descriptivo- exploratorio, se fundamenta en tablas de frecuencia que permiten definir la distribución de las variables en la muestra. Todos estos datos han sido procesados con el programa SPSS (Statistical Product and Service Solutions) que nos ha permitido realizar de una manera más específica el análisis estadístico y ha permitido inferir los datos para describir de manera conjunta los programas motivo de estudio.

En la siguiente tabla se concretan las variables y las cuestiones que nos permitirán realizar un análisis amplio y una descripción de la muestra seleccionada. Para ello, utilizaremos el primer instrumento de recogida de datos, la *Ficha de Inventario OEPE*, la cual nos permite distribuir los diferentes campos de estudio y los descriptores a tener en cuenta en el análisis que nos ocupa.

Variable	Descriptores	¿Qué queremos conocer?
Localización geográfica	Comunidad de Madrid	Número de programas en la Comunidad de Madrid con respecto a otras comunidades.
	Resto de Comunidades.	Distribución de programas por Comunidades Autónomas.
	Entidad responsable	Órgano competente en la gestión educativa. Ámbito geográfico al que pertenece dicha gestión: nacional, autonómico y local.
Descripción	Categoría de patrimonio	Establecer cuáles son las categorías de patrimonio a las que atienden los programas analizados.
	Tipo de proyecto	Determinar el tipo de proyecto educativo al que hace referencia, según la clasificación de tipología que establece la base de datos del OEPE.
	Descriptores específicos.	Conocer cuál es el porcentaje de los siguientes descriptores en los programas. - Patrimonio inmaterial - Memoria - Identidad - Comunidad - Ciudadanía
	Público al que se dirige	Cuál es el público al que se dirigen los programas de EP de la Comunidad de Madrid, para saber cuál es el público mayoritario. División en ámbito formal y no formal del aprendizaje para clasificar el tipo de destinatario de los programas.
	Diseño educativo	Objetivos Contenidos Metodología Estrategias didácticas

Tabla 45. Relación de variables y descriptores de búsqueda en relación a las cuestiones que se pretenden conocer de la muestra de programas seleccionada.

Una vez determinadas las variables de estudio, pasaremos a detallar el análisis estadístico-descriptivo de cada una de ellas, relacionándolas con la muestra total seleccionada. En este sentido, cada uno de los apartados, aportará los datos precisos en tablas, así como su representación gráfica.

VI.2. 1. Localización geográfica

Siguiendo el Instrumento I, la Ficha de inventario de la Base de datos OEPE, encontramos como el primero de los puntos que nos ofrece información, la localización geográfica. En concreto, de este primer punto, queremos obtener la siguiente información:

- Número de programas realizados en la Comunidad de Madrid.
- Distribución en porcentajes de los programas realizados en España por Comunidades Autónomas. Realizar una comparativa por Comunidades.
- Entidad responsable: órgano competente en la gestión educativa, así como los ámbitos de gestión a los que pertenece, bien sea nacional, autonómico o local.

Para obtener la información especificada en los puntos anteriores, hemos realizado una búsqueda específica en la base de datos del OEPE, tomando como muestra de análisis los 136 programas inventariados para la Comunidad de Madrid, una vez seleccionada la muestra, se ha optado por generar documentos en Excel para ordenar y clasificar los datos que pretendemos analizar, y de los que realizaremos en análisis descriptivo. Una vez recuperados los datos, a partir de los descriptores recogidos en la Tabla 45, hemos procesado los datos con el programa informático SPSS en su versión 22, y hemos obtenidos los datos que pasaremos a analizar con posterioridad en los siguientes puntos.

VI.2.1.1. Número de programas en la Comunidad de Madrid y relación con los porcentajes del resto de Comunidades autónomas

El número de programas diseñados e implementados en territorio español, inventariados en la base de datos de OEPE, y que aparecen en la búsqueda realizada

siguiendo el descriptor sobre el país, son un total de 1172²⁶ inventariados hasta el momento de comenzar nuestro estudio. Existen diferentes formas de análisis a partir de la base de datos del Observatorio. Por una parte, tenemos las fichas, de las cuales hemos recogido la información, primer instrumento de recogida de datos en el que se fundamenta nuestro estudio. Las fichas de cada uno de los programas se extraen de la base de datos, en formato web, no obstante, es posible extraer la información en formato Excel a partir de una serie de ítems según el interés de nuestro estudio

En este caso, hemos realizado una búsqueda de la cual exponemos la siguiente tabla, en la cual obtenemos los programas de educación patrimonial inventariados en todo el territorio español, para realizar una comparativa, a través de un gráfico, de los porcentajes con respecto al total de programas inventariados por Comunidad Autónoma. De esta manera realizamos una comparativa entre comunidades, para determinar cuáles son los valores de cada una, y compararlos, asimismo, con los programas inventariados en la Comunidad de Madrid.

Comunidades	Número de programas	%
Andalucía	141	12%
Aragón	77	6,6%
Baleares	3	0,1%
Islas Canarias	15	1,3%
Cantabria	12	1%
Castilla la Mancha	17	1,5%
Castilla y León	194	16,6%
Cataluña	117	10%
Ceuta	33	2,8%
Comunidad de Madrid	136	11,6%
Extremadura	35	3%
Galicia	30	2,6%
La Rioja	3	0,3%
Melilla	2	0,2%
Murcia	15	1,3%
Navarra	36	3,1%
País Vasco	154	3,3%
Principado de Asturias	59	5%
Valencia	44	3,8%
TOTAL	1172	100

²⁶ Este dato posiblemente habrá variado puesto que la herramienta OEPE es una herramienta en continuo cambio, en el cual se siguen introduciendo datos de manera continua.

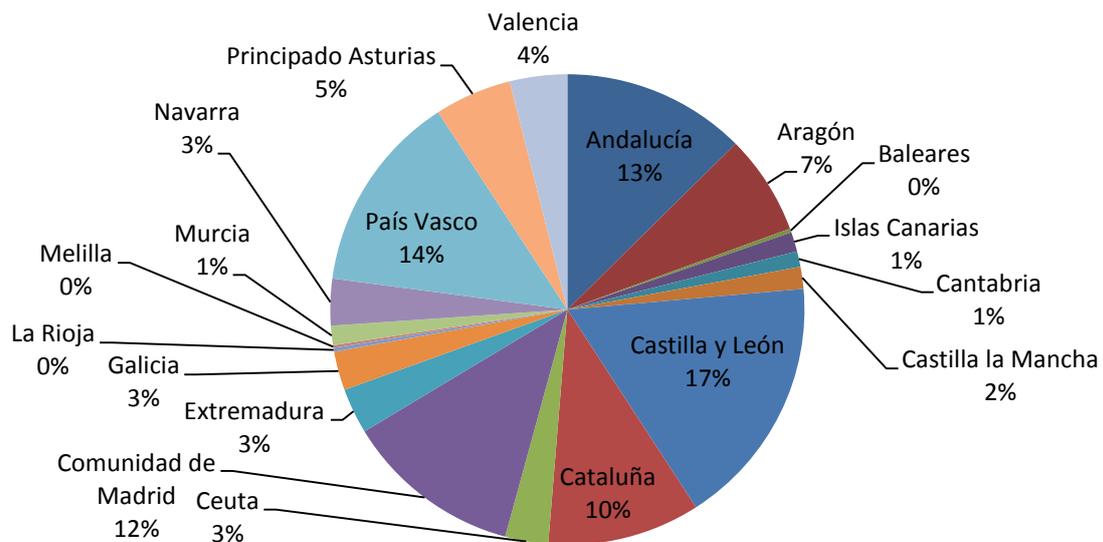
Tabla 46. Número de programas por Comunidades autónomas y sus porcentajes con respecto a la totalidad de programas en el territorio español.

En la tabla 46, y en el siguiente gráfico (16) observamos tanto el número de programas por Comunidades autónomas, como los porcentajes de los mismos. En este caso, podemos observar que las Comunidades autónomas con mayor número de programas de educación patrimonial son Castilla y León, con 194 (16,6%), el País Vasco, con 154 (13,1%), seguidas de Andalucía con 141 programas (12%%), y la Comunidad de Madrid con 136 (11,6%).

Por lo tanto, la Comunidad de Madrid, que es el objeto de nuestro estudio se situaría como la cuarta de las comunidades que realizan mayor número de programas de educación patrimonial.

Los porcentajes más bajos los encontramos en comunidades autónomas como Baleares con 3 programas (0,1%), La Rioja, con el mismo porcentaje (0,1%), o la Ciudad Autónoma de Melilla con solamente 2 programas inventariados, lo que no indica necesariamente que exista un escaso número de programas educativos, sino que, al no encontrarse cerrado el proceso de inventario del OEPE, el propio proceso de búsqueda e introducción de datos todavía está incompleto, por lo que podría ser ésta la razón. No obstante, los datos que se han recogido hasta el momento en estas zonas, no aportan un número muy elevado de programas de educación patrimonial.

Programas de Educación Patrimonial por Comunidades Autónomas



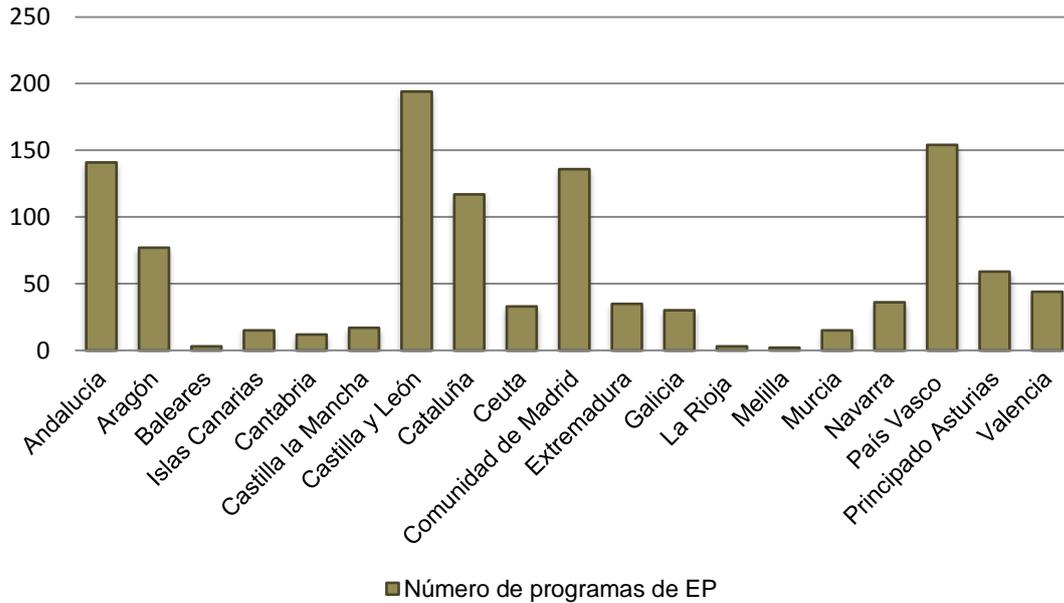


Gráfico 16. Dos gráficos que representan el número de programas de educación patrimonial por Comunidades autónomas.

Ambas imágenes representan de manera gráfica el número de programas de educación patrimonial distribuidos por Comunidades Autónomas, así como sus porcentajes con respecto a la totalidad de los programas inventariados hasta el momento en la base de datos del OEPE. El caso que nos ocupa, la Comunidad de Madrid, representa un 11,6% del total de programas inventariados en la base de datos del OEPE.

Además de esta representación gráfica, entre las herramientas específicas la base de datos encontramos una que nos permite realizar una geolocalización de los programas inventariados en España, a través de un mapa donde aparecen localizados todos los programas, clasificados por las categorías de patrimonio a las que atienden.

Esta herramienta permite visualizar los programas a partir de sus categorías, además de acceder a su ficha pinchando sobre los iconos que se localizan en el mapa.

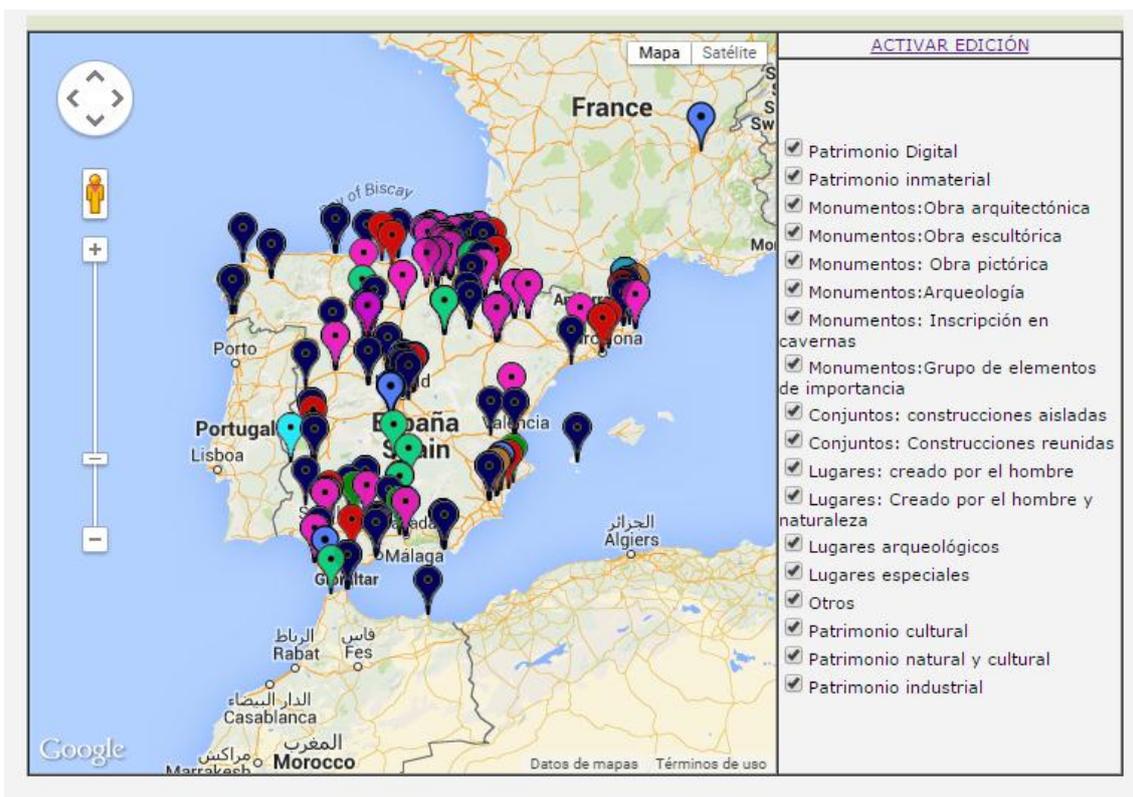


Imagen 19. Visión geolocalizada de los programas de educación Patrimonial en el territorio español.

Podemos observar, también con esta herramienta, que la mayor acumulación de programas de educación patrimonial en España se sitúa en la zona norte, con concentración en el País Vasco, y el norte de Castilla y León, así como también en la Comunidad de Andalucía, donde podemos encontrar muchos de los programas inventariados. Observamos, asimismo, los núcleos de Cataluña, Comunidad de Madrid y Murcia con gran concentración de programas. Sin embargo, las comunidades que presentan menor número y que podemos observar igualmente en el mapa, serían la comunidad gallega, la Comunidad valenciana, así como Castilla La Mancha, con grandes extensiones en las que se sitúan escasos programas.

Siguiendo con esta comparativa de programas de educación patrimonial por comunidades autónomas, nos resulta relevante determinar cuáles son las cifras de los bienes muebles e inmuebles declarados Bien de Interés Cultural, distribuidos por Comunidades autónomas, en relación a los programas de educación patrimonial realizados en las mismas. Los datos que hacen referencia a los bienes muebles e inmuebles inventariados en España, han sido recogidos en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

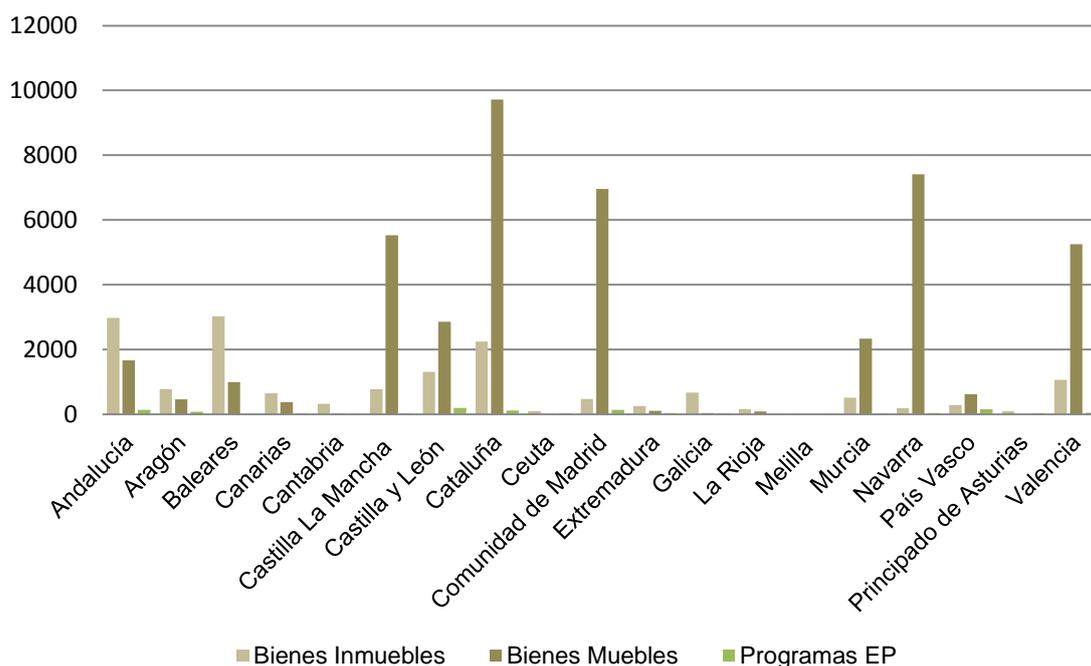


Gráfico 17. Comparativa de los bienes inmuebles, muebles y programas de educación patrimonial, distribuidos por Comunidades autónomas.

Las comunidades autónomas con mayor número de bienes inmuebles son Baleares, Andalucía, Cataluña y Castilla y León; con mayor número de bienes muebles, por su parte, Cataluña, Navarra y Comunidad de Madrid, de tal manera que podemos observar que, por lo que respecta a los programas de educación patrimonial, para la difusión de estos bienes, Castilla y León, Cataluña, y la Comunidad de Madrid, son los que mayores programas presentarían, por lo que podríamos deducir que son comunidades con un alto grado de sensibilización hacia la transmisión y el conocimiento de los citados bienes. No obstante, Baleares, como ya indicáramos en el apartado anterior, no presenta un alto número de programas, a pesar de tener uno de los mayores números de bienes inmuebles. No obstante, no sería un indicativo de que no se realizan programas sino posiblemente del proceso de inventario realizado hasta el momento, puesto que es una comunidad no estudiada en profundidad.

La tabla 47 ofrece los datos concretos de bienes inmuebles, muebles y programas de educación patrimonial, distribuidos por Comunidades autónomas, tomados de los datos reflejados en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.mecd.gob.es/>).

	Bienes Inmuebles	Bienes Muebles	Programas EP
Andalucía	2973	1668	141
Aragón	782	459	77
Baleares	3028	991	3
Canarias	653	375	15
Cantabria	321	17	12
Castilla La Mancha	778	5530	17
Castilla y León	1.309	2.862	194
Cataluña	2244	9723	117
Ceuta	94		33
Comunidad de Madrid	475	6959	136
Extremadura	256	103	35
Galicia	671	42	30
La Rioja	159	85	3
Melilla	11		2
Murcia	514	2339	15
Navarra	187	7416	36
País Vasco	285	625	154
Principado de Asturias	94		33
Valencia	1065	5256	44

Tabla 47. Distribución por Comunidades autónomas de bienes inmuebles²⁷, muebles, y de los programas de educación patrimonial inventariados en la base de datos del OEPE.

Con respecto a la Comunidad de Madrid se han recogido un total de 136 programas, los cuales formarán la primera selección de la muestra para nuestro estudio. El criterio empleado en este primer filtro de selección es principalmente un criterio geográfico, a partir del cual realizaremos un análisis estadístico-descriptivo de los programas de educación patrimonial inventariados en la Comunidad de Madrid.

Hemos observado, por lo tanto, en los datos anteriores cómo la Comunidad de Madrid sería la cuarta en la lista en cuanto al número de programas inventariados, con respecto al resto de comunidades pertenecientes al territorio español.

Siguiendo con las herramientas empleadas en nuestro estudio, observamos en la geolocalización un amplio número de programas en la Comunidad de Madrid, distribuidos, la mayoría de ellos en la ciudad de Madrid, pero también existen programas de carácter local, en localidades como Alcalá de Henares, El Escorial y Aranjuez, con bienes declarados Patrimonio Mundial; así como ciudades como Alcobendas, San Sebastián de los Reyes, o algunas localidades ubicadas en la sierra,

²⁷ Datos extraídos de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/bienes/cargarFiltroBienesInmuebles.do?layout=bienesInmuebles&cache=init&language=es>

por lo que observamos que no solamente existe concentración en la zona metropolitana de Madrid.

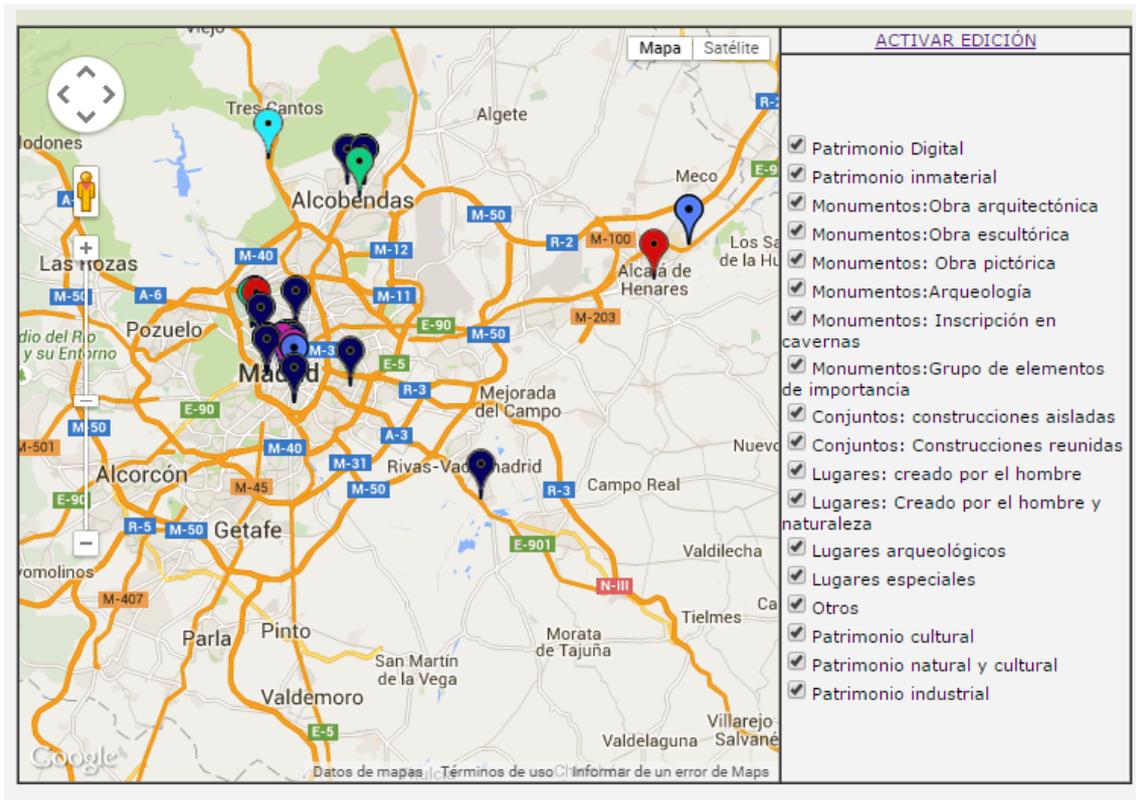


Imagen 20. Visión geolocalizada de los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.

Esta geolocalización nos permite determinar también, de una manera gráfica, el número de programas por las categorías a las que pertenecen. En el mapa se representa de manera gráfica los programas con diferentes colores, de tal manera que cada color corresponde a una de las categorías en las que se clasifican los programas de educación patrimonial recogidos en la base de datos.

VI.2. 2. Clasificación de las entidades responsables de los programas educativos según el ámbito al que pertenecen.

Atendiendo a las instituciones o entidades responsables de los programas educativos en la Comunidad de Madrid, nos interesa poner en relación dos de estos conceptos:

- Órgano competente en la gestión educativa.
- Ámbito geográfico al que pertenece dicha gestión: nacional, autonómico y local.

Nos resulta interesante conocer cuáles son los órganos competentes que realizan el diseño e implementación de los programas de educación patrimonial de la Comunidad, así como a qué ámbito pertenecen los citados organismos e instituciones. Para ello, hemos relacionado las instituciones y su ámbito, y los hemos clasificados en internacional, nacional, autonómico, local, iniciativa privada, y otros, cuando no se podía incluir en ninguno de los ámbitos anteriores.

Entidades responsables	Número de programas	Ámbitos
AECID	1	Internacional
Asociación Debajo del Sombrero	1	Iniciativa privada
Ayuntamiento Alcalá de Henares	2	Local
Ayuntamiento Alcobendas	1	Local
Ayuntamiento de Getafe	1	Local
Ayuntamiento de Madrid	4	Local
Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes	1	Local
Ayuntamiento de Villavieja de Lozoya	1	Local
Diario online Aquí Tetuán	1	Local
Comunidad de Madrid	18	Autonómico
CSIC	2	Nacional
CSIF enseñanza Madrid	1	Autonómico
Desarrollo y asistencia ONG	1	Iniciativa privada
Editorial Celeste-Albur	1	Iniciativa privada
Empresa Paleorama	1	Iniciativa privada
EALA	3	Local
Escuela universitaria Cardenal Cisneros	1	Local
Escuelas asociadas UNESCO	2	Internacional
Fundación Arte Viva	4	Iniciativa privada
Fundación ATMAN	1	Iniciativa privada
Fundación Carlos de Amberes	1	Iniciativa privada
FUHEM	1	Iniciativa privada
Fundación Juan March	2	Iniciativa privada
Fundación Mapfre	1	Iniciativa privada
Fundación ONCE	1	Iniciativa privada
Fundación Telefónica	1	Iniciativa privada
Grupo español ICC	1	nacional
Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado	1	Nacional
Instituto superior de Arte	1	Iniciativa privada
IPCE	1	Nacional
La Casa encendida (obra social Caja Madrid)	1	Iniciativa privada
LICEUS	3	Iniciativa privada
Ministerio de Educación, Cultura y	21	Nacional

Deporte		
Museo Arqueológico	1	Nacional
Museo Lázaro Galdiano	1	Nacional
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	8	Nacional
Museo Nacional del Prado	1	Nacional
Museo Thyssen-Bornemisza	10	Nacional
Obra Social Fundación la Caixa	1	Iniciativa privada
Patrimonio Nacional	6	Nacional
Patronato de Turismo de Madrid-ONCE-FESORCAM	1	Autonómico
Periódico 20 minutos	1	Iniciativa privada
PREDIF	1	Autonómico
Real Jardín Botánico	1	Nacional
Red de escuelas interculturales	1	Internacional
UNED	1	Autonómico
Universidad autónoma de Madrid	2	Autonómico
Universidad Alcalá de Henares	1	Local
Universidad complutense	5	Autonómico
Unofficial tourism	1	Local

Tabla 48. Entidades responsables de la gestión educativa, para el diseño y la implementación de programas de educación patrimonial y ámbito al que pertenece

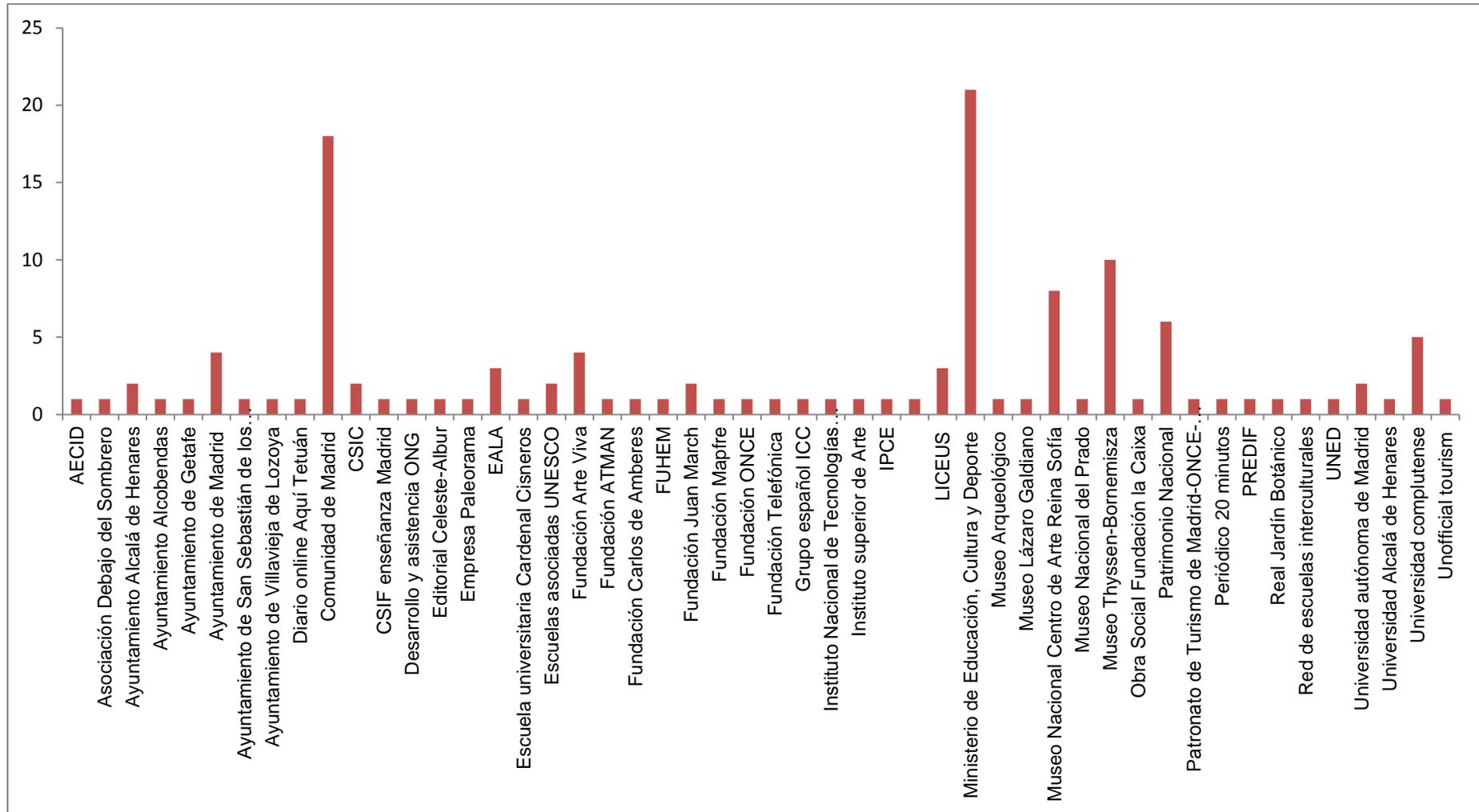


Gráfico 18. Entidades responsables de la gestión educativa, para el diseño y la implementación de programas de Educación Patrimonial.

Siguiendo con los ámbitos a los que pertenecen las entidades responsables de la gestión de los programas de educación patrimonial, consideramos que, a pesar de situarnos geográficamente en una Comunidad autónoma, a priori, entendemos que el ámbito sería autonómico, no obstante, encontramos organismos que pertenecen a cualquier de los citados ámbitos.

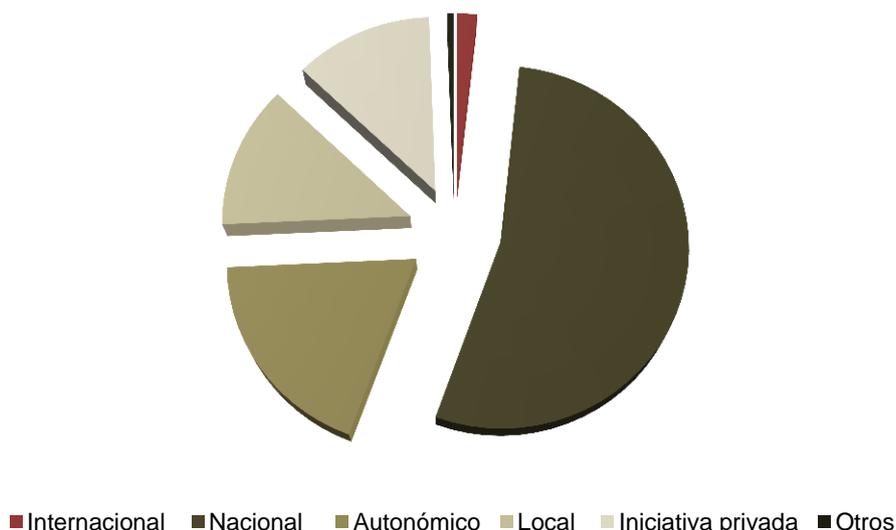


Gráfico 19. Porcentajes de los ámbitos de los órganos e instituciones competentes en la creación de los programas de educación Patrimonial.

Al poner en comparación tanto el gráfico como la tabla de datos extraídos y procesados, observamos que el 67,6% de los programas de educación patrimonial llevados a cabo en la Comunidad de Madrid son diseñados e implementados por una entidad de ámbito nacional, como por ejemplo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o bien, Patrimonio Nacional, entre otros.

El porcentaje de los programas llevados a cabo por entidades del ámbito autonómico es del 24,3 %, por lo que podemos observar una gran diferencia entre ambos ámbitos, viendo que ejerce mucha más fuerza el ámbito nacional que el autonómico desde el punto de vista de la gestión educativa. Algunas de las entidades que llevan a cabo programas de carácter patrimonial son la Dirección General de Patrimonio Histórico, o bien la Dirección General de Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas.

El ámbito local y la iniciativa privada igualan prácticamente los porcentajes, con 16,2 % y 15,4% respectivamente, observando que también el ámbito local tiene un

importante papel en la gestión educativa del patrimonio, realizada principalmente a partir de las concejalías de cultura de los Ayuntamientos.

Ámbito	Número de programas	Porcentaje %
Internacional	3	1,5 %
Nacional	92	67,6%
Autonómico	32	24,3%
Local	22	16,2 %
Iniciativa privada	21	15,4%
Otros	1	0,7 %
TOTAL	136	100,0%

Tabla 49. Número de programas y su porcentaje distribuidos por ámbitos relacionados con las entidades responsables.

Tanto en el gráfico como en la tabla podemos observar de manera comparada el número de programas y su porcentaje, clasificados por ámbitos de actuación.

VI.2. 3. Tipologías de programas en la Comunidad de Madrid

Para hacer referencia a los diferentes elementos o unidades que introducimos en la base de datos OEPE, empleamos el término genérico de “programa”, entendido como amplio contenedor de diferentes tipologías de diseño y acción educativos, que en nuestro caso hemos acotado en 18. Definimos a continuación, siguiendo la terminología empleada en la base de datos del OEPE, así como en el manual del protocolo a seguir, cada una de las categorías referidas a los “tipos de programas”, ordenados de mayor a menor conceptualización educativa:

- Programa educativo: conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que inciden en diversos ámbitos de la educación y dirigidas a la consecución de objetivos definidos. Suelen implicar al ámbito formal y se desarrollan en territorios geopolíticos (comunidades, países, e incluso conjuntos de países con vínculos políticos como la Unión Europea). Los organizadores suelen ser administraciones públicas. En ellos es importante el desarrollo cuantitativo del programa (a determinado sector poblacional), y se proyectan a medio y largo plazo.
- Proyecto educativo: Documento de carácter integrador que se caracteriza por su condición proyectiva (ideas para llevar a la práctica). Suelen desarrollarse en los ámbitos formal y no formal (incluso de forma conjunta) y en territorios mixtos

(sociales, políticos, geográficos, culturales). Los organizadores y financiadores pueden ser instituciones de investigación o vinculadas al ámbito cultural (Universidades, Centros Tecnológicos, Fundaciones, Asociaciones...). El desarrollo del programa puede ser a corto o medio plazo, y se orienta hacia la consecución de objetivos de investigación y desarrollo.

- Diseño educativo: es un procedimiento que permite decidir sobre los métodos de enseñanza para alcanzar los objetivos.
- Plan educativo: Suelen ser proyectos específicos que parten de situaciones diagnosticadas, normalmente deficitarias en relación con el patrimonio. Se diseñan una secuenciación de acciones o pasos que se destinan a alcanzar las metas educativas propuestas. Es el caso de los planes de sensibilización o concienciación.
- Acción educativa: se refiere a una intervención educativa puntual donde se lleva a cabo una transmisión de conocimientos, poniendo en marcha procesos de enseñanza aprendizaje, sin que a veces tal evento esté especialmente definido ni prolongado en el tiempo. Se desarrollan en los tres ámbitos educativos, incluso en el informal y tienen lugar en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales), desde barrios hasta localidades. Los organizadores pueden ser desde individuos hasta colectivos: asociaciones, Fundaciones, ONGs... No siempre tienen por qué contar con financiación; a veces se insertan en la práctica docente o investigadora profesional. El desarrollo de la acción suele tener un periodo breve de tiempo y responde a fines muy concretos, no siempre educativos sino también culturales o artísticos.
- Proyecto de mejora: Consiste en una planificación de un conjunto de actividades relacionadas para alcanzar objetivos específicos dentro de los límites definidos para dar respuesta a un problema o una necesidad determinada. Suele estar vinculado a otros proyectos mayores.
- Actividad aislada: acción de carácter educativo, con un diseño didáctico detrás y de carácter efímero, que no suele estar integrada en un diseño o programación mayor. Se desarrollan en los ámbitos formal y no formal. Los organizadores suelen ser agentes educativos (profesores, centros, museos...). Suele tener un carácter semi-estructurado, vinculado a la aplicación de presupuestos teóricos en esta dicotomía (a veces falsa antinomia de teoría-práctica). La práctica suele ser a corto-medio plazo.

- Taller: tipología de actividad preferentemente práctica. Puede estar aislado o formar parte de una planificación o programación mayor, generalmente en el ámbito no formal.
- Recurso didáctico: Se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acceso a determinada información, técnicas, etc.
- Herramienta: Instrumento, dependiente de la tecnología, que se desarrolla para facilitar o posibilitar un aprendizaje o su enseñanza.
- Ruta o itinerario didáctico: Secuenciación de acciones unidas por un hilo conductor, argumento u objetivo común.
- Red: sistema interconectado, en este caso vinculado a la educación y el patrimonio. Suelen plantearse en los tres ámbitos educativos (Redes de Escuelas, Redes de Museos, Redes Virtuales). Los organizadores pueden ser entidades públicas o privadas (Gobiernos, Museos, Fundaciones, ONGs...) y están orientadas a establecer conexiones que supongan una suma de esfuerzos para generar nuevos conocimientos. Un claro ejemplo es la Red de Escuelas Asociadas de la Unesco.
- Curso: Se trata de un diseño de estudio de contenidos determinados orientados a la formación, en un tiempo delimitado y con una secuenciación de actividades o estrategias en base a un proceso, definidas previamente para la consecución de objetivos definidos.
- Jornadas: Se refiere a una reunión de personas especializadas en un tema, con una planificación, y un diseño definido, a lo largo de un espacio de tiempo concreto. Suele estar orientado al intercambio y actualización de conocimientos especializados.
- Seminario: reunión de naturaleza académica con el objetivo de realizar un estudio profundo de determinadas materias a través de la interactividad entre especialistas.
- Concurso: se trata de una prueba o competición para aspirar a un premio.
- Proyecto de investigación: procedimiento científico destinado a avanzar en el conocimiento de un campo específico de la educación. Suelen estar financiados por convocatorias públicas, entidades privadas y fundaciones principalmente.
- Otros: en esta categoría recogemos otro tipo de proyectos que no encajan en ninguna de las categorías anteriores, como por ejemplo, exposiciones. (OEPE, 2010).

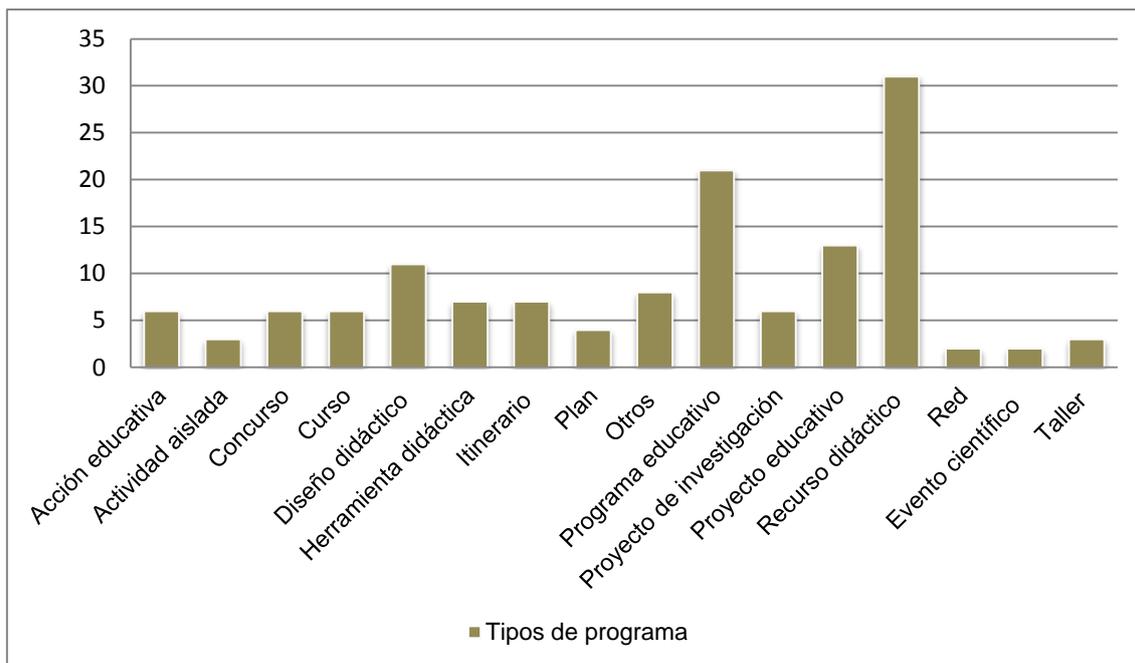


Gráfico 20. Gráfico de barras comparando el número de programas según el tipo de programa.

Tipo de programa	Número de programas	%
Acción educativa	6	4%
Actividad aislada	3	2%
Concurso	6	4%
Curso	6	4%
Diseño didáctico	11	8%
Herramienta didáctica	7	5%
Itinerario	7	5%
Plan	4	3%
Otros	8	6%
Programa educativo	21	15%
Proyecto de investigación	6	4%
Proyecto educativo	13	10%
Recurso didáctico	31	23%
Red	2	1%
Evento científico	2	1%
Taller	3	2%
TOTAL	136	100

Tabla 50. Tabla resumen de las tipologías de programas en la Comunidad de Madrid.

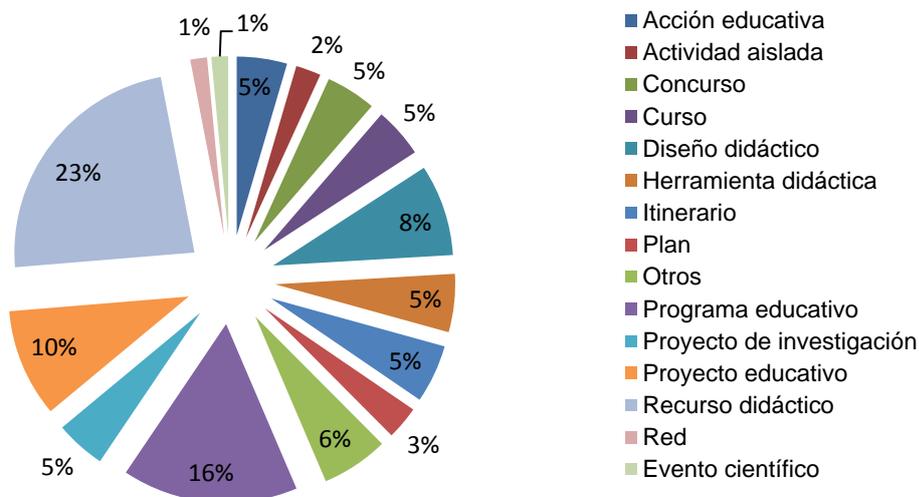


Gráfico 21. Porcentajes del tipo de programas inventariados en la Comunidad de Madrid.

Como podemos observar de manera comparada en el gráfico, donde aparecen asimismo los porcentajes a los que se refiere la muestra, podemos concretar que el porcentaje más alto, 23%, se refiere a los recursos didácticos, seguido por el 16% de los programas educativos, y el 10% de los proyectos educativos.

En este sentido, observamos que en la Comunidad de Madrid la mayoría de los programas están clasificados como recurso didáctico, pero también existe un gran número de programas y proyectos educativos, entendidas ambas como categorías más amplias en el nivel de clasificación. En cuanto a los porcentajes más bajos, se encuentran las tipologías de Red (1%), Evento científico (1%) o Actividades aisladas (2%).

VI.2.4. Categorías de patrimonio a los que atienden los programas.

Otra de las variables a tener en cuenta en este análisis son las categorías de patrimonio a las que atienden los programas inventariados. Para clasificar los tipos de patrimonio a los que atienden los programas localizados, se utilizan las categorías recogidas en la Ficha de inventario OEPE a partir de un desplegable y que clasifican los programas según su categoría, unificándolos bajo los mismos criterios. Las categorías a las que hace referencia la ficha son las siguientes:

- Conjuntos: construcciones aisladas
- Conjuntos: construcciones reunidas
- Lugares arqueológicos
- Lugares especiales
- Lugares: creado por el hombre
- Lugares: creado por el hombre y la naturaleza
- Monumentos: Inscripción en cavernas
- Monumentos: obra pictórica
- Monumentos: arqueología
- Monumentos: grupo de elementos de importancia
- Monumentos: obra arquitectónica
- Monumentos: obra escultórica
- Otros
- Patrimonio cultural
- Patrimonio digital
- Patrimonio industrial
- Patrimonio inmaterial
- Patrimonio natural y cultural

Las citadas categorías son 17, las cuales han sido escogidas siguiendo los criterios de clasificación de UNESCO, así como aquellos referidos al ámbito nacional y autonómico. En las tablas y los gráficos que presentamos se han tenido en cuenta aquellas categorías en las que se incluyen los programas de la Comunidad de Madrid, por lo que no se consideran todas las categorías anteriormente citadas.

Categoría de Patrimonio	Número de programas	Porcentaje %
Lugares arqueológicos	4	2,9%
Lugares especiales	3	2,2%
Lugares: creado por el hombre	5	3,7%
Lugares: creado por el hombre y la naturaleza	1	0,7%
Monumentos: obra pictórica	4	2,9 %
Monumentos: arqueología	2	1,5%
Monumentos: obra arquitectónica	5	3,6%
Otros	10	7,3%
Patrimonio cultural	71	52,2%
Patrimonio Digital	2	1,5%
Patrimonio industrial	1	0,7%
Patrimonio inmaterial	22	16,1%
Patrimonio natural y cultural	6	4,5%
TOTAL	136	100,0%

Tabla 51. Tabla resumen de la categoría de patrimonio a la que atienden los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.

La mayoría de los programas localizados se centran en el *Patrimonio Cultural* (71) y el *Patrimonio Inmaterial* (22). Por otro lado, por su baja incidencia destacan varias categorías, *Lugares creados por el hombre y la naturaleza* (1), *Monumentos: arqueología* (2) o *Patrimonio Digital* (3), pero la más baja de las categorías sería el *Patrimonio Industrial* (1), con solo un programa.

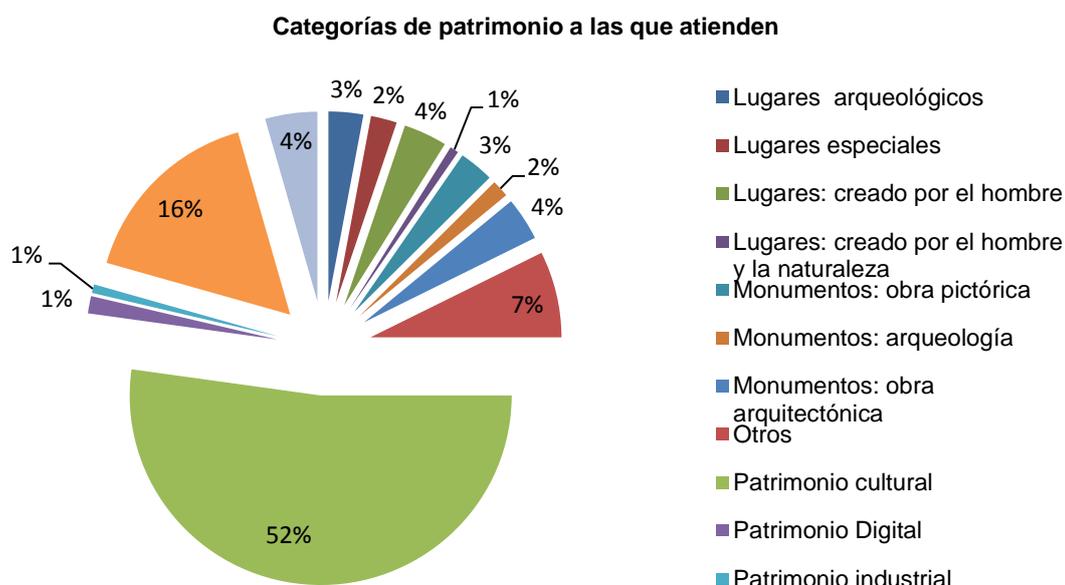


Gráfico 22. Categorías de patrimonio a las que atienden los diferentes programas educativos en la Comunidad de Madrid con los porcentajes respecto a la totalidad de los mismos.

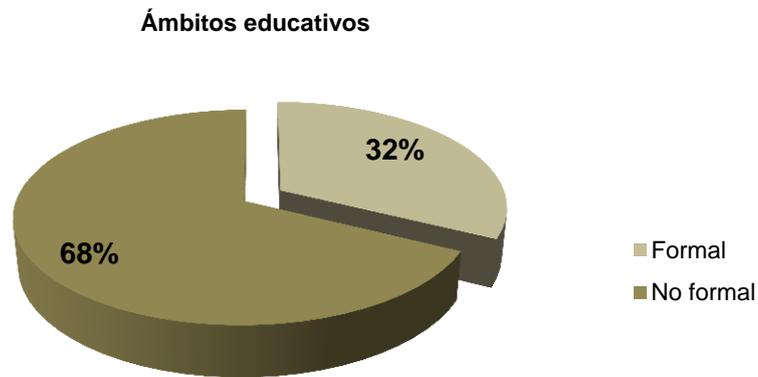
VI.2. 5. Ámbitos educativos y tipos de destinatarios.

Este apartado se refiere principalmente al tipo de destinatarios a los que se dirigen los programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid, los cuales, a su vez, dependiendo de sus características, determinan cuál es el ámbito educativo en el que se concretan: ámbito formal y no formal.

Para definir los destinatarios a los que se dirigen estos programas, primero concretaremos los ámbitos educativos, de tal manera que estableceremos los criterios en base a este tipo de clasificación, determinando cuáles son los destinatarios que suelen pertenecer a cada uno de estos ámbitos educativos.

En cuanto a los datos obtenidos, divididos por ámbitos, un 68% de los programas se incluyen en el ámbito no formal, y el restante 32% en el ámbito formal, lo que nos

lleva a inferir que el ámbito no formal adquiere mayor relevancia cuando nos referimos a la educación patrimonial.



Ámbito	Número de programas	Porcentaje %
Formal	44	32,4 %
No formal	92	67,6%
TOTAL	136	100,0%

Gráfico 23. Gráfico y tabla con el número de programas y su porcentaje, clasificados por ámbitos educativos.

Una vez concretados los dos ámbitos, dividiremos cada uno de los ámbitos en destinatarios más precisos, los cuales indicamos en las siguientes tablas, ofreciendo, a su vez, los datos del número de programas referidos a cada destinatario. De esta manera, la educación formal se dividirá en los diferentes niveles educativos, pero también siguiendo los grupos y subgrupos a los que se refieren los programas.

Ámbito formal	% respecto al total	Número de programas
Educación infantil	3%	1
Educación Primaria	38%	14
Educación Secundaria Obligatoria	30%	11
Bachillerato	5%	2
Universidad	5%	2

Infantil, primaria, secundaria y bachillerato	11%	4
Educación Primaria, secundaria y bachillerato	3%	1
Primaria y Secundaria	3%	1
Profesores	3%	1
Total	28,82%	37

Tabla 52. Número y porcentaje de programas de educación patrimonial en el ámbito formal en la Comunidad de Madrid.

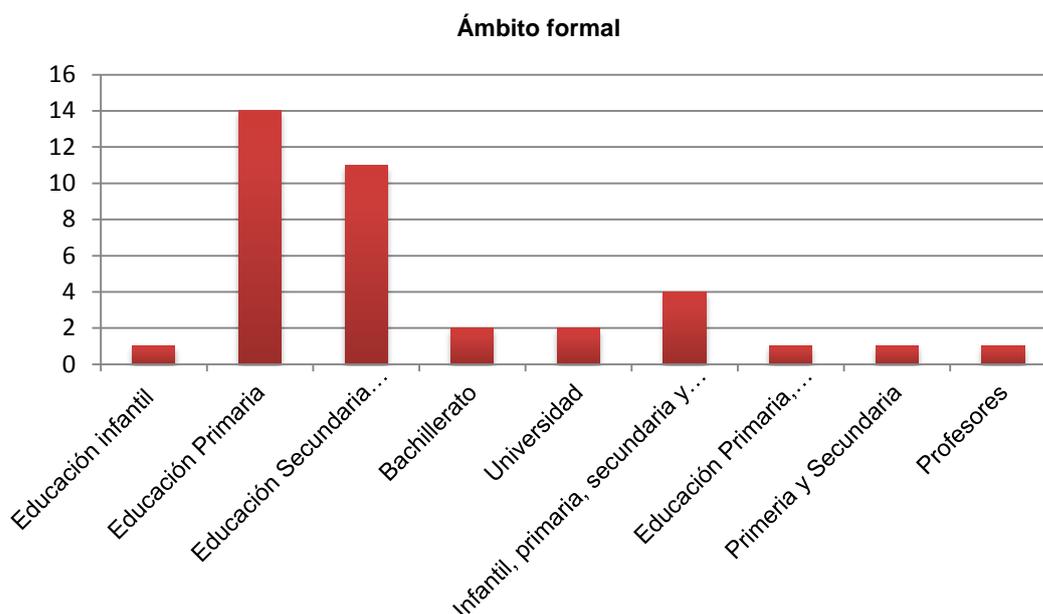


Gráfico 24. Destinatarios de los programas en el ámbito formal.

Entre los destinatarios de la educación formal, observamos que el mayor porcentaje lo alcanza la Educación primaria (38%), seguido de la Educación Secundaria (30%), con una amplia diferencia con respecto al resto de destinatarios.

Ámbito no formal	% respecto al total	Número de programas
Adolescentes	3%	2
Niños	14%	8
Niños y adolescentes	1%	1
Niños y adultos	5%	3
Familias	2%	1
Discapacidad	7%	4
Jóvenes	2%	1

Todos los públicos	57%	33
Todos los públicos con capacidades diferentes	2%	1
Profesionales	7%	4
Total	58	

Tabla 53. Número y porcentaje de programas de educación patrimonial en el ámbito no formal en la Comunidad de Madrid.

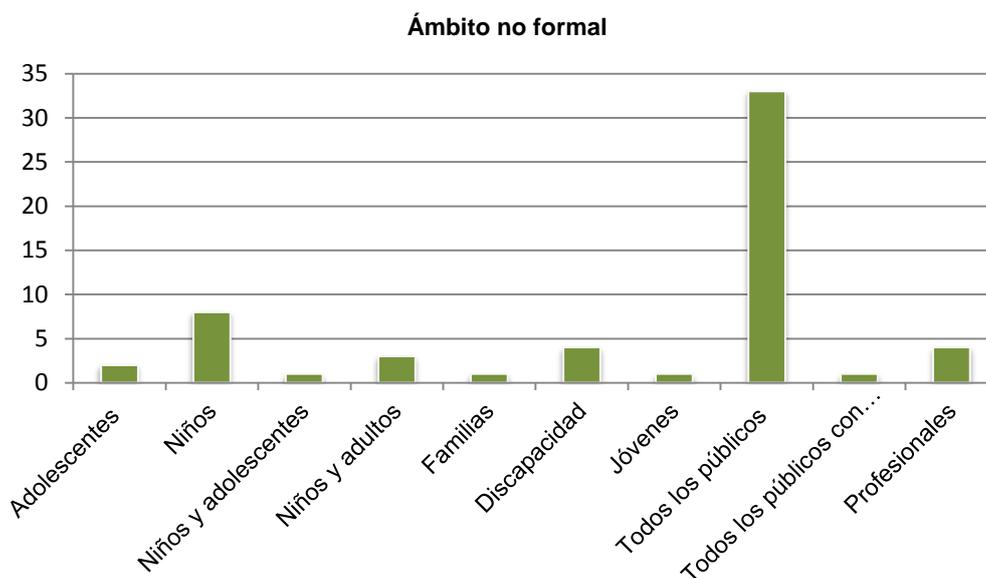


Gráfico 25. Destinatarios de los programas en el ámbito no formal.

En cuanto al ámbito no formal, existen diferentes tipologías, observando que el porcentaje que destaca sobre el resto sería el del código *Todos los públicos* (57%), con más de la mitad de los programas. En este caso, no son datos que puedan aportar una concreción del tipo de público, al no especificar en el tipo de público al que se dirige, aunque se podría inferir que se refiere a programas que abarcan a la mayoría de los destinatarios posibles, puesto que muestra una generalización.

La siguiente categoría de clasificación que destacaremos será el grupo de los *Niños* (14%), incluidos en otras categorías como *Niños y adolescentes* (1%) o *Niños y adultos* (5%).

VI.2. 6. Descriptores Memoria, Identidad y Comunidad.

Dentro de la Ficha de Inventario del OEPE, encontramos un apartado de Descriptores específicos, donde poder contextualizar de una manera más amplia los programas educativos recogidos. En relación a la conceptualización del término patrimonio que venimos desarrollando en la investigación que nos ocupa, nos interesa conocer si entre los programas inventariados pertenecientes a nuestra selección, existen los descriptores: *Memoria, Identidad y Comunidad*, recreados en otros términos que recogemos en la siguiente tabla.

Descriptores	Términos específicos	Número de programas
Memoria	Memoria	4
	Memoria colectiva	1
Identidad	Identidad	3
	Patrimonio inmaterial	10
Comunidad	Comunidad	6
	Colectiva	1
	Participación ciudadana	2

Tabla 54. Número de programas con descriptores y términos específicos sobre el patrimonio.

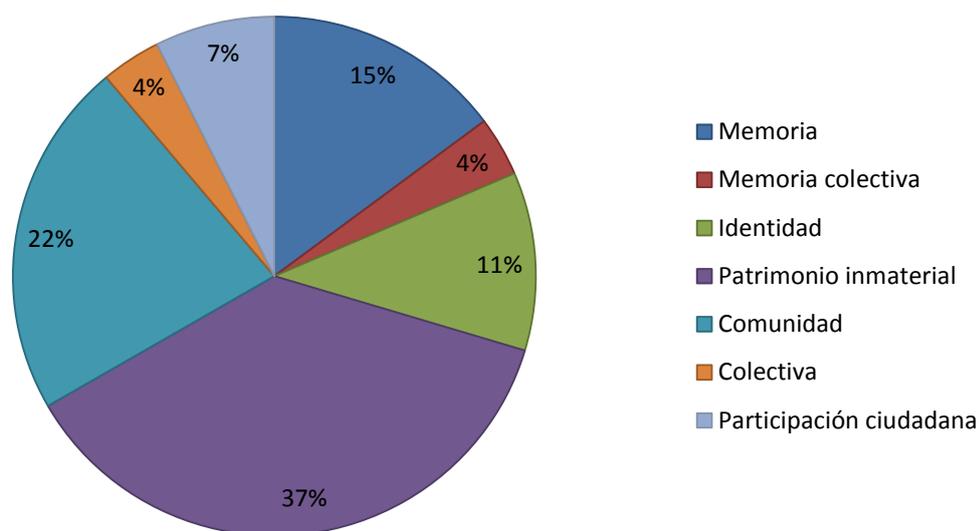


Gráfico 26. Representación gráfica de los descriptores sobre patrimonio según una conceptualización educativa.

Siguiendo la conceptualización del patrimonio en los términos de *Memoria*, *Identidad* y *Comunidad*, términos específicos sobre los que se asientan las esta investigación, observamos que, de entre los 136 programas que conforman la muestra, 4 programas recogen el descriptor *Memoria*, 3 de ellos el de *Identidad*, y 6, el descriptor *Comunidad*, los cuales, a su vez, hemos definido en descriptores más específicos. Así, por ejemplo, *Memoria colectiva*, términos que se acercan al concepto de comunidad, es contenido por 1 de los programas, el de *Patrimonio Inmaterial*, cercano a la configuración identitaria, lo contienen un total de 10 programas, así como los términos de *Participación ciudadana*, haciendo referencia a la comunidad y la colectividad, lo presentan 2 de los programas analizados.

VI.2. 7. Intencionalidad educativa y enfoques que presentan los programas

El último de los apartados del análisis descriptivo se refiere a los parámetros del Diseño didáctico. En este sentido, nos interesa conocer de los diferentes programas que conforman la muestra, cuál es su grado de implicación educativa, el nivel de estructura didáctica y si posee todos o alguno de los parámetros del diseño de los que entendemos que se constituyen los programas educativos.

VI.2.1.1. 7. 1. Justificación.

Solamente 23 (16,91%) de los 136 programas inventariados presentan una justificación definida, mientras que 113 (83,09%) de ellos no han definido ninguna justificación, o no lo ha recogido en sus planteamientos.

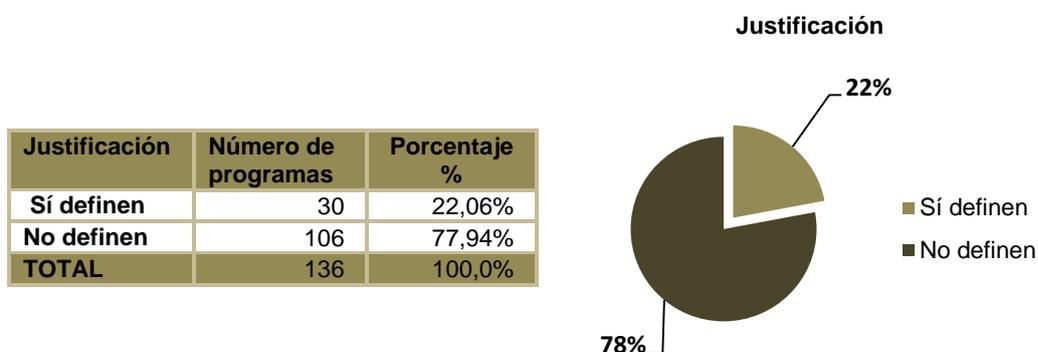


Gráfico 27. Gráfico con porcentajes sobre programas que definen o no la Justificación didáctica

VI.2.1.1. 7.2. Objetivos.

Por lo que se refiere a los objetivos, el siguiente gráfico muestra el porcentaje de aquellos programas que tienen definidos sus objetivos, y de los que no.

Objetivos	Número de programas	Porcentaje %
Sí definen	59	43,39%
No definen	77	56,61%
TOTAL	136	100,0%

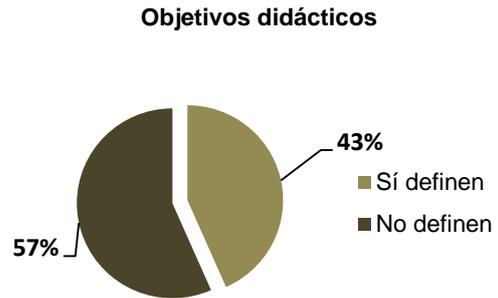
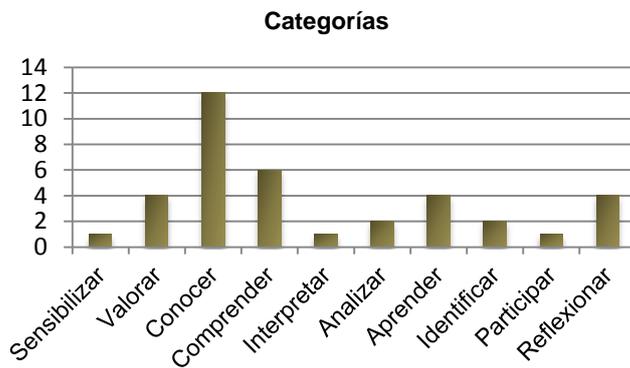


Gráfico 28. Gráfico con porcentajes sobre programas que definen o no los objetivos didácticos.

Entre aquellos programas que sí definen los objetivos didácticos, la terminología más frecuente que se emplea, se refiere a verbos tales como sensibilizar, valorar, conocer, comprender, entre otros. El más empleado, como podemos observar es el término conocer, seguidos de comprender y reflexionar, estableciendo objetivos de carácter procedimental.

Categorías	Nº de programas
Sensibilizar	1
Valorar	4
Conocer	12
Comprender	6
Interpretar	1
Analizar	2
Aprender	4
Identificar	2
Participar	1
Reflexionar	4



29. Campo semántico más frecuente en los objetivos explicitados

VI.2.1.1. 7. 3. Contenidos.

Entre aquellos programas que definen los contenidos, destacamos los programas que abordan contenidos patrimoniales (patrimonio histórico, artístico, cultural, inmaterial), así como los que abordan cuestiones relativas a los valores y aspectos identitarios que se derivan de la educación patrimonial (memoria, identidad, comunidad, ciudadanía), que recogemos en la siguiente tabla y en el gráfico de barras.

Observamos que los contenidos más abordados son los referidos a la cultura (27 programas), así como los que hacen referencia al patrimonio histórico (12 programas).

Observamos que la mayoría de los programas hacen referencia a la amplia categoría de patrimonio histórico, sin concretar en valores de otro tipo.

Contenidos	Número de programas
Patrimoniales	2
Valores	3
Identidad	5
Memoria	3
Comunidad/ciudadanía	8
Histórico	12
Artístico	5
Cultura	27
Inmaterial	8

Tabla 55. Número de programas por contenidos.

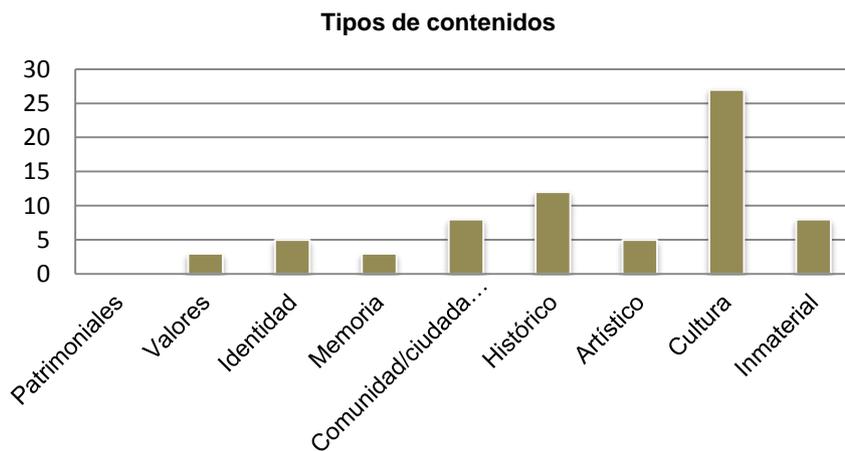


Gráfico 30. Relación de contenidos definidos en los programas

VI.2.1.1. 7. 4. Orientación metodológica.

Por lo que se refiere a los planteamientos metodológicos en los que se fundamentan los programas educativos, únicamente el 17,65% de los programas motivo de estudio, es decir, los programas inventariados pertenecientes a la Comunidad de Madrid, los recogen. El 82,35% restante no define en su diseño didáctico entre sus planteamientos una orientación metodológica definida, lo que no supone que no tenga en cuenta o no se desarrolle, sino que no se especifica en la base de datos que trabajamos.

Entre los programas que sí la describen, destacamos las siguientes orientaciones por su elevada incidencia: *activa, participativa, lúdica, experiencial y práctica*, entre otros. Observamos, por lo tanto, que aquellos programas que recogen los planteamientos que siguen en cuanto a la metodología, establecen unos criterios de participación.

Principales orientaciones	Nº de programas
Participativa	6
Activa	8
Experiencial	3
Investigadora	2
Teórica	1
Práctica	3
Interdisciplinar	1
Innovadora	3
Lúdica	7
Observación	4

Tabla 56. Número de programas por tipos de orientación metodológica.

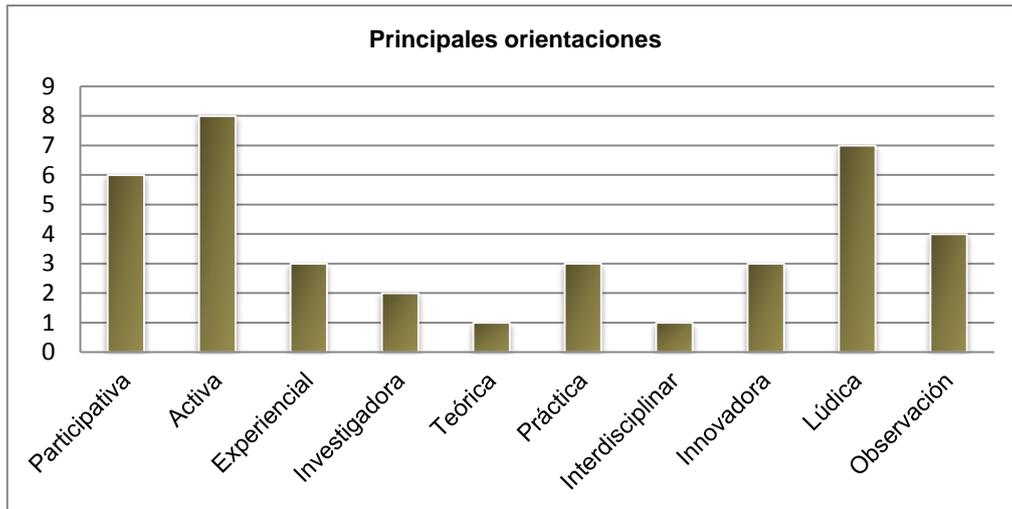


Gráfico 31. Orientaciones metodológicas de los programas

VI.2. 1.1.7. .5 Estrategias.

En lo referido a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se plantean en los programas recogidos en OEPE, no existe una definición precisa de las diferentes estrategias. Entre las estrategias recogidas, se ha intentado definir algunas de las tipologías que se repiten. Por lo que respecta a la muestra de los programas de educación patrimonial de la Comunidad de Madrid, estos son algunos de los datos recogidos. En ellos se definen tipologías como actividades prácticas, cursos, talleres, exposiciones, investigación y sesiones, entre otros.

Tipologías principales estrategias	Nº de programas
Visita	6
Actividades	18
Cursos	8
Jornadas	3
Rutas/Itinerarios/Salidas	7
Exposición/presentación	9
Explicación	1
Talleres	15
Sesiones	1
Práctica	4
Reflexión	2
Investigación/ búsqueda	7
Análisis	4
Elaboración/ diseño	4

Charla/diálogo/debate	4
Clases	2
Entrevista	1
Comunicaciones/ ponencias/ conferencias	3
Juegos/lúdico	13
Lectura	5
Proyectos	10
Pregunta y respuestas	6
Teatro	4
Webquest	1
Visual Thinking	2

Tabla 57. Estrategias de enseñanza-aprendizaje..

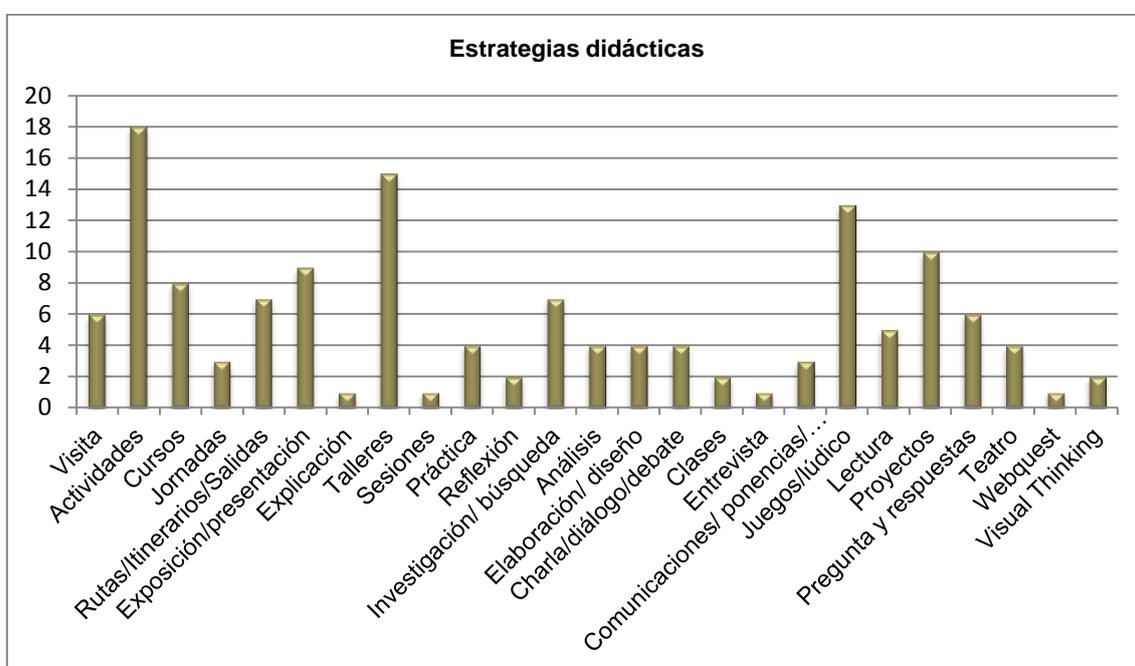


Gráfico 32. Estrategias de enseñanza-aprendizaje definidas

Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje definidas en este análisis descriptivo de los programas seleccionados, destacan principalmente las actividades, los talleres y los juegos, que presentan unas estrategias donde predomina lo lúdico como motor para la motivación del público al que se dirigen este tipo de programas educativos.

Una vez realizado el análisis estadístico-descriptivo, pasaremos con el segundo de los procesos en la evaluación de programas, la evaluación basada en estándares,

para determinar qué programas consideramos se acercan más a los estándares de calidad establecidos.

VI.3. Evaluación basada en estándares.

Una vez analizados estadística y descriptivamente los 136 programas inventariados en la base de datos del OEPE, el siguiente de los pasos es establecer un segundo sistema de medición y evaluación para seleccionar una muestra un tanto menor para poder determinar el grado de calidad de los programas. En este sentido, de la muestra de los 136 programas, los cuales, han sido determinados por un solo criterio de selección, el criterio geográfico, concretamos una evaluación más específica “basada en estándares”.

Existen dos tablas de estándares que determinan las dos siguientes fases en la evaluación de los programas:

- Fase I. Evaluación de estándares básicos.
- Fase II. Evaluación de estándares extendidos.

En el siguiente gráfico mostramos cuál es el procedimiento que hemos seguido en nuestra investigación, a partir de un proceso cíclico que ha permitido discriminar cada vez una muestra más pequeña de programas, los cuales se acercan a un modelo educativo de calidad. Una vez analizados los datos, a partir de los criterios de la Ficha de Inventario OEPE, en este momento establecemos dos de los instrumentos que emplearemos para seleccionar cuáles son los programas que tienen una mayor calidad, en función de unos estándares de calidad que se dividen en los diferentes procesos de los que consta un programa educativo.

Una vez determinada la muestra se empleará el siguiente instrumento para el análisis de los resultados, que fijará una muestra menor que se evaluará con una tabla de estándares más extendidos que profundizarán mucho más en la evaluación. Por último, y en aras de evaluar los aprendizajes, no tanto los parámetros de calidad, se establecerán aquellos programas susceptibles de ser evaluados a partir de un estudio de caso, bien específico, o bien un estudio de casos múltiple, con un carácter más comparativo.



Gráfico 33. Gráfico que indica el proceso de selección de la muestra.

Seguimos, como ya indicamos en el capítulo 5 el método seguido en el OEPE, de tal manera que dividiremos la evaluación basada en estándares en dos fases delimitadas previamente por los instrumentos de evaluación. Para ello seguiremos los puntos a evaluar que presenta la Tabla 54, seguida en la estandarización de la evaluación de los programas del citado Observatorio. Para ello se evaluarán los programas en sus tres dimensiones: *Diseño*, *Implementación* y *Efectos*.

- Diseño: se evaluará principalmente la viabilidad, la suficiencia, si se adecúa o no a los criterios del diseño educativo para conseguir unos determinados objetivos didácticos.
- Implementación: la evaluación se dirigirá principalmente al progreso educativo.
- Efectos: la evaluación girará en torno a la repercusión social y mediática del programa a evaluar.

Las evaluaciones de programas se realizarán principalmente en base a esta estructuración. El diseño, del cual se parte para la creación y aplicación de los programas, la aplicación de los mismos o su implementación, donde se evaluará el progreso educativo, y por último, los efectos del mismo, es decir, su repercusión tanto interna como externa, incluyendo, en el caso en que sea adecuada, su institucionalización (Pérez Juste, 2007).

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS						
DIMENSIÓN DEL PROGRAMA A EVALUAR	CRITERIO A EVALUAR	MÉTODOS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS		
Orientación y Diseño educativo	Pertinencia Relevancia	M9. Análisis de contenido (descriptivo, explicativo e interpretativo) M10 : Juicio de Expertos	TR9: Plantilla de registro TR10: Sesiones de grupo TR11: Técnica Delphy	TA11: Análisis descriptivos y ordinales.		
	Suficiencia Viabilidad					
Implementación del programa	Progreso	M11: Seguimiento temporal	TR12: Fichas de registro	TA12: Evolución cronológica		
	Participación	M12: Estudio de públicos	TR13: Cuestionario	TA13: Análisis cuantitativo y de variables		
Efectos	Satisfacción Utilidad de los resultados a corto y medio plazo	M3: Entrevista proactiva M4: Entrevista en grupo	TR4: Entrevista semiestructurada	TA5: Focus Group TA6: Análisis del contenido (Nudist Vivo)		

TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS
TRIANGULACIÓN DE NIVELES COMBINADOS

Tabla 58. Métodos para la evaluación de programas. Reinterpretación del cuadro que aparece en la descripción del programa I+D+i, Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

En el caso que nos ocupa dividiremos la evaluación en dos fases diferenciadas que expresamos con anterioridad. Por una parte, la evaluación basada en estándares básicos, los cuales evaluarán de manera general la calidad de información sobre el programa (metadatos), y el grado de concreción del diseño educativo. La tabla de medición de estándares se organiza y determina en función de la información recogida en la Ficha de inventario de OEPE. En este caso, este tipo de evaluación discriminará y seleccionará una pequeña muestra para ser evaluada de manera más concreta y específica.

VI. 3. 1. Evaluación basada en estándares básicos.

Una vez determinada la muestra de 136 programas de educación patrimonial llevados a cabo en la Comunidad de Madrid, se establece una evaluación de los mismos en relación con 15 estándares básicos para la evaluación de la calidad. Los objetivos llevados a cabo en esta primera fase serán los siguientes:

- Seleccionar una muestra de programas para ser evaluados en mayor profundidad.
- Determinar los criterios y estándares para la evaluación de los programas seleccionados.

Los estándares básicos de calidad se establecen en el Instrumento II para la recogida de datos: *Tabla de estándares básicos*, la cual se desarrolla en dos puntos principales, que se dividen entre la Calidad de la información sobre el programa, y el Grado de concreción del diseño educativo. La evaluación se realiza en función del mayor o menor alcance de los estándares, de A hasta B. En este sentido, A, se alcanza con calidad, B, se alcanza, C, se alcanza con condiciones, D, no se alcanza.

Para la evaluación de los programas se ha utilizado una Hoja de Excel (Vid Imagen 21) en la cual se han volcado los datos obtenidos tras la evaluación de estándares básicos. Como se observa en el extracto de la tabla, se ha relacionado el número de los programas extraídos (P1, P2, P3 ...hasta el P136) con cada uno de los estándares de calidad (1.1., 1.2, 1.3...; 2.1, 2.2, 2.3,). Para facilitar la labor visual de evaluación, se ha establecido una escala de color de los valores de calidad de A-D, que mostramos en la siguiente tabla:

A	B	C	D

Tabla 59. Gradación de evaluación de los estándares de mayor o menor grado de alcance.

Una vez establecido el sistema de evaluación y el instrumento de recogida de los datos, pasamos a evaluar los programas determinando la información en base a la base de datos del OEPE, la cual, aporta los datos relativos a la información del programa, así como a la concreción del diseño educativo. Por lo tanto, para seleccionar y determinar los criterios a partir de los cuales filtrar los programas para obtener una muestra menor. En este sentido, la evaluación concretará cuáles son los programas que se acercan a una mayor adecuación al diseño educativo. En este caso, la tabla de estándares – estudiada en el capítulo 5 – determina el mayor grado de calidad al acercarse a los estándares con variables como: justificación, objetivos, contenidos, orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje, recursos, sistemas o herramientas de evaluación y la medición del impacto y la

repercusión de la propuesta.

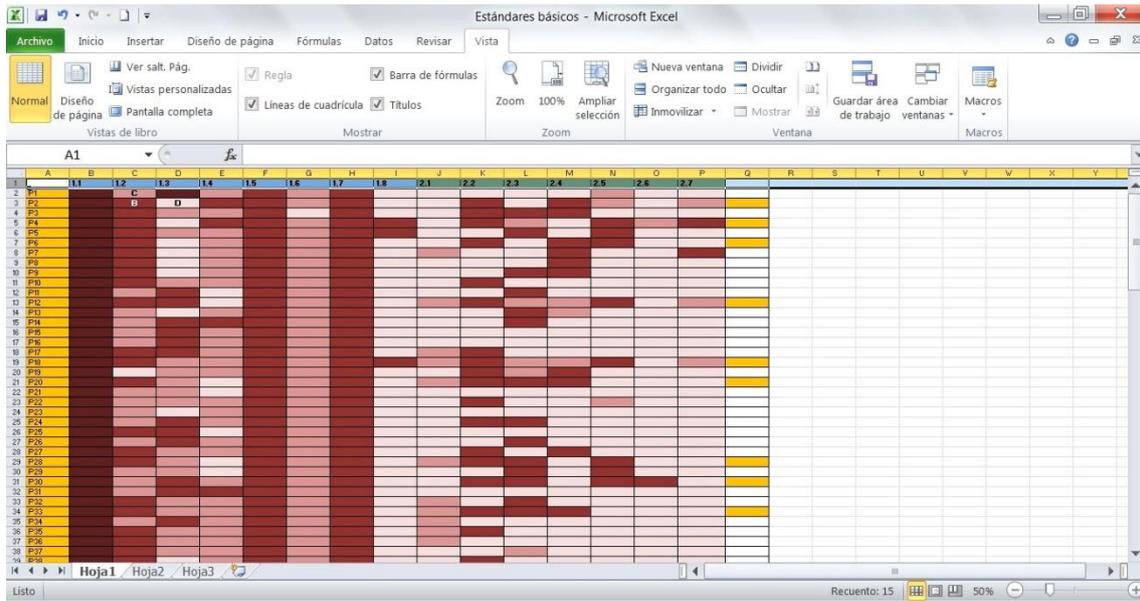


Imagen 21. Captura de pantalla de la hoja de Excel en la evaluación de estándares básicos. Selección de algunos programas.

Para determinar el alcance de la calidad en las propuestas, determinamos una medición que se basa en una mayor adecuación en esta segunda fase de Concreción del diseño educativo, determinando que se alcancen los niveles B-C.

En este sentido, aquellos programas que se encuentren en un nivel A-B, B, o B-C, establecerán un acercamiento a los criterios de calidad establecidos para la evaluación. En la siguiente tabla observamos cómo pueden acercarse a ese grado de calidad.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8
A								
B								
C								
D								

	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
A							
B							
C							
D							

Tabla 60. Tabla de evaluación para determinar el grado de acercamiento a la calidad deseable.

Una vez establecida la medida que establece un tipo de programa de calidad, se escogen aquellos programas que se acercan al mayor grado de concreción, en este sentido, aquellos que poseen mayor número de valores en A y B, incluso, los parámetros de B-C.

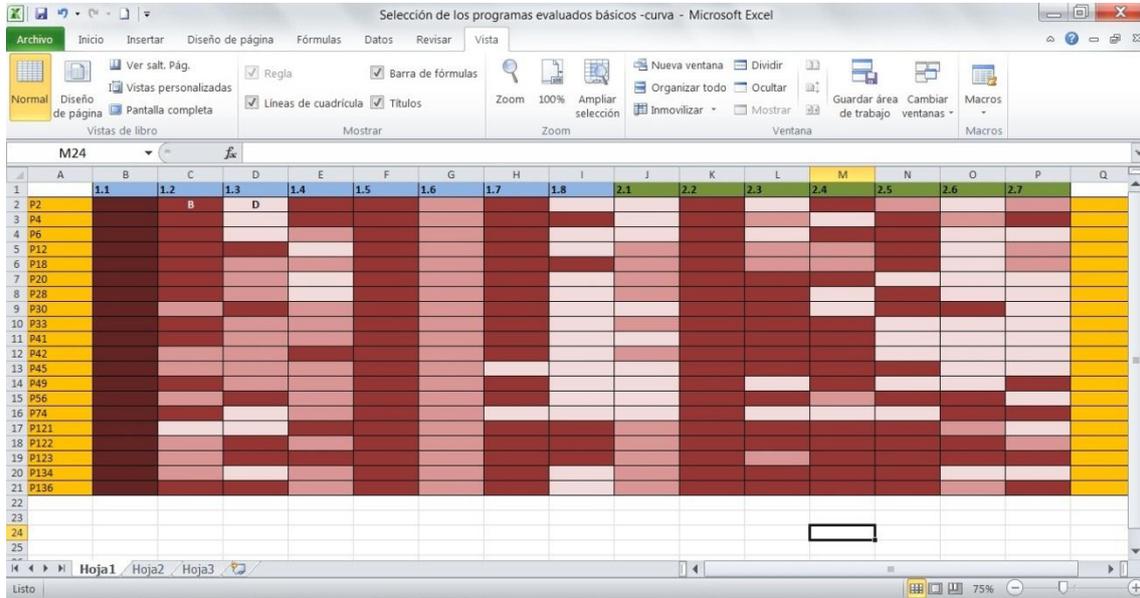


Imagen 22. Captura de la hoja de Excel con la gradación de aquellos programas que crean la muestra específica para ser evaluada por estándares extendidos.

Una vez realizada la selección, se determina que son 20 los programas de la nueva muestra a evaluar de una manera más específica, realizando una segunda evaluación, a partir de una tabla de estándares extendidos. La selección de los programas a evaluar de una manera más específica y profunda son los recogidos en la siguiente tabla.

PROGRAMAS SELECCIONADOS POR LOS ESTÁNDARES BÁSICOS	
P2	Jóvenes por el patrimonio. La formación del alumnado para la defensa del patrimonio material e inmaterial
P4	Patrimonio Joven
P6	Integrarte
P12	Los domingos del Laredo
P18	Música en el Kiosko
P20	Estudio del patrimonio educativo
P28	Unidad didáctica Hispano-Judíos
P30	Unidad didáctica Evolución Histórica de Pamplona
P33	Rutas geomonumentales
P41	Curso de iniciación al patrimonio como recurso didáctico
P42	Unidad didáctica Juegos populares
P45	Maletas didácticas Centinelas de Piedra
P49	Descubre el Palacio. Aquí está la llave: Un día en Palacio

P56	Construyendo nuestro museo pehistórico, webquest
P74	CIBERABUEL@JOVEN
P121	Ventanas a Tetuán. Paisaje urbano, Memoria colectiva, Participación Ciudadana.
P122	Mapa emocional de Villavieja de Lozoya
P123	Memoria de los barrios
P134	Estudio de Fondos Museísticos desde la perspectiva de género. Los casos del Museo del Prado, Reina Sofía, Museo Arqueológico Nacional y Museo del Traje.
P136	Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía

Tabla 61. Programas seleccionados por la evaluación de los estándares básicos.

Los resultados obtenidos de la evaluación con los estándares básicos, determinan una nueva muestra de 20 programas (*Vid Imagen 22*), los cuales presentan un grado de calidad con respecto al resto, en base a los estándares de calidad determinados para su estudio. En este caso, una nueva muestra, en este caso de 20 programas de educación patrimonial, se tomará para ser evaluada más en profundidad, siguiendo la *Tabla de estándares extendidos* (Instrumento II de recogida de datos), donde se determinará cuáles de los programas presentan mayor calidad y serán referente y modelo, pudiendo ser sometidos a un estudio de caso, para concretar la evaluación de los aprendizajes, con un carácter más específico.

VI. 3. 2. Evaluación basada en estándares extendidos.

Una vez realizada la evaluación con estándares básicos obtenemos una segunda muestra de aquellos programas que alcanzarían un mayor grado de calidad en la información que ofrecen acerca de los propios datos del programa, pero más concretamente, de aquellos datos que se refieren al diseño educativo, como expresamos en el apartado anterior. En este segundo punto, una nueva muestra - recogida en la Tabla 61 – nos ofrece una selección de 20 programas que serán evaluados más en profundidad, con el fin de obtener una muestra de aquellos programas de educación patrimonial de la Comunidad de Madrid que ofrezcan un mayor grado de calidad y puedan establecer los criterios que impliquen una mejora cada vez mayor en próximos diseños e implementaciones, generando un modelo para el diseño de programas de educación patrimonial.

Con la tabla de estándares extendidos, los criterios a evaluar se desarrollan en cuatro dimensiones y aquellos estándares que deberían cumplir:

1. Calidad del diseño del programa.
2. Calidad de la implementación.

3. Calidad de los resultados.
4. Grado de difusión de los programas y sus resultados.

La tabla de estándares, por lo tanto, se genera en torno a estas cuatro dimensiones: *Diseño, Implementación, Resultados, Difusión de los programas y Resultados*. Todo programa educativo, pues, ha de acercarse a los estándares de calidad en torno a estas cuatro dimensiones, estableciendo el grado de adecuación a los ítems recogidos en cada uno de los apartados de esta tabla.

	Qué evaluar	Ítem	Estándar
Diseño del programa	Concepción del patrimonio	Material/inmaterial Arqueológico, histórico, documental, artístico, etc.	1.1. Diversidad en la concepción del patrimonio: en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico, etc.)
	Valores que se proyectan sobre el patrimonio	Identidad Sociedad Política Historia Memoria	1.2. Pluralidad en los valores que se proyectan sobre el patrimonio: identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc).
	Teoría	Contenidos	1.3. Consistencia teórica
	Práctica	Contenidos Metodología Enseñanza- aprendizaje	1.4. Coherencia teórico-empírica
	Métodos	Estrategias enseñanza- aprendizaje Metodología	1.5. Concreción metodológica.
	Fases- secuencia didáctica	Fases Secuencia Temporalización	1.6. Estructuración y secuenciación didáctica.
	Innovación	Novedad Didáctica	1.7. Innovación didáctica.
	Adecuación al público objetivo	Ámbito formal Públicos	1.8. Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público objetivo.
	Escalas patrimoniales	Local Autonómico Estatad Internacional	1.9. Inclusión de varias escalas patrimoniales (local, autonómica, estatal, internacional...)
	Evaluación	Evaluación de educación patrimonial	1.10. Incorporación de mecanismos de evaluación específicos para la educación patrimonial.
	Adecuación al contexto	Ámbito formal Contexto	1.11. Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo
	Adecuación al ámbito formal.	Currículum oficial Ámbito formal	1.12. Adecuación a lo estipulado en el currículum nacional y/o autonómico (ámbito formal).
	Adecuación al marco legal en	Plan Nacional de Educación y	1.13. Adecuación de los contenidos a los estandarizados en el Plan Nacional de

	el PNEyP.	Patrimonio.	Educación Patrimonial (ámbitos no formal e informal)
	Recursos	Recursos Materiales	1.14. Adecuación de los recursos y soportes para el desarrollo del programa.
	Equipo de diseño	Equipo de trabajo Recurso humano	1.15. Composición multidisciplinar del equipo para el diseño y la planificación.
	Procesos de sensibilización	Sensibilizar Conocer Comprender Valorar Cuidar Disfrutar Transmitir Objetivos Justificación	1.16. Sensibilización: Abordan la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.
Implementación del programa	Agentes educativos	Educador Mediador	2.1. Coordinación entre agentes educativos (educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial)
	Flexibilidad	Adaptación diseño implementación	2.2. Flexibilidad: La capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación.
	Continuidad	Temporalización	2.3. Continuidad y estabilidad temporal (medio y largo plazo)
	Internacionalización	Internacional	2.4. Internacionalización de las implementaciones.
	Revisión	Ajuste Revisión	2.5. Revisión y ajuste de los propios procesos por parte del implementador.
	Aporte de datos	Datos Efectos Resultados	2.6. Aporte de datos que permitan comprender los efectos y resultados potenciales del programa, e incluso su redefinición, si así fuese necesario.
	Diversidad de aprendizajes	Aprendizaje formal Informal Contenidos Procedimientos Actitudes Aprendizaje emocional	3.1. Diversidad de aprendizajes: en su naturaleza (formal, informal), en su dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal, emocional, social).
	Implicación social	Participación social Implicación	3.2. Participación e implicación social.
	Rentabilidad	Rentabilidad social Cultural Identidad	3.3. Rentabilidad: cultural, social e identitaria.
	Valores	Valores Sociales Emocionales Identitarios Comunidad Sociedad	3.4. Adquisición de valores hacia el patrimonio establecidos en el diseño.
Difusión resultados	Repercusión pública	Publicaciones Difusión programa	4.1. Divulgación pública del proyecto realizado (publicación impresa o digital)
	Repercusión académica	Publicaciones académicas	4.2. Publicación de artículos, libros o capítulos de libro en los que se analice el proyecto.

Tabla 62. Tabla de estándares extendidos con ítems para la evaluación.

Todo programa educativo, por lo tanto, para alcanzar el grado deseable de calidad, tiene que tener en cuenta las cuatro dimensiones de las que consta, ha de tener un diseño coherente, en el que determinar los objetivos a cumplir, los contenidos que se pretende dar a conocer, la metodología empleada para la consecución de los citados objetivos, y una evaluación que determine si se han conseguido o no.

Por otra parte, por lo que se refiere a la implementación, ésta, en el proceso de todo programa educativo se tendrán en cuenta las relaciones de coordinación entre los agentes educativos, la flexibilidad con respecto al diseño, de tal manera que si, en el proceso de aplicación del programa, existe algún tipo de problema o bien, no se ajusta a los criterios establecidos en el diseño, se pueda modificar para alcanzar los objetivos propuestos; revisión y ajuste, por lo tanto, de los procesos por parte del implementador o persona encargada de llevarlos a cabo, y el aporte de los datos que puedan permitir la redefinición del programa en el caso de que sea necesario.

Otra de las dimensiones a evaluar se relaciona directamente con la obtención de los resultados, con respecto a la diversidad de aprendizajes, a la participación o implicación social, y a la rentabilidad cultural, social e identitaria que pueda obtenerse de los programas, así como la adquisición de los valores hacia el patrimonio que previamente se hubieran establecido en el diseño.

Por último, el grado de difusión de los programas así como la comunicación de sus resultados. En este sentido, un programa adquiere mayor relevancia y calidad cuando se realiza una divulgación pública del mismo, para difundir su importancia, pero también para analizar y evaluar, a partir de artículos científicos o de investigación, el interés que pueda tener a nivel educativo y social, así como establecer espacios en los que exponer las características y de esta manera plantear cuestiones de mejora. Como cita Pérez Juste, todo programa que adquiere un grado de institucionalización está mostrando un interés por mejorar: “se aprecia un proceso sistemático y continuo en la secuencia evaluación>mejora>evaluación>mejora”. (Pérez Juste, 2007, p. 189)



Gráfico 34. Muestra de la secuencia de evaluación de los programas y obtención de la selección de la muestra a evaluar y datos obtenidos.

En el gráfico, por lo tanto, podemos observar la secuencia de evaluación de los programas y la consecuente obtención de la selección de la muestra a evaluar en el siguiente proceso. De esta manera, observamos la evaluación de programas como una secuencia o proceso continuo en el que se obtiene una selección de los programas a evaluar en la siguiente fase.

La primera selección de la muestra se realiza con el criterio de la localización geográfica, de carácter autonómico, por lo tanto, se obtienen 136 programas inventariados bajo el ítem: Comunidad de Madrid, a partir de los cuales se realizó una evaluación denominada de Estándares básicos.

Una vez realizada la misma, aquellos programas que se acercaron a un mayor cumplimiento del grado de los mismos configuraron la muestra para una evaluación mucho más profunda. En este caso, fueron 20 los programas que más se acercaron a la escala A-B de adecuación a los estándares planteados.

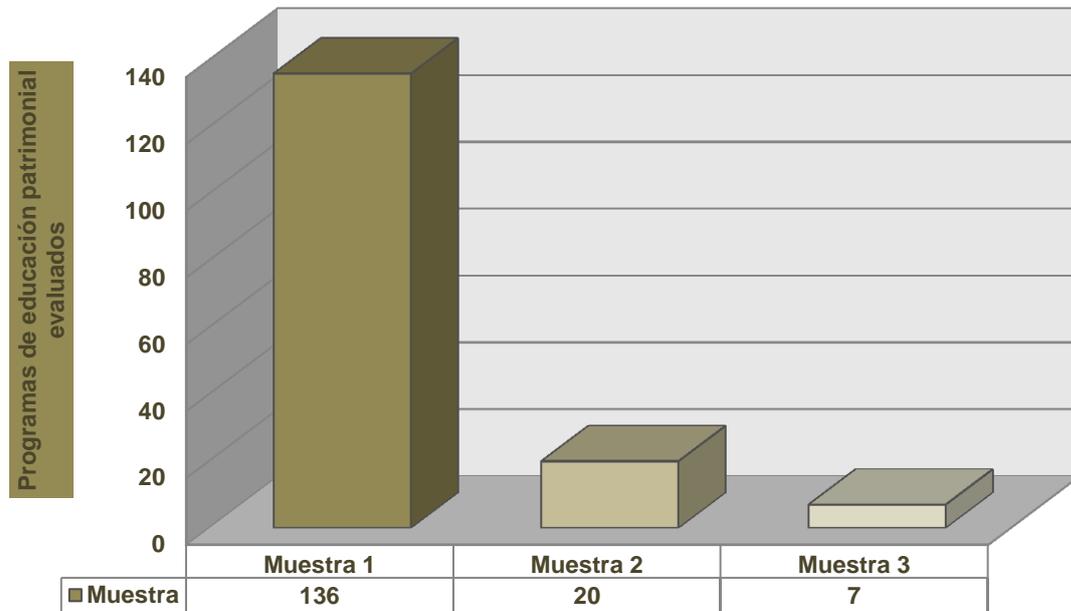


Gráfico 35. Muestra de la secuencia y porcentajes de los programas a evaluar.

Una vez establecida la muestra de los 20 programas educativos, se realizó una codificación de los datos, obtenidos a partir de la Ficha de inventario del OEPE, así como de la inclusión, en los casos en los que pudo realizarse, una recopilación de artículos o memorias de algunas de los proyectos. La codificación fue realizada con el programa Nvivo 10, a través de los estándares extendidos, los cuales fueron agrupados en Nodos, pudiendo recuperar el texto y examinarlo de forma estructurada, así como establecer relaciones entre los propios códigos, además de analizarlos caso por caso.

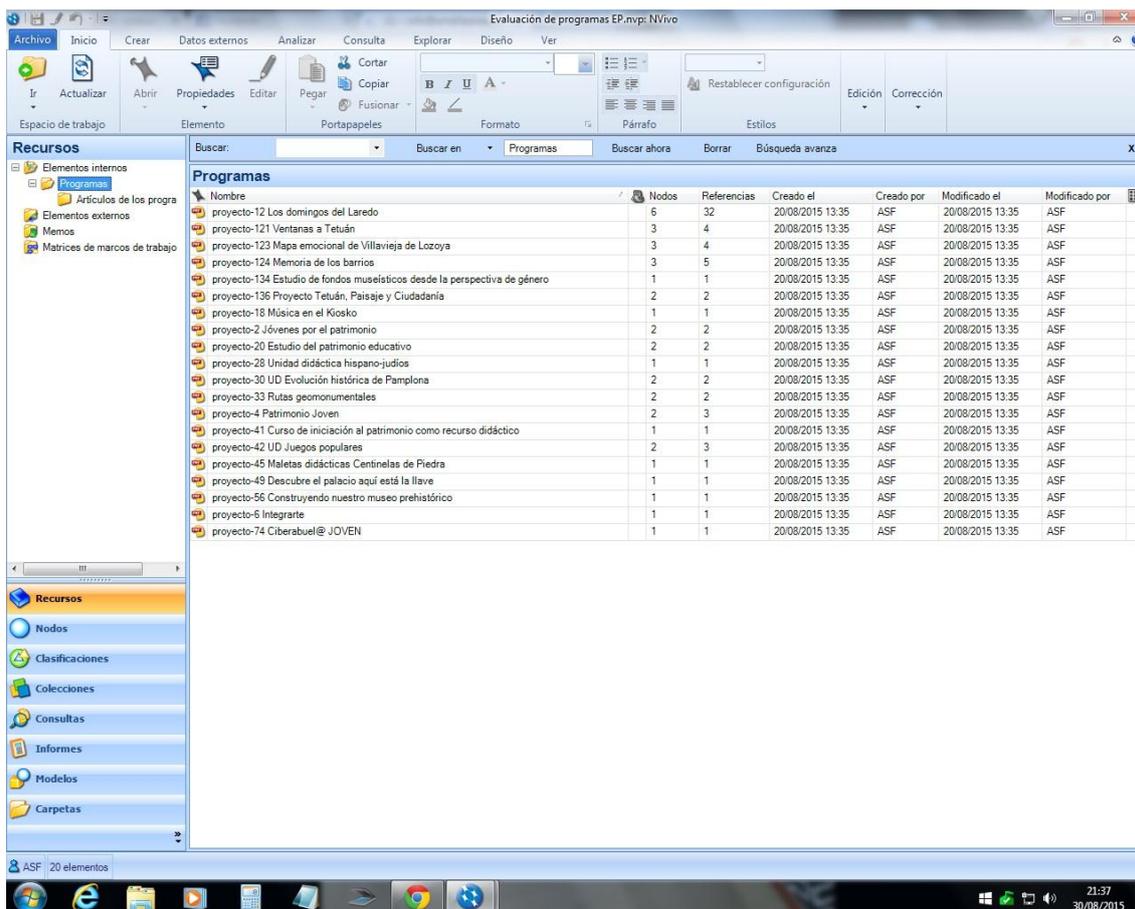


Imagen 23. Captura de pantalla Nvivo con los recursos sobre la información de los programas.

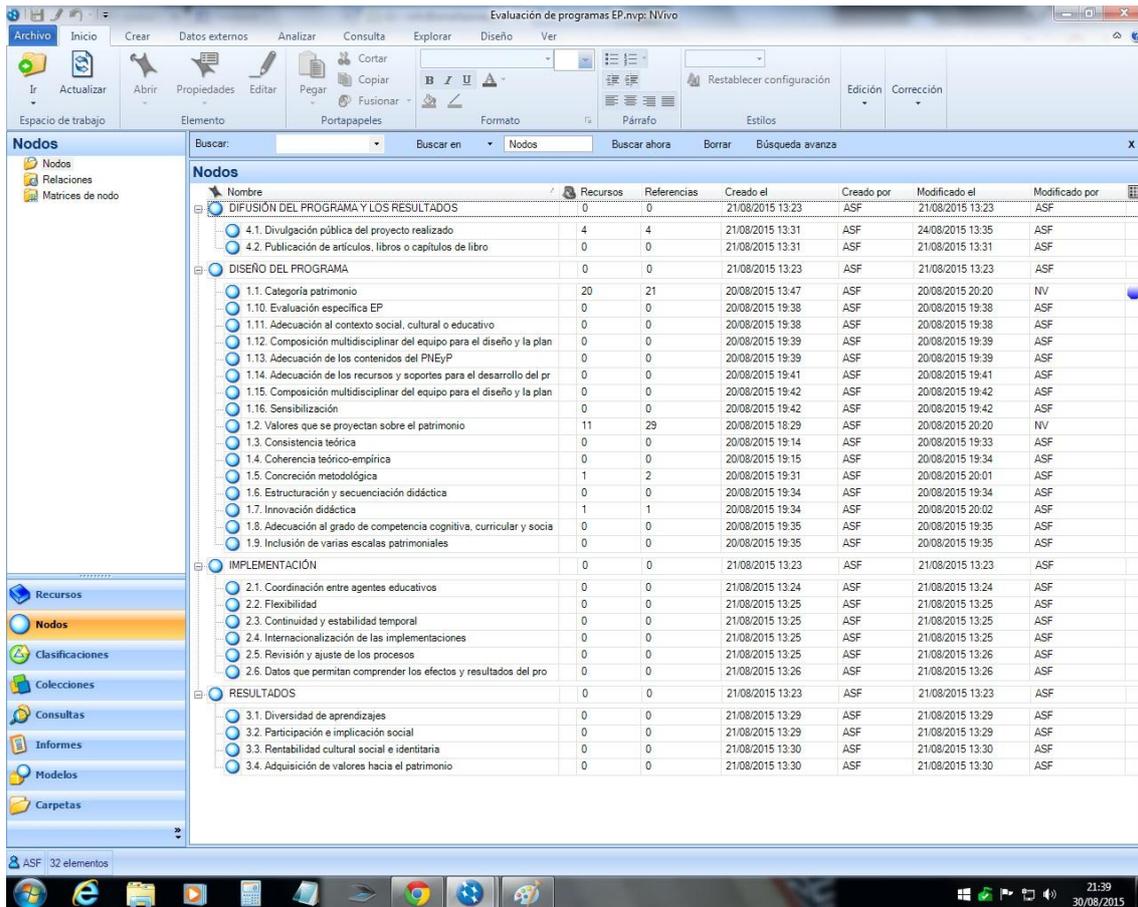


Imagen 24. Captura de pantalla Nvivo de los Nodos, estructurados según la tabla de estándares extendidos aplicados en la investigación.

Tras la codificación resultante en el análisis de los 20 programas, muestra resultante de la previa evaluación de estándares básicos, el programa presenta los resultados de adecuación a los citados estándares, de tal manera que nos ofrece una escala de acercamiento a los parámetros A-B en 7 de los 20 programas evaluados (Vid Imagen 25). Hemos trasladado los datos a una hoja Excel como la empleada con anterioridad para dar coherencia visual a las herramientas de trabajo, y mostramos una captura de la misma en la imagen 25.

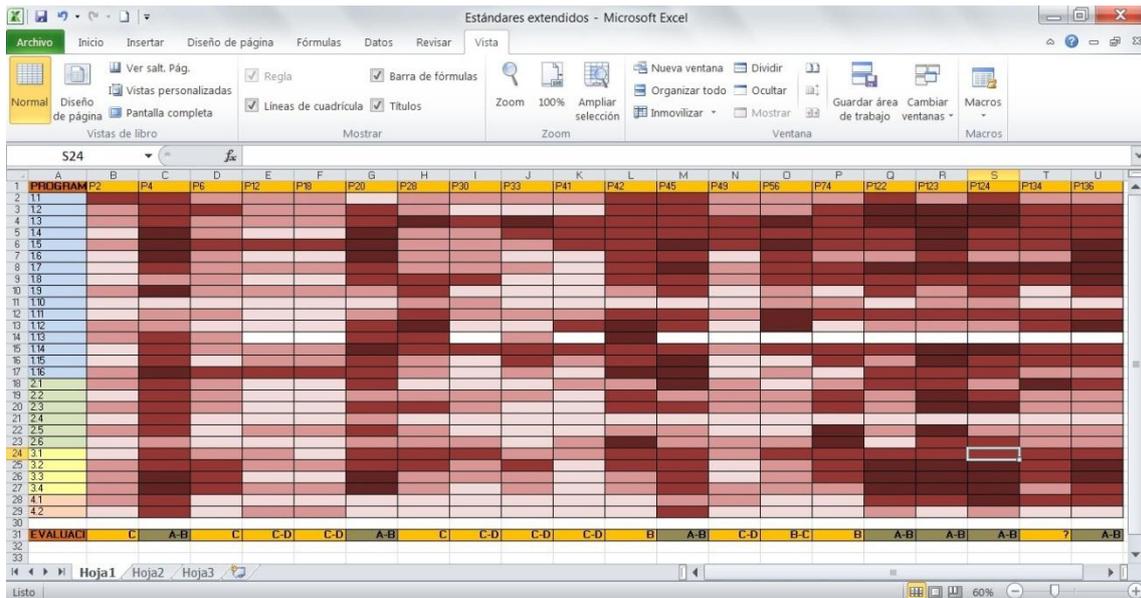


Imagen 25. Captura de la evaluación de estándares extendidos con la muestra gráfica de aquellos programas que se acercan al parámetro A-B, de mayor calidad.

En este sentido, obtenemos una nueva muestra de 7 programas que se acercan a un mayor grado de calidad. Mostramos, a continuación, el análisis comentado, que organizamos en relación a los estándares establecidos como base común para el análisis en profundidad de los programas que se acercan en mayor grado a los estándares de calidad en los que se basa la evaluación.

VI. 4. Análisis de casos referentes

Recogemos, en las tablas siguientes, la información recogida que nos permite establecer las relaciones de mayor o menor grado de adecuación en relación a los estándares que especificamos. En este caso, establecemos solamente los números a los que harían referencia, recogidos con anterioridad en la Tabla 58. Una vez descritos los mismos, realizaremos un análisis interpretativo y descriptivo de los programas, susceptibles de ser analizados con posterioridad a través de un estudio de caso sectorial, concretando una evaluación de los aprendizajes. De esta manera, existen líneas abiertas de continuidad en la investigación.

II.4.1. Programa 1: Patrimonio Joven.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, a través de la Dirección General de Bellas Artes encabeza el Programa Patrimonio Joven, pionero en temas de

educación patrimonial. En este sentido, un organismo de carácter estatal, como es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, sienta las bases de un programa relacionado con la educación como herramienta fundamental para la conservación y protección del patrimonio.

En junio de 2009, con motivo de la celebración de la 33ª sesión del Comité del Patrimonio Mundial en Sevilla, el Ministerio de Cultura organizó el 1er Foro Juvenil Iberoamericano del Patrimonio Mundial. Un encuentro destinado a los jóvenes, que contó con 39 participantes de entre 12 y 15 años, procedentes de diferentes países de América Latina, España y Marruecos como país invitado especial. Los resultados del 1er Foro tuvieron una magnífica acogida entre participantes, educadores y diferentes instituciones que en él participaron. Fue entonces cuando el Ministerio de Cultura decide dar continuidad al proyecto e impulsar y promover la iniciativa de lo que hoy es Patrimonio Joven, con el objeto de acercar el Patrimonio a la juventud.

De este modo, tuvo lugar en Aranjuez en junio de 2010, el 2º Foro Juvenil Iberoamericano del Patrimonio Mundial, que contó con la participación de 46 jóvenes de entre 12 y 15 años, procedentes de ocho países de América Latina, España y Portugal. Es así como surge el programa de Patrimonio Joven, a partir de la difusión y comunicación de las experiencias de estos jóvenes en interacción con el patrimonio cultural.

El Programa Patrimonio Joven es una iniciativa pionera a nivel mundial. Nunca antes un Estado Parte, firmante de la Convención del Patrimonio Mundial, había asumido la responsabilidad de implementar un proyecto de esta envergadura, dirigido a jóvenes y con la educación como eje prioritario.

Se busca aportar, en el ámbito de los jóvenes, las bases necesarias para la conservación del patrimonio, como elemento fundamental identitario y de desarrollo social. Entre la justificación y objetivos del programa que nos ocupa, encontramos la idea de la importancia de la sensibilización, siguiendo los planteamientos específicos de la educación patrimonial:

“Se debe partir de los individuos, la población puede cuidar aquello que conoce y comprende, aquello que le comunica y tiene sentido ante sus ojos. Al patrimonio lo conozco, lo valoro y por tanto lo cuido, y con ello construyo un vínculo durable e inquebrantable con el mismo. (...) Sensibilizar y concienciar a la población y tomarla en cuenta en términos de patrimonio se ha convertido en una prioridad. Esto debe formar parte de planes de gobierno y políticas culturales puntuales”. (López Campos, 2011, p. 168-169)

Siguiendo estas ideas, la encargada del diseño del programa prevalece la importancia de la educación para conocer, valorar, y como consecuencia, cuidar el patrimonio, a través de la idea de creación de un vínculo entre la persona y el patrimonio. Educar para sensibilizar y concienciar a la población. Con respecto a los objetivos planteados en el mismo, destacamos:

- Mostrar a los jóvenes el contenido y significado del patrimonio, a escala local, nacional y mundial.
- Concienciarles de la importancia de la conservación y protección del patrimonio para su conocimiento y disfrute.
- Desarrollar en los jóvenes las capacidades que les permitan identificar, asumir y desempeñar su responsabilidad individual y social en la conservación del patrimonio cultural y natural, a escala local, nacional y mundial.
- Reconocer y valorar el patrimonio como base de la identidad y motor de desarrollo.
- Promover la idea del conocimiento de la cultura de los otros a partir de la valoración de la propia, fomentando la tolerancia y la solidaridad.
- Tomar como base del programa, los objetivos y directrices generales del creado por la UNESCO “Patrimonio en manos de los jóvenes”, cuyo objetivo principal es concienciar acerca de la importancia de la idea de patrimonio cultural y natural bajo tres enfoques: el deseo de conocer, de atesorar y de actuar. (López Campos, 2011).

El Programa de Patrimonio Joven, pretende, por lo tanto, crear una comunidad de jóvenes que valoren el patrimonio, a partir de una metodología activa y participativa donde ellos mismos son agentes educativos encargados de su propio aprendizaje. A partir de un formato de talleres y foros, se encargan de comunicar los resultados y actividades llevados a cabo en torno al patrimonio cultural. En la siguiente tabla recogemos las aportaciones de información cualitativa sobre el programa que nos ocupa, relacionándolas con los estándares de calidad sobre los cuales se ha establecido la investigación. En este sentido, la clasificación se realiza con los estándares y las escalas de valoración de los mismos, siguiendo los niveles que se han venido llevando a cabo a lo largo de la investigación.

P 1. PATRIMONIO JOVEN (PI 05 / PC 10 ²⁸)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> se concibe en su naturaleza como patrimonio inmaterial, y establece como cualidad el patrimonio cultural, de carácter general, sin especificar cualidades de otro tipo más específico.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> de carácter emotivo, identitario, social, político, etc. Se pretende en los objetivos que los jóvenes a los que va dirigido el programa asuman las capacidades de responsabilidad individual y social con respecto al patrimonio.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> en la realización de talleres participativos sobre el patrimonio así como la realización de material didáctico.
1.4		<u>Coherencia teórico-empírica:</u> realización de talleres, material didáctico, realización de talleres participativos en los que se ponen en práctica los contenidos teóricos establecidos.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> dependiendo del taller a realizar se diseña una metodología tanto de implementación como de análisis de resultados. Se diseña atendiendo a los objetivos específicos planteados al inicio del taller.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> se realizan los talleres y encuentros cada año, para ello se establece una concreción en la estructura y la secuencia educativa a partir de la realización de diferentes talleres y actividades, en aras de conseguir los objetivos didácticos propuestos.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> en los talleres los propios jóvenes son los agentes educativos, realizando funciones de mediador-educador, y creadores de su propio aprendizaje.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> en principio en el diseño educativo de las acciones educativas, de manera implícita podemos entender que existe una adecuación al mismo, no obstante, no se explicita de una manera clara, por ello consideramos que existen algunas condiciones para que se cumpla este estándar.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> el programa incluye las escalas local, autonómica, estatal, e incluso internacional, puesto que incluye a jóvenes iberoamericanos a través de la conexión mediante foros; así como el empleo de recursos como una red internacional de jóvenes interesados en la conservación del patrimonio. También, de carácter institucional, con el apoyo de instituciones y organismos de carácter estatal, como el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, así como organismos competentes de patrimonio de las Comunidades autónomas.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de Educación Patrimonial:</u> no consta que existan mecanismos específicos de Educación patrimonial.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> no se especifica de manera explícita pero es un programa en el cual se tiene en cuenta el momento presente de los jóvenes como agentes de desarrollo a través del patrimonio, así como agentes activos en su conservación.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> no existe una referencia al currículo nacional y/o autonómico, siendo un programa que se realiza en el ámbito no formal, no obstante, presenta el patrimonio a jóvenes en edad escolar, estableciendo conexiones con el ámbito formal.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> soporte web de interacción entre diferentes agentes, de carácter nacional e internacional; jóvenes como educadores; educación como herramienta para la conservación; recursos de los talleres son empleados para la realización de los siguientes talleres. De cada encuentro/actividad/taller nace un material y recurso diferente.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> equipo multidisciplinar de los profesionales encargados de la gestión, así como los propios jóvenes, que dotan al equipo de implementación de un carácter intercultural e

²⁸ Código de inventario en la base de datos del OEPE.

		intergeneracional.
1.16		<u>Sensibilización:</u> no se especifica de manera explícita la sensibilización desde la cadena conocer-comprender-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir, pero sí se hace referencia a la responsabilidad de los jóvenes en la conservación del patrimonio, así como difundir, descubrir y acercar el patrimonio a los jóvenes para el cambio, entendiendo el patrimonio como elemento de mejora de calidad de vida. En el artículo realizado por la encargada del diseño del programa, se especifica lo siguiente: “Al patrimonio lo conozco, lo valoro y por tanto lo cuido, y con ello construyo un vínculo durable e inquebrantable con el mismo”, por lo que se proyecta la idea de conocer-valorar-cuidar.
2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> en este programa se hace referencia a colaboraciones entre las instituciones y organismos, de carácter estatal y autonómico, así como, se entiende que existe una coordinación entre los educadores que llevan a cabo el programa.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> existe una alta capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación de los procesos, puesto que existe una cadena de conexión entre la realización de cada encuentro, generando recursos y material para el siguiente, lo que les permite flexibilidad en la creación y diseño siguientes; también existe un intercambio de información entre organismos e instituciones lo que les hace aplicar diferentes puntos de vista y generar cambios en la metodología dependiendo de los talleres aplicados.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> son talleres que se realizan desde 2009 y siguen realizándose hasta la actualidad. El contar con el respaldo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, les puede permitir esa continuidad.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> la repercusión social de este programa alcanza a jóvenes, escuelas y familias de Iberoamérica.
2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> Igual que en la flexibilidad expresada con anterioridad, implícitamente se establece que esa flexibilidad dota al implementador de la capacidad de revisión y ajuste de los procesos.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> existen datos, aunque no se especifican en la ficha, sino que aparecen en la web o bien en las memorias de trabajo, para comprender los efectos y resultados del programa. Principalmente estos datos pueden ser evaluados a través de la difusión en redes sociales del impacto del programa.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> los aprendizajes son diversos, en su carácter formal e informal, por participar del ámbito no formal y establecer conexiones con el ámbito formal del mismo. Por otra parte, existen diferentes aprendizajes, clasificados en conceptuales, procedimentales, así como de carácter emocional, con la aplicación de los valores generados por el patrimonio y sus conexiones emotivas; por otra parte, socialmente existen valores de conexión social, establecidos a partir de la creación de redes en torno al patrimonio cultural.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> las actividades y talleres planteados por este programa generan una participación social por parte de los jóvenes en las actividades propuestas, así como con las diferentes comunidades y espacios en los que se desarrollan los talleres con el patrimonio. De esta manera existe una implicación social no solamente de los participantes entre sí, sino también de aquellos organismos e instituciones que tutelan el patrimonio cultural.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> el programa es rentable cultural y socialmente, así como de carácter identitario puesto que muestra valores creadores de identidad, estableciendo conexiones y vínculos entre el patrimonio y su valoración por parte de los jóvenes.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> con los datos que nos presenta el programa, podemos entender que se establecen valores de valoración hacia el patrimonio, siendo uno de los objetivos principales.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> realización de publicaciones digitales a través de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

4.2.		<p>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro: publicación de artículos en revistas sobre Patrimonio Cultural. LÓPEZ CAMPOS, LUISA IRAZU (2011) La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El Programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura. Revista Patrimonio Cultural de España – Patrimonio y Educación (5) 167-178.</p>
------	--	---

Tabla 63. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Patrimonio Joven.

La calidad del programa se concreta principalmente en los estándares de calidad de las fases de diseño e implementación, a priori se acercan a un alto grado de calidad de los mismos, excepto a aquellos que hacen referencia a una mayor comprensión de los datos llevados a cabo en el diseño. Entendemos, asimismo, que al ser un programa que depende de un organismo o institución de carácter estatal su difusión debería ser mayor, con una actualización de la página web con respecto al programa, de tal manera que la comunicación del mismo tendría mucha más calidad, y podría servir de modelo referente en el diseño de otros programas de educación patrimonial de las mismas características.

VI.4. 2. Programa 2: Estudio del Patrimonio Educativo

Este programa, que lleva por título en la base de datos del OEPE, Estudio de Patrimonio Educativo, es un estudio sobre el patrimonio cultural de un Instituto-Escuela, el Instituto de Educación Secundaria de Isabel La Católica. Este programa se enmarca en los programas de educación patrimonial realizados en algunas instituciones educativas de la Comunidad de Madrid, dedicados “a la composición del patrimonio cultural, huellas de la memoria, que se custodian en las instituciones educativas, respecto a los proyectos que se están desarrollando para su preservación y conservación, y una mirada al futuro sobre la gestión del ajuar patrimonial que algunas instituciones encargadas de la educación de las jóvenes generaciones han ido generando o adquiriendo en su devenir histórico” (Rodríguez, 2011, p. 275).

Es un programa que surge en el contexto de la recuperación del patrimonio histórico de los Institutos, formado por los archivos, los libros y los materiales que se han conservado a lo largo del tiempo, una huella que permite reconstruir su pasado. Para la Historia de la educación, el conocimiento de ese patrimonio constituye una fuente primaria de extraordinario interés, ya que ofrece una nueva perspectiva que debe contemplarse junto a las teorías pedagógicas y a los sucesivos planes de estudio. En esta labor de recuperación, están trabajando muchos de los Institutos que

se crearon en España desde mediados del siglo XIX, entre ellos el Instituto Isabel la Católica de Madrid, programa educativo que nos ocupa en esta investigación. El patrimonio histórico de este instituto tiene un extraordinario valor porque pertenece al Instituto-Escuela, la gran experiencia de renovación educativa llevada a cabo por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) entre 1918 y 1936.

La recuperación del patrimonio cultural en este tipo de instituciones educativas genera una proyección de valores patrimoniales por parte de los alumnos en el centro en el que estudian, de tal manera que establecen relaciones y vínculos de pertenencia a una comunidad educativa, generando también valores de identidad y comunidad en torno al patrimonio cultural.

En esta recuperación del patrimonio cultural de los centros educativos, nos fijamos en el programa llevado a cabo en el IES Isabel La Católica, con diferentes objetivos, principalmente la recuperación y conservación del patrimonio, tanto de Historia como de Historia Natural, así como la difusión del mismo, con la realización de actividades y visitas guiadas en torno al patrimonio cultural recuperado por los alumnos. En la siguiente imagen podemos observar a una de las alumnas enseñando el patrimonio científico.



Imagen 26. Alumna realizando una visita al patrimonio científico en el IES Isabel la Católica. Madrid. Fotografía tomada del artículo PATRIMONIO EN LA ESCUELA. Encarnación Martínez Alfaro y Carmen Masip Hidalgo. Utilización didáctica del patrimonio histórico del “Instituto-Escuela” de Madrid

P 2. ESTUDIO DEL PATRIMONIO EDUCATIVO (OT25)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> no hace referencia a ningún tipo de categoría de patrimonio.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> en la justificación del proyecto se hace referencia a la apreciación y valoración del patrimonio que se plantea en el currículo de la materia de Ciencias Sociales. Focalizando en el sentido de pertenencia al centro en el que estudian los alumnos a los que se dirige el programa.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> contenidos teóricos en torno a la historia y el patrimonio bibliográfico y científico del Instituto-escuela en que se lleva a cabo la implementación del programa. Contenidos propios de las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> coherencia entre los contenidos teóricos y su puesta en práctica a partir de acciones de visita guiada, y de apropiación de uno de los objetos de la visita. Un objeto (libro, documento o material científico) que estudiaron en profundidad para pasar a ser educadores en futuras visitas, llevadas a cabo en la Semana Cultural del Instituto.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> en este programa se ha empleado una metodología activa para que los alumnos asumieran el papel de protagonistas en el aprendizaje y al mismo tiempo, con su conocimiento sobre el Instituto-escuela, han comprobado que esta metodología era la que se empleaba en esta institución.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> se realizaron diferentes secuencias divididas en los procesos a realizar. Primero una visita guiada, después el apadrinamiento de un objeto, la guía de nuevo con la explicación del objeto por parte del alumno que lo apadrinó y por último, la realización de un vídeo para conservar esta actividad como parte del patrimonio del Instituto-escuela.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> innovación por cuanto se emplea una metodología donde el alumno es agente de su propio aprendizaje. También en la intención de llevar a cabo la apropiación simbólica de un objeto que forma parte del patrimonio con el que se va a trabajar.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> adecuación al programa curricular del alumnado al que va dirigido, puesto que el organismo encargado del diseño e implementación del programa es el equipo docente de un Instituto de Educación Secundaria. Se atiende a las necesidades cognitivas de los alumnos.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> escalas locales y autonómicas, por pertenecer a las competencias educativas de la Comunidad de Madrid. No obstante, no se hace una referencia explícita en la descripción del programa.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de Educación Patrimonial:</u> no se tienen en cuenta, al menos de manera explícita.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> se adecua al contexto social y educativo, puesto que es un programa que forma parte de la actividad curricular de un centro, la cual ha de estar guiada principalmente por el marco legal educativo. En este caso, se adecua asimismo al contexto cultural del alumnado, formando parte de las actividades culturales del centro.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> sigue el currículo específico de las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> realización de un vídeo con soporte audiovisual, así como la página web, donde ha sido expuesto el citado vídeo.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> el equipo está formado por un equipo multidisciplinar de docentes del departamento de Biología, y Geología, así como de Geografía e Historia, que han impartido sus clases en el curso de 1º de la ESO, así como las profesoras encargadas de la recuperación del fondo histórico del Instituto-escuela, pertenecientes también a ambos departamentos.
1.16		<u>Sensibilización:</u> apreciar y valorar el patrimonio, así como el sentido de pertenencia (con valores identitarios implícitos) al centro. En este sentido, conocer-apreciar-valorar-transmitir sería parte de la cadena de sensibilización, puesto que en el programa se establece la sensibilización hacia los elementos

		patrimoniales del centro, así como su difusión y comunicación, con la previa puesta en valor.
2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> coordinación interdepartamental con respecto a los agentes educativos que forman parte del programa.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> capacidad de adaptación de lo diseñado a las condiciones de la implementación en el caso de que fuese necesario, puesto que el diseño está realizado por docentes que se pueden adaptar a los cambios demandados.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> no se explicita de manera clara, pero son acciones y actividades que se relacionan con la Semana Cultural del Instituto, que se realiza cada año, así como en diferentes acciones realizadas por otros cursos.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se hace referencia a una internacionalización en las implementaciones.
2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> las personas encargadas de la implementación son las mismas que las que encargadas del diseño, por lo que se pueden revisar y ajustar los procesos en el caso de ser necesario.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> con la realización del video, así como en las memorias de las actividades complementarias o extraescolares del instituto, se pueden extraer datos para la comprensión de los efectos del programa.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> diversidad en la naturaleza de los aprendizajes, de carácter formal, por adecuarse al currículo establecido por la Educación Secundaria, así como al ámbito no formal, puesto que el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje se acercan al ámbito no formal.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> participación e implicación social en el espacio del centro educativo.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> social y cultural por establecer vínculos creadores de comunidad en el espacio del instituto de Educación Secundaria, entre la comunidad de docentes y discentes del propio espacio educativo. Asimismo, rentabilidad identitaria en la creación de mecanismos que establecen líneas de pertenencia entre los objetos patrimoniales que son objeto de estudio, así como de la pertenencia a una comunidad educativa, en el pasado y en el presente.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> el diseño presenta valores identitarios y de pertenencia a una comunidad, proyectados hacia el patrimonio, a través de los objetos pertenecientes al Instituto-Escuela.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> la divulgación pública se ha realizado a través de prensa escrita y digital, y con la difusión en diferentes páginas web del proyecto CEIMES de la Comunidad de Madrid, del que también formaría parte.
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> la divulgación científica y académica parte de diferentes artículos en revistas de impacto de las actividades realizadas en este programa, así como la continuidad de las acciones en los años siguientes. Colaboración con la Residencia de Estudiantes (Madrid), aportando datos y material del Instituto-Escuela para la exposición El Laboratorio de España, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1907-1939 y hemos participado en el documental La escuela olvidada (2010), dedicado al Instituto-Escuela y emitido por la 2 de Televisión Española el 16 de enero de 2011. El libro Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios. El Instituto-Escuela Sección Retiro de Madrid. Biblioteca Nueva, Madrid, 2009, de Encarnación Martínez Alfaro.

Tabla 64. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Estudio del Patrimonio Educativo

Uno de los objetivos prioritarios de la recuperación del patrimonio de los Institutos históricos es su aplicación didáctica, representada en este programa educativo que recogemos como programa referente de los inventariados en la base del OEPE y

llevados a cabo en la Comunidad de Madrid. Con el programa se pretende implicar a los alumnos en la puesta en valor de los bienes patrimoniales, así como del patrimonio cultural de la escuela, sobre el cual se proyectan valores simbólicos de pertenencia, identidad, memoria y comunidad. Se pretende con este programa que los alumnos conozcan el patrimonio de su centro, lo valoren y contribuyan a su preservación y difusión. En este sentido la iniciativa que se recoge es la planteada en el curso 2009-2010, con actividades con alumnos de 1º de ESO: todos los alumnos de los siete grupos de 1º de ESO del IES Isabel la Católica realizaron actividades como visita a la biblioteca y los laboratorios históricos del Instituto-Escuela. Tras la visita, los alumnos "apadrinaron" uno de los objetos que habían contemplado (libro, documento o material científico) y lo estudiaron en profundidad para -a modo de guías- ser capaces de explicárselo después a otros compañeros o a sus padres cuando visitaran el Instituto, según se determinó en cada curso, y como podemos observar en el imagen anterior. Con una selección de veinte de estos alumnos enseñando el patrimonio histórico, se rodó un vídeo que se colgó en la página del CEIMES, proyecto en el que se incluyó la propuesta educativa que analizamos.

Por lo tanto, siguiendo estas líneas, según la evaluación concreta del programa, seguida por los estándares extendidos que se han venido planteando, presenta un grado de calidad que lo presenta como referente de educación patrimonial.

VI.4. 3. Programa 3: Maletas didácticas: Centinelas de piedra

El Programa "Maletas didácticas: Centinelas de piedra" es un programa creado desde la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. Desde su creación, el Área de Promoción y Difusión de la Dirección General de Patrimonio Histórico ha consolidado y diversificado sus actividades principales: exposiciones y publicaciones, pero además, se ha abierto a otros campos de actuación, cómo son los programas didácticos, las jornadas y cursos profesionales, o la participación en ferias de restauración y conservación de patrimonio histórico y otras convocatorias destinadas a la difusión del mismo, con el objetivo de llegar al mayor número de ciudadanos posible.

En el caso que nos ocupa, nos referimos a un programa didáctico consistente en un formato de maleta didáctica a partir del cual dar a conocer la riqueza patrimonial de la Comunidad de Madrid. La maleta didáctica consiste en una unidad portátil destinada al

préstamo a centros educativos, cuyo contenido se articula en torno a la temática de las fortificaciones, castillos y recintos amurallados de la Comunidad de Madrid.

Entre los objetivos de este programa educativo encontramos la secuencia de sensibilización tenida en cuenta en los procesos de patrimonialización: conocer-valorar-descubrir-transmitir.

- Sensibilizar al alumnado de Primaria (último ciclo) y Secundaria sobre el valor del patrimonio histórico en general, y el de la Comunidad de Madrid en particular.
- Introducir a los escolares en el mundo de las fortificaciones, castillos y recintos amurallados de la Edad Media.
- Dar a conocer entre los alumnos/as la existencia de estas construcciones en la Comunidad de Madrid.
- Poner en valor la importancia, artística y social de este tipo de elementos.
- Aprovechar el estudio de estas construcciones civiles medievales para despertar la curiosidad y el interés del alumnado hacia el conocimiento del desarrollo histórico en general, haciendo especial hincapié en su región.
- Descubrir el patrimonio histórico madrileño, valorar su importancia y concienciar al alumnado sobre su conservación y protección.
- Potenciar el conocimiento de nuestro territorio, sirviendo como aliciente para futuras visitas.
- Conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.
- Fomentar hábitos de trabajo individual y de equipo. (Pérez, 2011, p. 263).

En este caso concreto, es un programa que surge entre las necesidades y objetivos de uno de los organismos encargados de la gestión educativa del patrimonio cultural en la Comunidad de Madrid, la Dirección General de Patrimonio Histórico. En este contexto, se establecen las líneas que marcarán un programa de educación patrimonial, las cuales se presentan principalmente en el diseño. Se observa la importancia de los objetivos, así como su concreción metodológica, empleando una metodología participativa y activa donde el alumno es el protagonista de su aprendizaje. Este programa, consistente en diferentes recursos que itineran por diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid, presenta un interés de carácter autonómico de dar a conocer el patrimonio cultural e histórico.

P 3. MALETAS DIDÁCTICAS CENTINELAS DE PIEDRA (MA19)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> diversidad en la concepción de las cualidades del patrimonio. Se especifica como categoría de patrimonio, los monumentos, obra arqueológica.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> no se realiza de manera explícita, pero se indica la sensibilización de los alumnos de primaria y secundaria sobre el valor histórico del patrimonio, así como la importancia artística y social de los elementos patrimoniales.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> existe una Guía para el profesor, donde se encuentra toda la información, sobre todo teórica, pero también práctica, para el desarrollo de la actividad. Se plantea en tres sesiones temáticas: Introducción, ubicación y cronología; Elementos arquitectónicos, tipología y funciones; La vida en un castillo.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> alta coherencia entre la teoría y la práctica, con la participación del alumnado en las cuestiones planteadas de modo teórico.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> se propone una metodología activa que se centra en la participación del alumnado. El profesor contará con los recursos necesarios para introducir cada bloque temático, y a partir de ahí deberá guiar a los alumnos para llegar de una forma participativa, a través de preguntas y reflexiones y actividades práctica a las conclusiones propuestas.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> diferenciación en tres sesiones temáticas. Se realiza una secuenciación didáctica en módulos que se corresponderán con una sesión de 1.30h de duración aproximada, aunque el profesor puede adaptarlos a las características de su horario.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> introducción en el ámbito formal del recurso de la maleta didáctica, la cual ha sido empleada en diferentes museos con anterioridad.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> los contenidos se adecúan al tipo de alumnado, estableciendo los niveles a los que va dirigido, concretando la competencia curricular y cognitiva en ambos casos.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> se incluye la escala local, autonómica y estatal del patrimonio, puesto que se establece la puesta en valor de las fortificaciones y castillos de la Comunidad de Madrid.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de educación patrimonial:</u> no se detallan los mecanismos de evaluación específicos de la educación patrimonial.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> se acerca al contexto social, cultural y educativo del alumnado de primaria y secundaria; social y cultural por ser un programa orientado para el alumnado de la Comunidad de Madrid, por lo que se establece a nivel autonómico, pero también por educativo por ser realizado en el ámbito formal, inmerso en su currículo y con participantes escolares.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> se establece en relación con el currículo de Educación primaria y secundaria.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> maleta didáctica como unidad portátil destinada al préstamo a centros educativos, cuyo contenido se articula en torno a la temática de las fortificaciones, castillos y recintos amurallados de la Comunidad de Madrid. Se incluye material audiovisual con un DVD con tres audiovisuales y tres juegos; también fichas, pictogramas, cronogramas, mapas, entre otros.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> equipo multidisciplinar formado por pedagogos, profesores y técnicos en patrimonio histórico.
1.16		<u>Sensibilización:</u> en los objetivos aparece como prioridad la sensibilización en el proceso: sensibilizar-introducir-dar a conocer-poner en valor-descubrir el patrimonio-valorar su importancia-concienciar sobre su conservación-potenciar el conocimiento de nuestro territorio-conocer la diversidad de culturas a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto.

2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> coordinación entre los agentes encargados del diseño y los encargados de la implementación.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> existe flexibilidad en el diseño por parte de los diseñadores, aunque no se especifica de manera clara en los datos recogidos en la ficha de inventario.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> es una actividad que se realiza en diferentes colegios e institutos de la Comunidad de Madrid, puesto que la maleta didáctica es de carácter itinerante.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se especifica.
2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> el implementador puede ser flexible en el proceso de la implementación, pero no tanto en el diseño, puesto que éste está realizado por un organismo diferente, siendo un diseño cerrado. Quizás, en el caso de existir una comunicación entre docente y diseñador, se pueden establecer relaciones de cambio y ajuste de los procesos.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> existen suficientes datos en el diseño para comprender cuáles pueden ser los efectos y resultados del programa, pero no se especifican cuáles son tales efectos y resultados.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> aprendizajes de carácter formal, pero también un informal, de tal manera que se trabaja en el aula pero pueden existir inercias para visitar los diferentes lugares trabajados.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> existe un alto grado de participación e implicación social en el desarrollo de mecanismos de valoración para visitar y transmitir los valores proyectados al patrimonio.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> social, cultural e identitaria. Existe una rentabilidad social e identitaria en el conocimiento y puesta en valor de fortificaciones y patrimonio histórico-artístico de la Comunidad de Madrid. Se realiza este programa para poder establecer valores patrimoniales en los alumnos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid. Sensibilizar a los alumnos, puesta en valor de los espacios patrimoniales, etc.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> se pone en valor la importancia artística y social de los elementos patrimoniales como son las fortificaciones y construcciones. Por otra parte, se pretende valorar la importancia del patrimonio histórico madrileño y concienciar en su respeto y conservación.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> existe divulgación digital a partir de un tríptico descargable.
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> publicación de la información sobre el programa en el Pérez, R (2011). Programas educativos y de formación de la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. <i>Núm. 5 de la Revista Patrimonio Cultural, Patrimonio y Educación</i> . pp. 261-275.

Tabla 65. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Maletas didácticas: Centinelas de piedra.

El caso concreto de “Centinelas de Piedra” contiene recursos audiovisuales, con un DVD con un documental, así como diferentes juegos, que se acercan al juego como herramienta didáctica, y una metodología lúdica que se acerca a los intereses de los escolares. Entre los recursos empleados, se han realizado reconstrucciones, así como diferentes maquetas que reproducen algunas de las fortificaciones de la comunidad.



**Imagen 27. Maleta didáctica “Centinelas de piedra”, en primer término baúl con reproducciones.
Fotografía: DGPH/J. C. Martín Lera.**

En este programa se aúnan, por lo tanto, las necesidades de la educación formal de llevar a cabo programas de educación patrimonial, así como la metodología y diseño del ámbito no formal. En el caso concreto de “Centinelas de piedra” nos encontramos ante un programa que se ofrece al ámbito escolar, pero que ha sido creado y diseñado por un organismo encargado, entre otras, de la educación como medio para la difusión del patrimonio cultural.

VI.4.4. Programa 4: Ventanas a Tetuán

El programa “Ventanas a Tetuán” surge como una iniciativa personal por el interés de recuperar los recuerdos y reconstruir la memoria de un barrio madrileño, el barrio de Tetuán. La iniciativa surge por el interés de su creadora, encargada del diseño y la implementación, de recuperar el patrimonio inmaterial del barrio en forma de recuerdos.

Para ello, se emprendió un trabajo de recuperación de la memoria y los recuerdos a través de entrevistas, textos, pero también en formato audiovisual, de las personas mayores del barrio, depositarias de recuerdos y vivencias de las tradiciones, costumbres de una época pasada, pero también de una fisionomía distinta del barrio y de sus gentes. Este proyecto, pasó a ser amparado por una iniciativa procedente del Ayuntamiento de Madrid. En un primer momento, la Oficina de Gestión de Muros del Ayuntamiento de Madrid, planteó la idea de mejorar el paisaje urbano de Tetuán a través de proyectos artísticos, así como de la necesidad de puntos de encuentro comunitario, como las plazas del barrio, pero el proyecto no fraguó.

Un tiempo más tarde, se presentó el proyecto de Mejora de Paisaje Urbano de Tetuán, con una encomienda en la que había que definir espacios, artistas y proyectos. De esta manera es cómo surgió de una manera más fundamentada el proyecto que nos ocupa. En este contexto, el proyecto surge como recuperación de los recuerdos y vivencias de las personas mayores, que son comunicadas a través de una web y un blog. En este caso, se colocaron unas “ventanas” a través de las cuales mirar los recuerdos de un barrio, de tal manera que la acción era externa e interna, a partir de la difusión de este patrimonio inmaterial.

Se creó una página web con diferentes ventanas en las que se colocan las fotografías, cedidas por los participantes en el proyecto, principalmente personas mayores del barrio. Cada una de las fotografías versa sobre una temática que representa la recuperación de los citados recuerdos que, al ser compartidos, muestran valores de identidad y comunidad, creando redes de conocimiento comunitario a partir de las experiencias y vivencias de los participantes. Cada fotografía, por lo tanto, se relaciona con una temática diferente, haciendo referencia a las historias, reflejadas en la página web, bien a través de textos, vídeos, entrevistas etc.

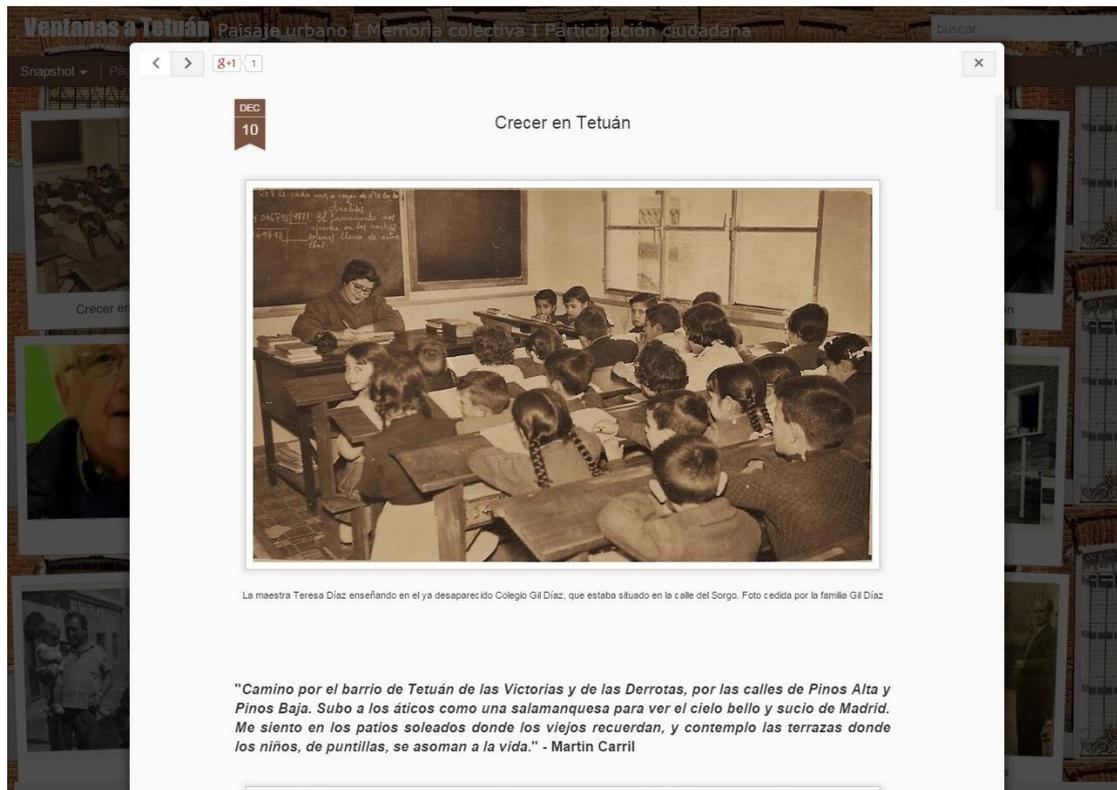
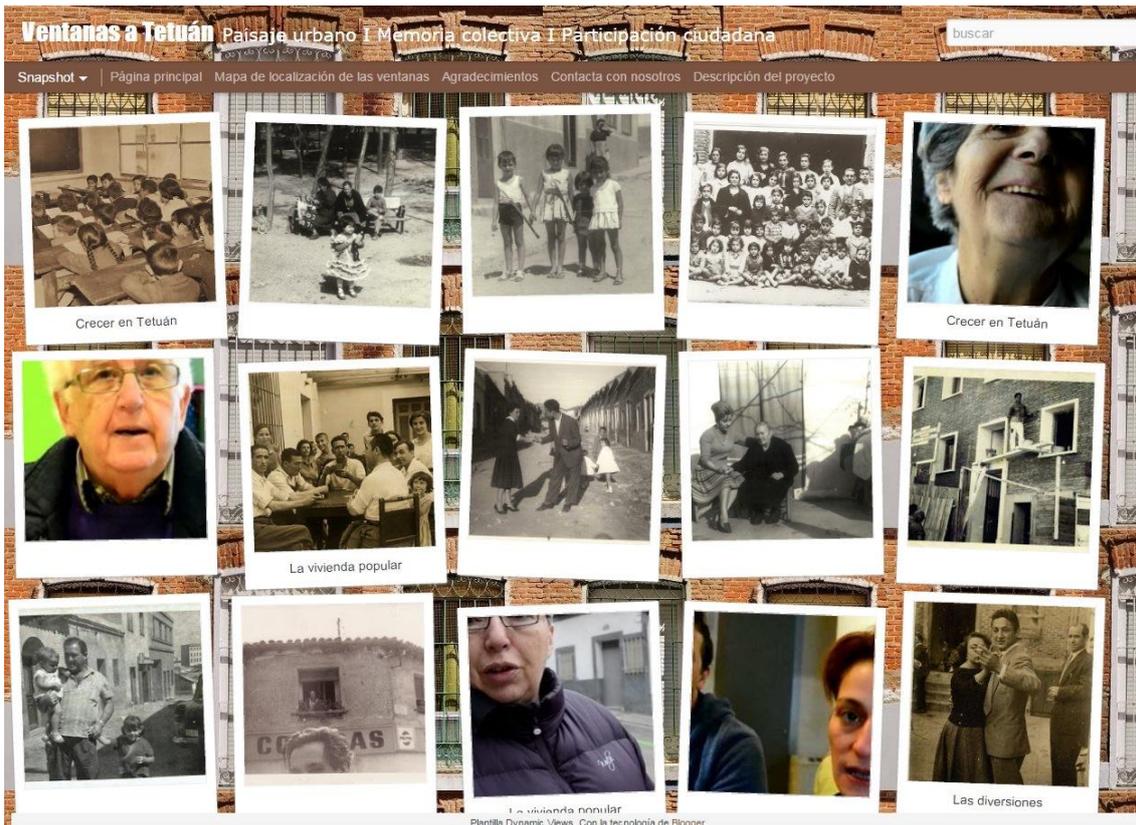


Imagen 28. Imagen de la web de Ventanas a Tetuán, con las fotografías donde obtener la información sobre la memoria del barrio.

P 4. VENTANAS A TETUÁN (PI 261 / PC 721)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> se concibe en su naturaleza como patrimonio inmaterial, y establece como cualidad el patrimonio cultural, de carácter general, sin especificar cualidades de otro tipo más específico.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> los valores que se proyectan sobre el patrimonio, considerado inmaterial, son valores de identidad, participación ciudadana, comunidad.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> los contenidos se relacionan directamente con tres puntos: 1. Paisaje urbano; 2. Memoria colectiva; 3. Participación ciudadana.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> existe coherencia entre la teoría y la práctica, puesto que se establecen relaciones entre la teoría, planteada desde la idea de que un barrio posee una memoria colectiva, en relación a las vivencias y experiencias de la que gente que lo habita. Por ello, la práctica consiste en rescatar esas vivencias para crear mapas de memoria.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> se establece una metodología participativa, a través de debates y reuniones.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> no se especifica cuál sería la secuenciación didáctica. No se concreta, pero se deduce una secuencia en fases, de recogida de fotografías, de creación de debates, etc.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> innovación en el formato didáctico, por consistir en diferentes agentes educativos participantes. Un educador que actúa de mediador en las diferentes acciones de búsqueda de fotografías e historias; las personas mayores del barrio, que actúan como agentes activos en su propio aprendizaje y como fuentes de experiencias, recuerdos, patrimonio, que exponen para que el público en general pueda acceder al citado patrimonio.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> se tiene en cuenta la competencia cognitiva y social del barrio en el cual se desarrolla este programa.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> se incluye la escala local, por ser una intervención educativa llevada a cabo en un barrio, pero también interviene la escala autonómica, por establecer la pertenencia a una comunidad.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de educación patrimonial:</u> no se especifican mecanismos de evaluación de educación patrimonial.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> existe una adecuación al contexto social y cultural, no tanto al educativo. El contexto social y cultural está presente en el diseño educativo, por cuanto se tiene en cuenta el nivel social y cultural del barrio, así como las diferentes experiencias y recuerdos de la comunidad, que establecen vínculos entre los diferentes participantes, teniendo en cuenta ese contexto común.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> la recuperación de la memoria colectiva del barrio pretende ser un nexo de unión entre generaciones. El aspecto digital del proyecto se dirige a los más jóvenes, por lo que no existe una adecuación explícita, pero sí una proyección hacia los jóvenes del barrio, escolares, para hacerlos partícipes de su memoria.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> el soporte es digital, principalmente, a través de una web y un blog, así como la instalación de códigos QR que permitirá al paseante abrir la página web donde estarán recogidos los testimonios en forma de texto, fotografías antiguas, e incluso vídeos de los vecinos narrando sus experiencias de vida en los barrios que conforman el distrito de Tetuán.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> no se especifica la multidisciplinariedad del equipo, pero se entiende la participación de un equipo que no está relacionado con la educación patrimonial, pero se apoyan de los criterios y las bases de esta.
1.16		<u>Sensibilización:</u> se pretende sensibilizar acerca de un patrimonio que forma parte de la memoria viva del barrio; acercar a los más jóvenes los testimonios de los más mayores, creando comunidad, vínculos, pero sobre todo un respeto a aquello que se desconoce y forma parte de su pasado común. Conocer el patrimonio inmaterial, y su puesta en valor.

2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> participación de diferentes agentes educativos en el diseño y la implementación de los procesos educativos, así como en la comunicación de sus resultados.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> no se especifica, pero se tiene en cuenta que es un proceso amplio donde se pueden variar y reajustar los procesos.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> no se explicita que exista una continuidad, pero entre los objetivos se pretende seguir creando el proyecto, con la relación con otros proyectos que tienen lugar en el barrio.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se especifica.
2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> existe cierta flexibilidad en la revisión y el ajuste de los procesos en el caso de que el implementador considere que se han de realizar, puesto que el implementador y la persona que diseña el proyecto son la misma, por lo que sería viable.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> no se especifica en la ficha los suficientes datos para comprender los efectos y los resultados del programa.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> diversidad de aprendizajes de carácter conceptual, por establecer una serie de contenidos que se relacionan con el concepto de un barrio o comunidad (memoria colectiva, paisaje urbano), procedimentales, pero sobre todo actitudinales, emotivos y sociales, puesto que el programa implica una serie de vínculos entre los participantes, así como entre el público, generando relaciones emotivas de respeto y valoración hacia los relatos y patrimonio inmaterial en forma de recuerdos. En este caso, también se establecen vínculos de carácter social, puesto que los participantes forman parte de una memoria colectiva que se pone en valor con este tipo de acciones.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> participación ciudadana e implicación social porque los participantes, tanto los agentes educativos, como los participantes, son personas vinculadas al barrio, creando una participación entre individuos que normalmente no participan de la vida pública, como pueden ser las personas mayores. Con esta acción se implica socialmente a un colectivo que normalmente queda relegado a un segundo plano en las acciones de una comunidad o barrio. En este caso, no solamente existe participación por su parte sino también implicación social de los participantes del proyecto, estableciendo vínculos intergeneracionales.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> social, cultural e identitaria. La rentabilidad social, comentada en otros puntos, por el hecho de establecer vínculos emocionales entre los diferentes miembros de una comunidad o sociedad. En esta misma línea se establecen las ideas de pertenencia a un colectivo o identidad. Las acciones educativas relacionadas con este programa se relacionan con la formación de la identidad, en relación con las historias, vivencias, recuerdos de las personas mayores del barrio, de tal manera que su conocimiento y valoración generan en el resto de los individuos un conocimiento de su pasado y una apropiación simbólica de lo que es propio, y conformador de identidades.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> los valores que se adquieren hacia el patrimonio son de carácter identitario, así como parte de una memoria colectiva. Principalmente los valores conformadores de identidad son los que se priorizan en este programa que pone en valor los recuerdos y las vivencias del colectivo de personas mayores, situándolos como patrimonio inmaterial.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> el proyecto surge desde la dirección de un diario local, por lo que la difusión se realizó a partir del mismo, así como de artículos en periódicos locales y autonómicos que se encargaron de la difusión del proyecto.
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> No se detalla, pero se ha participado en mesas redondas, jornadas, o congresos, donde se ha expuesto el proyecto y los resultados obtenidos.

Tabla 66. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Ventanas a Tetuán.

Con este proyecto, la aportación a la mejora del paisaje urbano de Tetuán consiste en dar color y alegría a las calles a través de unas ventanas que fueron colocadas en

las fachadas de casas bajas del barrio (*Vid Imagen 26*). Las ventanas, en las que destacaba una fotografía en blanco y negro cedida por algún vecino, se instalaron a la altura de la mirada del paseante para invitarlo a mirar hacia su interior.



Imagen 29. Disposición de las ventanas en el barrio de Tetuán.

Cada ventana se clasificó en un título, inspirado en uno de los diferentes temas que surgían al entrevistar a los vecinos: *el agua, crecer en Tetuán, los oficios, las diversiones, la vivienda popular*, temas y apartados en los que se clasificó también el blog. Por último, el tercer elemento de cada ventana era un código QR que redirige al citado blog, donde se van sumando, como retales, las memorias que los vecinos guardan en forma de fotografías, textos y poemas o vídeos de las entrevistas realizadas. El proyecto, por lo tanto, no consistía tan sólo en embellecer el barrio, sino también en recuperar ese paisaje urbano que habita en la memoria de los vecinos y que aunque no esté ya presente físicamente, sigue existiendo.

Con Ventanas a Tetuán se pretende construir una memoria colectiva de carácter digital, desde la que los vecinos de diferentes edades y cultura, puedan construir su propio paisaje. De esta manera, destacamos los valores identitarios del programa en la recuperación de recuerdos y vivencias personales que reconstruyen la memoria, pero también los valores de comunidad en su puesta en común. Al ser rescatado, este patrimonio se convierte en visible, sale de los armarios y las cajas en los que estaba guardado y desempolva aquellas ideas y recuerdos que reconstruyen la vida de un barrio que, a partir de este tipo de programas educativos cobra vida de nuevo, vida de comunidad, creando asimismo lazos patrimoniales.

VI.4.5. Programa 5: Mapa emocional de Villavieja de Lozoya

El Programa Mapa emocional de Villavieja de Lozoya se fundamenta en la recuperación del patrimonio inmaterial de la población de Villavieja de Lozoya, perteneciente a la Sierra Norte de Madrid. Es un proyecto de carácter comarcal que surge como iniciativa de los trabajadores sociales de la comarca, pero que en la población de Villavieja de Lozoya se complementó con la edición de un DVD con la intención de conservación del patrimonio inmaterial y continuidad en su difusión.

El equipo está compuesto por el agente de desarrollo local del municipio, y cuenta con el apoyo de la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento. Se planteó como una acción educativa a partir de las vivencias de las personas mayores del pueblo, para poner en valor tanto sus recuerdos como aquellos espacios donde estos tenían lugar, cuatro espacios creadores de comunidad que forman el mapa emocional de la población.

Entre los objetivos principales de este programa se determina la recuperación de la memoria colectiva de la población a partir de los recuerdos de los participantes en el proyecto. En un primer momento, se realizó la grabación de cuatro espacios con gran emocional por parte de las personas mayores del pueblo: el pueblo, la fragua, el lavadero, y el horno, espacios comunitarios de hombres y mujeres que servían de punto de conexión y vivencia en comunidad.

Una vez realizada la grabación, en el segundo año, se han realizado actividades a diferentes colectivos, Universidades populares, Asociaciones culturales, consistentes en el visionado del vídeo, y un recorrido por los lugares más emblemáticos del municipio, siendo guiados por una persona del pueblo encargada de la recuperación y musealización de algunos de los objetos, conservados y expuestos en la fragua.

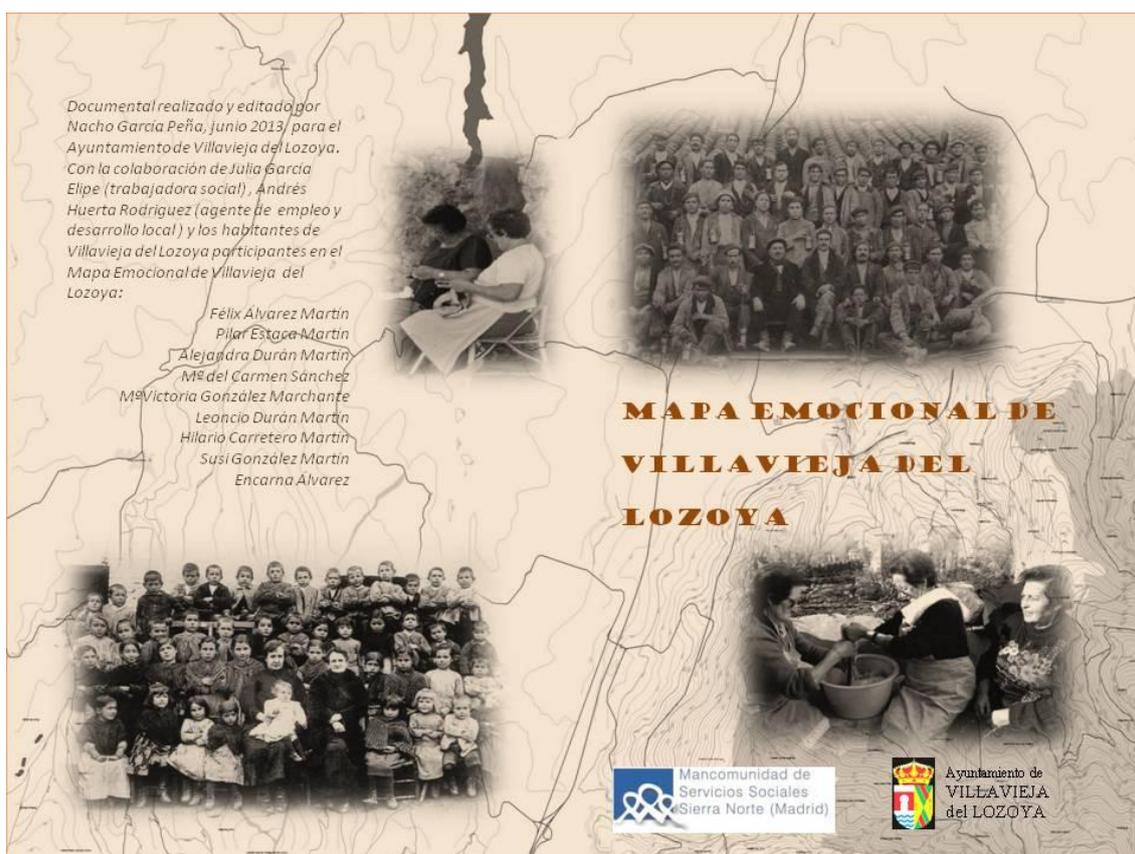


Imagen 30. Documental Mapa emocional de Villavieja de Lozoya.

Este año, en la “Jornada de la Villa y la Vereda” realizada cada año, se ha realizado la misma interpretación, pero por los mayores del municipio, evocando y compartiendo experiencias con el resto de los participantes, anécdotas y recuerdos que les sugieren los diferentes espacios, haciendo así una recopilación de los usos y costumbres del pueblo. En este sentido, se ha creado una participación por parte de los mayores en las actividades del pueblo, así como una puesta en valor de sus recuerdos, vivencias y emociones en torno al patrimonio cultural del mismo. La recuperación del patrimonio inmaterial, en forma de recuerdos y experiencias, proyectando valores identitarios, de carácter individual y colectivo, con la creación de vínculos comunitarios.

P 5. MAPA EMOCIONAL DE VILLAVIEJA DE LOZOYA (PI 263)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> se hace referencia solamente a una categoría de patrimonio, el patrimonio inmaterial.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> se proyectan valores identitarios, de creación de comunidad o memoria colectiva, sobre todo valores sociales y creadores de vínculos identitarios inter e intrapersonales. Asimismo, se establecen valores políticos, puesto que la puesta en valor del pueblo de Villavieja de Lozoya, a través e este tipo de acciones, permite la no despoblación, o bien, el uso y

		disfrute de la localidad como espacio turístico y patrimonial.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> la teoría del proyecto se basa principalmente en la recuperación del pasado del pueblo, con útiles de labranza, etc, pero sobre todo en cuatro espacios musealizados en la población, espacios creadores de comunidad.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> la práctica se relaciona directamente con la teoría, puesto que la metodología empleada versa en torno a la comunicación de la fundamentación teórica.
1.5		<u>Concreción metodológica: participativa.</u> Visita dinamizada por una de las personas del pueblo, intérprete del patrimonio, que ha recuperado muchos de los útiles que se empleaban en el pasado. Visita después del visionado del DVD, paso previo en la realización del programa.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> secuenciación que se divide en dos años, realizando una primera acción con la realización de un DVD con los testimonios de las personas mayores del pueblo, de los lugares más emblemáticos; y en el segundo año, una realización de visitas guiadas, con el soporte audiovisual. En este caso, son las mismas personas que aparecen en el DVD las que actúan como guías-educadores, contando sus vivencias y experiencias en torno a los cuatro espacios citados anteriormente.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> innovación con respecto a los intérpretes del patrimonio, siendo las personas mayores encargadas de realizar las visitas guiadas en torno al patrimonio del pueblo. Asimismo, la innovación supone dar voz a aquellas personas del pueblo que normalmente están relegadas a un segundo plano en las acciones de la población, estimulando la participación social de este colectivo.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> se adecua al grado de competencia cognitiva y social del público, puesto que se genera en el contexto de un programa realizado en un pueblo, rescatando las vivencias y recuerdos que establecen vínculos sociales.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> se establece la escala local, y también se tiene en cuenta la inclusión de la escala autonómica, aunque esta última no se realiza de manera explícita.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de Educación Patrimonial:</u> se realiza una evaluación por parte diseñador del proyecto, el agente de desarrollo local del pueblo, estableciendo cambios en implementaciones posteriores.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> se adecua al contexto social y cultural de la población, de tal manera que se establecen líneas de conexión entre las personas del pueblo, teniendo en cuenta el contexto social y cultural.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> no se especifica, pero se oferta esta actividad al ámbito formal, como son aulas de Universidad popular, y se pretende extender a los colegios de la zona.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> DVD para la recuperación de la memoria de la localidad, un soporte audiovisual de recuperación de la memoria colectiva. Además, como recurso humano se cuenta con uno de los habitantes de la población, quién realiza visitas guiadas a los puntos musealizados.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> el equipo está formado por el agente de desarrollo local, por el área de cultura de la Concejalía del Ayuntamiento, así como por las trabajadoras sociales de la comarca; también, en el caso de la persona que realiza las visitas, también forma parte del equipo, por lo que además se incluye a la población en el diseño y la implementación de las actividades.
1.16		<u>Sensibilización:</u> en los objetivos planteados en el diseño se establecen los procesos de sensibilización: recuperar el patrimonio, darlo a conocer, puesta en valor de utensilios y bienes patrimoniales, dar voz a las personas del pueblo utilizando sus narraciones y relatos como parte del patrimonio inmaterial. Con la puesta en valor se establece una valoración del patrimonio como tal y un interés por la sensibilización de los participantes del programa hacia el patrimonio.

2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> coordinación entre el agente de desarrollo local, las personas encargadas de cultura y las trabajadoras sociales de la comarca.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> la persona que lleva a cabo el diseño del proyecto coincide con el implementador, por lo que existe una alta flexibilidad en la modificación de los procesos.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> existe una continuidad y estabilidad temporal del proyecto en diferentes sesiones durante dos años. Cada año, en las Jornadas realizadas en la Villa, se realiza parte del programa, así como en momentos puntuales durante el año, por lo tanto, existe una proyección temporal en próximos años para la continuidad del programa.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se especifica.
2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> en cada una de las sesiones didácticas se ha hecho una revisión y ajuste en los procesos, puesto que la persona encargada del diseño es la misma que el implementador, por lo que es viable realizar el reajuste.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> existe datos que permiten la comprensión de los efectos y resultados potenciales, puesto que se indica cuáles son cada uno de los procesos que se realizarán a partir del diseño.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> aprendizajes conceptuales a partir de la historia y tradiciones del pueblo, así como de los recuerdos y vivencias de parte de la población, el colectivo de personas mayores. Por otra parte, existen aprendizajes actitudinales y emotivos, por realizarse a través de acciones y actividades relacionadas con la emotividad (mapa emocional, representa ya de manera explícita la recuperación de espacios que se relacionan con las emociones y emotividad de los participantes).
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> participación ciudadana e implicación social de los participantes, tanto los agentes educativos, como los participantes, son personas vinculadas a la población, que viven en ella o bien son agentes activos en la participación del día. Se crea una participación de las personas más mayores del pueblo, colectivo que normalmente no participa de la vida pública de los pueblos, pero en este caso son gran parte del tejido social, puesto que nos encontramos en un pueblo en peligro de despoblación, un pueblo de la sierra madrileña. Con esta acción se implica socialmente a un colectivo que normalmente queda relegado a un segundo plano en las acciones de una comunidad. En este caso, no solamente existe participación por su parte sino también implicación social de los participantes del proyecto, estableciendo vínculos intergeneracionales con el resto de personas implicadas, ya sea el educador, los dinamizadores, o bien, los jóvenes o niños de la población.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> cultural, social e identitaria. La rentabilidad de este proyecto se realiza en las tres dimensiones, puesto que existe una rentabilidad cultural por formar parte de actividades que recuperan la vida cultural de un pueblo, ya sea desde el punto de vista de la recuperación del pasado, de volver a poner en valor los recuerdos y experiencias de las personas mayores; en este sentido se establecen vínculos sociales e identitarios, como parte de una memoria individual recuperada, y parte de un colectivo social que recompone una memoria colectiva. La rentabilidad identitaria que representa este proyecto se realiza a partir de las conexiones de los más jóvenes con un pasado no tan lejano, con unas tradiciones, con las vivencias y experiencias de sus mayores, conectando con sus vínculos familiares y un pasado común con la colectividad de la población. Se desarrolla y se pone en valor el sentido de pertenencia a un pasado común, generando vínculos identitarios individuales y colectivos.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> valores identitarios, sociales, emotivos, también de carácter político y económico por el desarrollo local que supone la realización de este tipo de programas y proyectos, poniendo en valor y uso el pueblo y su patrimonio. En este caso, las personas implicadas en el programa como usuario, adquieren valores de carácter identitario, por pertenecer a su pasado reciente (patrimonio inmaterial transmitido de manera intergeneracional), así como sociales, relacionados con la colectividad.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> divulgación pública en los diarios comarcales, en espacios dedicados a la sierra norte.
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> no se ha realizado publicación de artículos, pero sí participación en jornadas de discusión sobre educación

		patrimonial. Participación en las Jornadas “Los entes locales en la gestión del patrimonio cultural”.
--	--	---

Tabla 67. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Mapa emocional de Villavieja de Lozoya.

Es un proyecto que surge en el contexto local, y planteado desde la Concejalía de Servicios Sociales, pero con objetivos comunes en la recuperación del patrimonio. Nos interesa destacar esta idea, puesto que destacaríamos que la educación patrimonial se presenta como una herramienta no sólo de recuperación y conservación del patrimonio, sino también como una vía de participación social y ciudadana, en poblaciones en peligro de despoblación.

Este programa de educación patrimonial permite, por lo tanto, mantener viva la comunidad de un pueblo a través de la recuperación del patrimonio inmaterial del mismo.

VI.4.6. Programa 6: Memoria de los barrios

“Memoria de los Barrios” es un proyecto de digitalización y difusión, a través de Internet, de fotografías y documentos en posesión de particulares relacionados con la historia de los distritos de Madrid, sus barrios y sus habitantes. Se trata de un proyecto desarrollado en colaboración entre la Red de Bibliotecas Públicas Municipales del Ayuntamiento de Madrid y la Biblioteca Digital (www.memoriademadrid.com).

Con esta iniciativa, se pretende dar voz a los verdaderos protagonistas de la vida de los barrios, asociaciones vecinales, fundaciones, particulares, parroquias, juntas de distrito, etc, recoger la documentación gráfica que puedan aportar, con el principal objetivo de formar una colección digital accesible al público en línea. En este sentido, este patrimonio estará disponible no solo para la curiosidad de los vecinos por conocer mejor la historia de su barrio, sino también para la consulta por investigadores en su tarea de completar la historia de la ciudad de Madrid.

En este sentido, la rentabilidad de este programa se conectará con la recuperación de un patrimonio cultural que existe en el seno de familias, de asociaciones, de juntas de distrito, un patrimonio que en este momento se pone en valor para ser expuesto, de tal manera que no solamente se dota de valor sino que también se transmite al resto de la comunidad a través de una página web, un portal que permite un amplia difusión.

Se pretende recuperar el patrimonio, de carácter inmaterial, fotografías, carteles, tickets, etc., algún dato que nos remita a la reconstrucción de la memoria de los participantes en el programa, pero también, a una memoria común, la memoria del barrio, conectando diferentes individualidades para crear comunidad. En este sentido, se digitaliza y se conserva en formato digital, de tal manera que será cuidado para ser comunicado y difundido intergeneracionalmente a lo largo del tiempo.

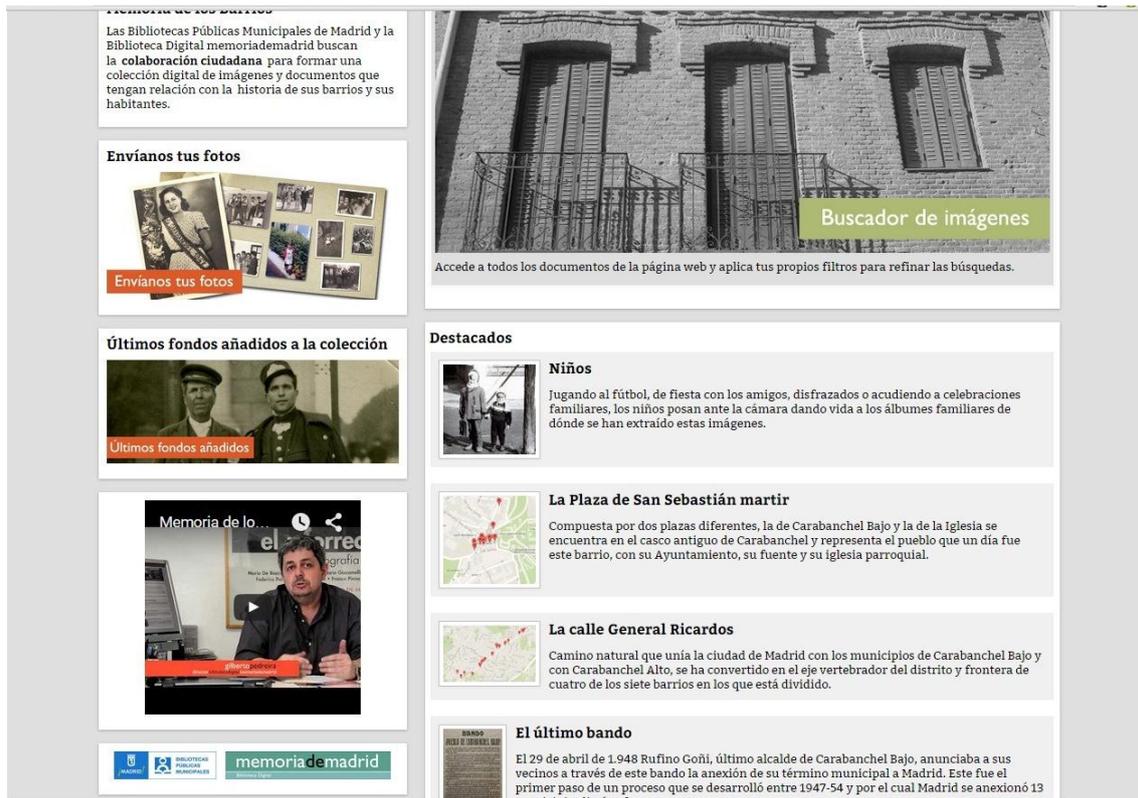


Imagen 31. Soporte web de Memoria de los barrios.

Los objetivos principales de este proyecto serían “aprovechar las nuevas tecnologías para permitir un acercamiento entre los ciudadanos y la biblioteca pública, la recuperación de la memoria colectiva y la creación de tejido social plural y participativo”. También “construir historia”. Para ello, los documentos cuya aportación se pide a los vecinos no solo son fotografías, sino también contratos, cartelería, tickets y entradas, carnets de clubes o asociaciones, cualquier tipo de documentos que puedan tener que ver con la historia del barrio.

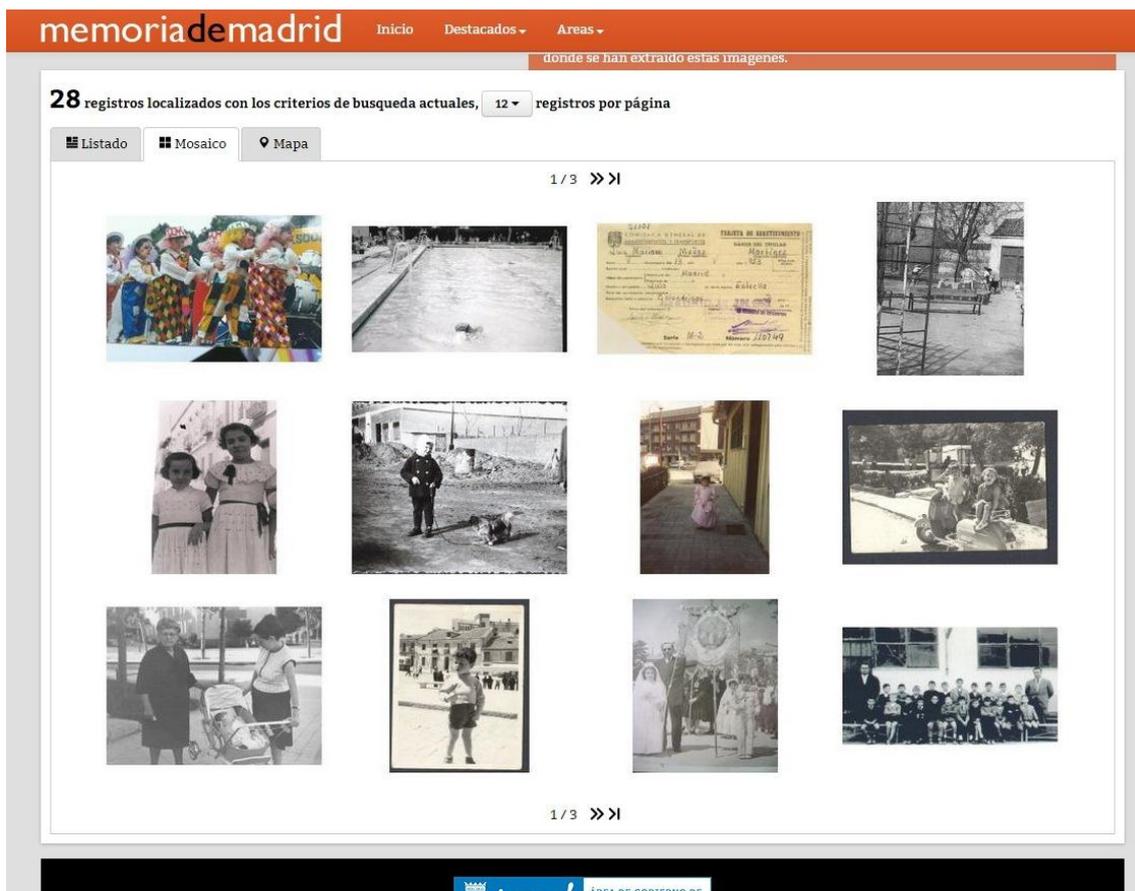


Imagen 32. Soporte web de Memoria de los barrios. Programa del barrio de Carabanchel.

P 6. MEMORIA DE LOS BARRIOS (PD 11 / PI 264)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio:</u> las categorías de patrimonio tenidas en cuenta, hacen referencia al patrimonio digital y al inmaterial.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio:</u> valores identitarios y sociales, puesto que es un proyecto que pretende la puesta en valor de aquellos objetos patrimoniales que reconstruyen la vida de un barrio; en este caso, objetos, fotografías etc, son digitalizados y tenidos en cuenta como parte de nuestra identidad, tanto individual como colectiva.
1.3		<u>Consistencia teórica:</u> se fundamenta principalmente en la documentación histórica, procedente de Archivos, Bibliotecas y Museos, creando bloques de contenidos en torno a la vida de los barrios, concienciando a los vecinos de la necesidad de conservar sus documentos familiares, con su puesta en valor y su difusión, permitiendo la investigación histórica de sus barrios.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> coherencia entre la teoría y la práctica por realizar las acciones pertinentes para la consecución de los contenidos teóricos.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> la metodología consiste en la recogida de los materiales a través de acciones en las bibliotecas municipales públicas de Madrid. Con la realización de charlas y entrevistas en las asociaciones de vecinos, de carácter previo a la recogida de documentos y su digitalización.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> la estructuración y secuencia didáctica no está definida de manera explícita. Se entiende por la información obtenida que se realizan diferentes sesiones en las bibliotecas públicas de Madrid. Actualmente se ha realizado una actividad puntual en Carabanchel y el barrio de Vallecas.
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> existen novedades didácticas en cuanto se establece un reconocimiento de un tipo de patrimonio no tan reconocido como tal a nivel social. Es decir, se pretende recuperar aquellas fotografías o bien objetos o

		<p>materiales tales como tickets, carteles, entradas, etc., pertenecientes a una época pasada y que puedan servir para la recuperación de formas de vida, de vestimentas, o incluso, de algunos edificios o monumentos ya perdidos en los barrios en los que se lleva a cabo la acción. Por ello, supone una innovación didáctica, por emplear herramientas y estrategias, así como un concepto de patrimonio cultural diferente al extendido socialmente.</p> <p>Se entiende este material como parte del patrimonio personal de las personas y de los barrios, generando comunidad.</p>
1.8		<p><u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> la competencia cognitiva y social es tenida en cuenta en el diseño del programa, no tanto la curricular puesto que se trata de un programa de ámbito no formal.</p>
1.9		<p><u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> inclusión de la escala local y autonómica principalmente.</p>
1.10		<p><u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de educación patrimonial:</u> no se especifica, la evaluación tiene que ver principalmente con la difusión del patrimonio recuperado, realizado por herramientas de estadística de acceso a la web (Awstats).</p>
1.11		<p><u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> es un programa adecuado al contexto social y cultural, puesto que se tiene en cuenta la recuperación del patrimonio de las personas que habitan en los barrios de Madrid. En este caso, se tiene en cuenta el contexto social de los mismos, generando el diseño de la actividad teniéndolo en cuenta, así como, implícitamente, su contexto cultural, relacionado con éste. En este sentido, la actividad se relaciona principalmente con conexiones sociales entre los individuos.</p>
1.12		<p><u>Adecuación al ámbito formal:</u> no se adecua al ámbito formal, puesto que se trata de una actividad realizada y dirigida al ámbito no formal. No obstante, es de interés la continuidad con la realización de actividades con la comunidad escolar.</p>
1.13		<p><u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
1.14		<p><u>Recursos y soportes:</u> los recursos empleados en la implementación del programa consta de las máquinas de digitalización, así como los soportes de software propios de la Biblioteca Digital, puesto que una vez digitalizado el patrimonio, se difunde a través de una página web.</p>
1.15		<p><u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> el equipo está compuesto por profesionales de la Biblioteca Digital (director y responsable de difusión), así como por los directores de las bibliotecas públicas; también por el Jefe del Departamento de Tecnología e Innovación, que permite la aplicación digital del patrimonio recuperado.</p>
1.16		<p><u>Sensibilización:</u> recuperación y puesta en valor del patrimonio cultural conservado por los ciudadanos para ser expuestos de manera pública a través de internet. Conocer-valorar-difundir o transmitir los objetos patrimoniales que los ciudadanos conservan en sus casas y a los que no han dado el valor patrimonial que ahora se les otorga con esta acción educativa.</p>
2.1		<p><u>Coordinación entre agentes educativos:</u> existe coordinación entre las personas responsables del diseño del programa, así como las personas que se encargan de la implementación, normalmente los directores de las bibliotecas municipales de la ciudad de Madrid.</p>
2.2.		<p><u>Flexibilidad:</u> la flexibilidad de cambio en los procesos de implementación es un hecho factible, puesto que las personas encargadas del diseño participan de las acciones llevadas a cabo en las bibliotecas.</p>
2.3		<p><u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> no se ha planteado el fin del proyecto. Se puso en marcha en julio de 2008 y sigue realizándose en el marco de los presupuestos de la Biblioteca Digital.</p>
2.4		<p><u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se especifica una internacionalización de las implementaciones.</p>
2.5		<p><u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> no se especifica de una manera explícita, pero las personas encargadas del diseño participan de las acciones llevadas a cabo en las bibliotecas, por lo que es posible el ajuste de los procesos, de un momento a otro, puesto que las digitalizaciones son realizadas con el suficiente tiempo como para reestructurar las acciones.</p>
2.6		<p><u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u></p>

		existen datos en el diseño para poder comprender efectos y resultados potenciales del programa. A priori, el proyecto de recogida y digitalización del patrimonio cultural se realiza al amparo de las acciones realizadas en las bibliotecas de los barrios, por lo que en principio son acciones que llevan asociada una participación amplia. No obstante, se entiende que en el caso de los efectos y resultados, el hecho de no existir un educador, mediador o dinamizador de las acciones educativas, que participe no solamente en la recogida, sino que pudiera realizar la recuperación de historias, relatos o narraciones de vida en torno a las fotografías, permitiría una repercusión mayor de los resultados obtenidos.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> aprendizajes conceptuales a partir de la historia y tradiciones de los barrios, así como de los recuerdos y vivencias de parte de las personas que ofrecen parte de su patrimonio para ser conservado y recuperado. Se entiende también, que se presentan aprendizajes conceptuales en torno al concepto de patrimonio cultural o inmaterial. Por otra parte, existen aprendizajes actitudinales y emotivos, por realizarse a través de acciones y actividades relacionadas con la emotividad, puesto que normalmente este patrimonio va unido a recuerdos, vínculos emocionales con el pasado.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> participación ciudadana e implicación social de las personas que participan de las acciones educativas. La propia actividad, realizada en las bibliotecas públicas de los barrios genera participación social de las personas implicadas, principalmente el colectivo de personas mayores, que a priori no participan de las actividades sociales. En este caso, la implicación social es evidente puesto que al realizarse una recogida de fotografías u otros documentos del pasado de los barrios, recuperando de esta manera su memoria, se implica al colectivo de los mayores principalmente.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> cultural, social e identitaria. La rentabilidad de este proyecto se realiza en las tres dimensiones, puesto que existe una rentabilidad cultural por formar parte de actividades que recuperan la vida cultural de un barrio, ya sea desde el punto de vista de la recuperación del pasado, de volver a poner en valor los recuerdos de los participantes, bien en forma de fotografías o bien en forma de objetos; en este sentido se establecen vínculos sociales e identitarios, como parte de una memoria individual recuperada, y parte de un colectivo social que recompone una memoria colectiva, a través de la digitalización de este patrimonio, para ser difundido al resto de la comunidad, y así hacerles partícipes de su valor. La rentabilidad identitaria que representa este proyecto se realiza a partir de las conexiones entre las personas y sus fotografías, recuerdos familiares, vida del barrio, etc. Se desarrolla y se pone en valor el sentido de pertenencia a un pasado común, generando vínculos identitarios individuales pero también colectivos o de comunidad.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> valores identitarios, sociales, emotivos, también de carácter político y económico por el desarrollo local que supone la realización de este tipo de programas y proyectos, poniendo en valor y uso el barrio y su patrimonio.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> divulgación a partir de apariciones en medios de comunicación, coincidiendo con su presentación, de carácter nacional y autonómico (TVE1, Telemadrid, Onda Madrid, Cadena Ser, El País, entre otros).
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> se han realizado participaciones en jornadas, congresos, pero no se explicita en la información sobre el programa, puesto que su difusión académica es todavía muy incipiente.

Tabla 68. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Memoria de los barrios.

Entre los efectos y resultados obtenidos con este programa nos interesa sobremanera la idea de hacer a los participantes, vecinos del barrio, protagonistas de la creación del patrimonio documental de la ciudad, y dotarles de una percepción de pertenencia, que sin duda contribuirá a reforzar el proceso de identización, así como la idea de comunidad.

Asimismo, se establece el vínculo con las instituciones como agentes activos en la creación y recuperación de un patrimonio común y de la identidad de la comunidad. En este caso se pretende dotar a la biblioteca pública del carácter de centro de actividades y acciones educativas en relación al patrimonio y la sociedad, vertebrando a través de estas acciones la vida de los barrios.

Asimismo, el programa dota de importancia a las personas, concienciándolos de la importancia de conservar y recuperar documentos familiares que, al dotarlos de valor, forman parte del patrimonio colectivo. De este modo, cada aportación constituye el eslabón de una cadena que une a unos individuos con otros, dotándolos de la pertenencia a una comunidad.

VI.4.7. Programa 7: Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía

Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía, es un proyecto que tiene como objetivo principal la mejora de paisaje urbano de Tetuán. Esta acción se encuentra entre las recogidas en el Plan Estratégico de Cultura del Ayuntamiento de Madrid 2012-2015 (PECAM) y se inscribe dentro de las líneas estratégicas encaminadas al fomento de la creatividad, la participación pública y la difusión en la mejora del paisaje urbano. El proyecto contempla, por tanto, dos ámbitos de trabajo: por un lado el orientado a los artistas y sus intervenciones y, por otro, las tareas de difusión y participación ciudadana.

Nos interesa sobre todo la segunda opción en el programa que nos ocupa, “Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía” consistente en talleres dirigidos a escolares en aras de acercar el entorno urbano, su patrimonio, paisaje, etc., a los alumnos de Educación Primaria y Secundaria de los colegios e institutos del Distrito de Tetuán. Las tareas desarrolladas en los talleres se dirigen a relacionar el pasado reciente del distrito, buscando e identificando elementos significativos del mismo. Además, se pretende integrar a los adolescentes como ciudadanos activos, fomentando su actitud crítica frente a la intervención del arte urbano realizada recientemente en el barrio.

P 7. PROYECTO TETUÁN, PAISAJE Y CIUDADANÍA (MOP 16)		
Estándar	A-D	Datos extraídos de los programas a evaluar
1.1		<u>Concepción del patrimonio</u> : se hace referencia a las cualidades del patrimonio como obra pictórica, pero no a su naturaleza material o inmaterial.
1.2		<u>Valores proyectados sobre el patrimonio</u> : valores de identidad y pertenencia a un barrio, pero sobre todo a un paisaje o territorio, siendo éste entendido como patrimonio cultural. Valores sociales con la implicación que supone el carácter identitario del patrimonio.

1.3		<u>Consistencia teórica:</u> la consistencia teórica se muestra a través de los contenidos principales del programa, tales como, la Historia urbana del distrito, los problemas urbanísticos, fomentando una actitud crítica en el alumnado; y por último, las posibilidades de regeneración del arte urbano.
1.4		<u>Coherencia teórico empírica:</u> existe una coherencia entre los conceptos teóricos y la aplicación práctica para la consecución de los objetivos propuestos en el diseño educativo.
1.5		<u>Concreción metodológica:</u> la metodología consiste en un formato taller, realizado en dos sesiones, una en el aula, con presentaciones y materiales, y la segunda con un recorrido guiado por un educador, que coincide con el diseñador del proyecto.
1.6		<u>Estructuración y secuenciación didáctica:</u> dos sesiones en espacios diferentes. Una primera sesión en el aula y una segunda sesión con un paseo por el barrio, destacando las últimas intervenciones llevadas a cabo por un proyecto más amplio, denominado "Proyecto Tetuán".
1.7		<u>Innovación didáctica:</u> planteamiento innovador por cuanto supone una conceptualización novedosa en torno al concepto de patrimonio, al vincular el territorio o paisaje al patrimonio y su capacidad para crear lazos identitarios entre el espacio urbano, en este caso el barrio de Tetuán, y los participantes del taller.
1.8		<u>Adecuación al grado de competencia cognitiva, curricular y/o social del público:</u> el programa se adecua a la competencia cognitiva, curricular y social del público al que va dirigido el mismo. Es un programa diseñado para escolares, por lo que se ha tenido en cuenta el contexto social, así como las competencias cognitivas; por dirigirse a un público del ámbito formal, se adecua al grado de competencia curricular, teniendo en cuenta el currículo oficial tanto de Primaria como de Secundaria.
1.9		<u>Inclusión de varias escalas patrimoniales:</u> inclusiones de escala local y autonómica en la conceptualización del patrimonio, presentando conexiones locales en el espacio del barrio.
1.10		<u>Incorporación de mecanismos de evaluación específicos de educación patrimonial:</u> no se especifican.
1.11		<u>Adecuación al contexto social, cultural y/o educativo:</u> el taller está dirigido a escolares de primaria y secundaria, realizándose asimismo en el ámbito formal, en los propios centros, por lo que entra en el currículo de las Ciencias Sociales.
1.12		<u>Adecuación al ámbito formal:</u> el taller está dirigido a escolares de primaria y secundaria, realizándose asimismo en el ámbito formal, en los propios centros, por lo que entra en el currículo de las Ciencias Sociales.
1.13		<u>Contenidos estandarizados del Plan Nacional de Educación y Patrimonio:</u> adecuación a los criterios metodológicos establecidos en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Se acercan a la formación y especialización en materia de educación patrimonial, la relación con disciplinas diferentes, diversidad en la concepción del ser humano, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje.
1.14		<u>Recursos y soportes:</u> los recursos empleados son principalmente el barrio, y algunos de los materiales empleados para la presentación previa en el aula.
1.15		<u>Composición multidisciplinar del equipo:</u> el equipo está formado por profesionales de la arquitectura principalmente, interesados en la educación a través del patrimonio.
1.16		<u>Sensibilización:</u> no se explicita la cadena de sensibilización conocer-valorar-cuidar-conservar-transmitir, no obstante, se trata del proceso patrimonializador por el cual se establece la importancia de crear vínculos entre el paisaje (patrimonio) y los participantes. El fin último es la sensibilización hacia el patrimonio.
2.1		<u>Coordinación entre agentes educativos:</u> coordinación entre el diseñador del proyecto, coincidente con la figura del implementador, así como con los docentes que participan de los talleres con sus alumnos. Existe un alto grado de coordinación entre los docentes y los encargados de dinamizar el proyecto y llevarlo a cabo.
2.2.		<u>Flexibilidad:</u> la flexibilidad de cambio en los procesos de implementación es un hecho factible, puesto que las personas encargadas del diseño participan de las acciones llevadas a cabo en los talleres planteados.
2.3		<u>Continuidad y estabilidad temporal:</u> estos talleres se enmarcan en el Proyecto Tetuán, por lo que es posible que exista cierta continuidad, pero no se garantiza la estabilidad temporal del mismo.
2.4		<u>Internacionalización de las implementaciones:</u> no se especifica.

2.5		<u>Revisión y ajuste de los procesos por parte del implementador:</u> el implementador es la persona encargada del diseño del programa, por lo que existe la posibilidad de que se revisen y ajustes los procesos según los efectos y resultados que se vayan obteniendo con la implementación.
2.6		<u>Datos para la comprensión de efectos y resultados potenciales del programa:</u> existen datos del diseño que nos permite comprender los efectos y los resultados potenciales que puede obtener el programa, aunque no de una manera totalmente clara. Podemos deducir los efectos por el hecho del formato didáctico empleado, un taller, como también por las sesiones en el aula y en el barrio, dando como resultado una mayor conexión con el patrimonio, por ser trabajado in situ.
3.1		<u>Diversidad de aprendizajes:</u> aprendizaje conceptual, a partir del conocimiento de la historia urbana del barrio, también un aprendizaje actitudinal en cuanto se forman actitudes críticas frente al crecimiento urbanístico y las últimas acciones creativas y artísticas realizadas en torno al barrio de Tetuán.
3.2		<u>Participación e implicación social:</u> participación e implicación social por cuanto supone la importancia de la participación de los adolescentes y jóvenes en los trabajos del barrio. En este sentido, reflexionan sobre el espacio en el que habitan, dando lugar a relaciones de conexión identitaria personal, individual y colectiva.
3.3		<u>Rentabilidad:</u> social, cultural e identitaria. La rentabilidad social, comentada en otros puntos, por el hecho de establecer vínculos emocionales entre los diferentes miembros de una comunidad o sociedad. En esta misma línea se establecen las ideas de pertenencia a un colectivo o identidad. Las acciones educativas relacionadas con este programa se relacionan con la formación de la identidad, en conexión con el propio paisaje urbano y las gentes que lo habitan.
3.4		<u>Adquisición de valores hacia el patrimonio:</u> adquisición de valores identitarios y de representación social, por cuanto está dirigido a los jóvenes, que son agentes sociales en potencia. Los valores que se adquieren tienen que ver con aspectos de creación de identidad, tanto individual, como colectiva, esta última más interesante al tratarse de talleres en los que el barrio y el paisaje urbano son los entes patrimoniales, y la creación de una identidad social el principal objetivo.
4.1		<u>Divulgación pública:</u> se ha realizado divulgación en blogs de arquitectura y sobre todo por parte de Intermediae, puesto que son los que dan el soporte económico, principalmente en soporte digital.
4.2.		<u>Publicación de artículos, libros o capítulos de libro:</u> no se especifica, aunque sí la participación en congresos o mesas redondas.

Tabla 69. Descripción siguiendo los estándares extendidos del programa Proyecto Tetuán, Paisaje y Ciudadanía.

Es un proyecto que se fundamenta en la participación vecinal, de manera que los habitantes del barrio de Tetuán comiencen por conocer y valorar los elementos que definen el espacio común del barrio, creando lazos comunitarios entre los vecinos. Las actividades y talleres realizados en este programa, son abiertos, a todo tipo de públicos y tienen como principal objetivo acercar a la ciudadanía a su entorno, para su valoración, conservación y disfrute en generaciones futuras.

Este programa entiende el paisaje urbano, como la percepción e interpretación personal o colectiva de los resultados de la interacción entre el hombre y su entorno o territorio. De manera que cada persona o ciudadano o visitante tiene una imagen distinta en referencia a sus experiencias, vivencias, recuerdos, etc., concepto patrimonio que constituye una herramienta de gestión urbanística muy potente.

En este sentido, transformar un paisaje, se puede considerar la conservación, modificación o sustitución de los elementos que lo compone, siendo la interpretación de este resultado variable.



Imagen 33. Visita por las intervenciones en el barrio de Tetuán.

Se asume ya como parte del paisaje urbano de Tetuán las intervenciones realizadas en intervenciones anteriores, de tal manera que son utilizados en este programa como parte del patrimonio actual o contemporáneo. Son interpretados como elementos capaces de catalizar actividades de intercambio de información. Estas primeras intervenciones, han generado una reacción vecinal, académica o institucional que ha servido para generar un punto de encuentro, sobre el que se fundamente este programa.

CAPÍTULO 7
MARCO CONCLUSIVO
Conclusiones y líneas abiertas de investigación

CAPÍTULO 7

MARCO CONCLUSIVO

Conclusiones y líneas abiertas de investigación

Toda conclusión adquiere una dimensión simbólica de finalización de un proceso. Sin embargo, cuando de lo que se trata es de una investigación o, como el caso que nos ocupa, una tesis doctoral, son muchos los interrogantes que surgen en esta “finalización” o “conclusión” del trabajo.

Con esta reflexión pretendemos exponer que en este caso concluir no supone terminar, concluir será recapitular, simplificar aquello que ha sido motivo de estudio en el desarrollo de esta tesis. Detenerse para poder observar todo aquello que se ha realizado y simplificar en breves líneas las ideas que, a modo de conclusión, no quieren ser más que el principio de un proceso de investigación mucho mayor que no alcanza límites visibles. Concluir una tesis doctoral, por lo tanto, supone abrir nuevas líneas y nuevos caminos para seguir con las investigaciones sin un horizonte definido.

A continuación se exponen las ideas más relevantes del proceso de investigación, los resultados obtenidos a partir de la reflexión de un proceso empírico que ha fundamentado las bases del discurso que presentamos a modo de síntesis. De este modo, presentamos una estructuración a partir de las conclusiones acerca del marco teórico, las cuales nos han dirigido al proceso empírico, condicionando la práctica investigativa en una u otra dirección. Ambas líneas conclusivas nos llevan a generar interrogantes y establecer nuevas líneas de investigación, nuevos procesos que nos generan nuevos interrogantes y permiten la continua búsqueda de la mejora educativa, fin último de esta tesis doctoral.

VII.1. Conclusiones al marco teórico.

La fundamentación teórica presentada en esta tesis doctoral plantea las bases teóricas de la investigación empírica, la cual, a través de la evaluación de programas pretende replantear la teoría y establecer unas líneas teóricas básicas para la conceptualización de modelos de educación patrimonial ideales, en aras de la calidad educativa, fin último de esta investigación.

Partimos de una realidad tangible, puesto que se enmarca esta tesis doctoral en una investigación más amplia, fundamentada bajo dos proyectos financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, con sede en la Universidad de Valladolid, y constituye un estudio pionero en educación patrimonial en España. El 1º proyecto: *Observación de Educación Patrimonial en España* (REF. EDU 2009/09679), con la creación de una base de datos, a la que se ha denominado bajo las siglas OEPE a lo largo de la tesis doctoral, y que supone la aportación de la muestra de estudio; y el 2º proyecto, en el que insertamos esta investigación, *Educación Patrimonial en España: evaluación de programas, consolidación e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España OEPE* (REF.EDU 2012/37212), con la evaluación de programas y la consolidación del observatorio como herramienta referente en el análisis y evaluación de programas de educación patrimonial en España.

El primero de los capítulos muestra la fundamentación teórica propiamente dicha de la investigación, en la que establecemos las líneas sobre la base de un modelo ideal de educación patrimonial, en torno a la conceptualización de los principios de memoria, identidad y comunidad. Con la intención utópica de establecer las líneas que dibujan un modelo de educación patrimonial, se plantean tres procesos de patrimonialización que crean memoria, con la recuperación de los recuerdos, crean identidad, a partir de los vínculos con el patrimonio, y crean comunidad, cuando los vínculos son entre las personas y crean una memoria colectiva.

El marco teórico en la tesis doctoral que nos ocupa versa en torno a la contextualización creada por el marco legislativo y la importancia de los trazos en común entre la educación y el patrimonio cultural. En el marco de aplicación de las leyes y decretos tanto educativos como patrimoniales encontramos las acciones educativas llevadas a cabo a escala estatal, autonómica y local, fijándonos principalmente en esta investigación en aquellos programas educativos que tienen lugar en el ámbito autonómico, centrados principalmente en los programas de la Comunidad de Madrid.

Con este corte sectorial pretendemos principalmente concretar una muestra de estudio abarcable y establecer a partir de ella generalizaciones que nos permitan aplicaciones a mayor escala. Por ello, parte del cuerpo teórico presenta los bienes patrimoniales de la Comunidad de Madrid – desde los bienes declarados Patrimonio Mundial, hasta los bienes patrimoniales o de interés cultural recogidos en la ley autonómica-para determinar la necesidad de mecanismos de acción y gestión educativa del patrimonio.

Otro de los planteamientos sobre los que fundamentamos la tesis doctoral y que nos lleva a desembocar directamente en el cuerpo empírico es el estudio de aquellas tesis doctorales y programas referentes que desde el ámbito autonómico desarrollan las líneas generales de una educación patrimonial de calidad. Los estudios sobre modelos de educación patrimonial, así como las tesis doctorales en el marco de esta disciplina incipiente, nos aporta una visión amplia de la evaluación de programas para desde el análisis establecer categorizaciones generales y seguir con las líneas de actuación y mejora en materia de educación y patrimonio, a través de la continuidad en la investigación.

Planteamos, en las siguientes afirmaciones, algunas de las conclusiones parciales de los capítulos que forman el bloque teórico.

VII.1.1. Educación patrimonial basada en memoria, identidad y comunidad.

Entre las conclusiones realizadas al cuerpo teórico, comenzamos con la conceptualización del patrimonio a partir de tres principios: memoria, identidad y comunidad, fundamentos desde una mirada educativa. Escogemos, por lo tanto, de la amplitud de acepciones que se ha venido dando al término patrimonio, aquellas que se acercan a la concepción educativa. De esta manera, entendemos **el patrimonio como memoria, una memoria conformadora de la identidad individual, y creadora de vínculos creadores de comunidad**. Conceptualización que desde el punto de vista educativo marcará los pasos del camino hacia un modelo específico de educación patrimonial, el recuerdo en la construcción de la identidad.

En la sociedad actual, en la que, siguiendo la terminología de Bauman, inferimos que, en una “modernidad líquida”, el concepto de patrimonio adquiere una mayor relevancia, por cuanto a través de la educación con, en y a través del patrimonio se crean lazos que permiten cierta solidez en las relaciones personales. La educación patrimonial, a través de los procesos de patrimonialización, recupera los recuerdos, a partir de los cuales se crea la memoria, relacionada directamente con la identidad de los individuos.

La educación patrimonial crea identidades y refuerza los vínculos entre los miembros de una comunidad, creando una memoria común o colectiva que pueda servir de bastión en las relaciones personales en la sociedad actual. Una educación patrimonial en la que el patrimonio sea creador de identidad y memoria, puesto que al establecer el vínculo entre las personas y los objetos o las cosas,

reconstruye en cierta manera la identidad de lo que somos, no sólo individualmente, sino también, lo que somos como parte de un todo más amplio.

Cada uno de estos conceptos, expresados en acciones y procesos, constituye la base y fundamentación para un modelo de educación patrimonial que los refuerce para afianzar las conexiones citadas y establecer una comunidad con fuertes identidades y a la que asirse cuando la modernidad refleje su liquidez.

La comunidad será la encargada de crear los mecanismos, estrategias y herramientas necesarias para la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural, el cual, a su vez, es el creador de la propia comunidad.

Por lo tanto, la comunidad, con la intención de su propia supervivencia, y representada en forma de memoria colectiva, deberá velar por la conservación y salvaguarda de aquellos hitos patrimoniales que la configuran como tal. Por ello, será desde la comunidad desde donde entendemos como necesarias las herramientas y estrategias de gestión educativa que permitan la salvaguarda y conservación del patrimonio cultural de la misma. Es desde la comunidad desde la que se crean las necesidades intrínsecas de conservación y salvaguarda, que, por el hecho de entenderlo como necesario, se derivan al ámbito legislativo y social.

Enlazamos con el segundo capítulo, en el que la propia comunidad es la que genera los mecanismos adecuados para gestionar educativamente el patrimonio: textos legales, instituciones, organismos, que desde el ámbito público, desde la dimensión local a la estatal, crean las medidas necesarias para la conservación del patrimonio.

VII.1.2. La legislación en materia de patrimonio y educación: ¿espacios comunes?

En materia de legislación surgen dudas, ¿existe un espacio de trabajo colaborativo entre las entidades educativas y las gestoras del patrimonio cultural en España? Entendemos que toda reflexión surge de una duda, de un interrogante que resuelva contextualmente las necesidades que se advierten a priori en materia de educación y patrimonio.

El segundo capítulo de la tesis doctoral ha permitido reflexionar sobre el contexto legislativo de la educación y el patrimonio en España. Hemos observado que, a diferencia del contexto patrimonial, la ley educativa ha sufrido diferentes modificaciones y variaciones, por cuanto nos encontramos en un proceso de cambio

actualmente, con la aplicación de la LOMCE, o, para ser más concreto, la discusión sobre su aplicación. Principalmente, el hecho de establecer estos cambios ha permitido que el patrimonio histórico y cultural participe de una posición más o menos explícita en el currículo de Educación Primaria y Secundaria.

Sin embargo, el Ley de Patrimonio Histórico Español, con fecha de 1985, tiene escasas alusiones y referencias a la educación como eje prioritario en la salvaguarda y conservación del patrimonio histórico y cultural. Por ello, entendemos que **actualmente existe una mayor sensibilización hacia la educación como herramienta y mecanismo necesario para la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural.**

Es por ello que encontramos una de las recientes actuaciones en materia legislativa de carácter estatal con la creación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, de reciente aplicación, que supone la primera de las intervenciones legislativas en las que se unifican ambos conceptos.

El Plan Nacional de Educación y Patrimonio supone el marco legislativo sobre el que realizar las próximas acciones en torno a la educación patrimonial, el texto legal sobre el que fundamentar las acciones llevadas a cabo en el territorio español, y la “carta magna” que permita poder unificar las acciones educativas y sistematizarlas para dotarlas de mayor coherencia.

Además de la importancia de este documento, el cual entendemos como prioritario en materia de educación patrimonial, consideramos que sus acciones, han de ir más allá, en las competencias de las Comunidades autónomas. Como reflexión conclusiva de este capítulo contextual, entendemos que el **Plan Nacional de Educación y Patrimonio es el marco adecuado para la creación de acciones similares, de carácter legislativo, en las diferentes Comunidades autónomas,** de manera que existan planes autonómicos que permitan unificar las acciones educativas en materia de educación patrimonial.

Las competencias educativas y patrimoniales están derivadas al ámbito autonómico, para ser tratadas de una manera más específica y concreta lo que conlleva un trabajo más exhaustivo. De este modo, con un espacio común entre educación y patrimonio, con carácter autonómico, se podrían unificar las acciones de los organismos competentes en materia de gestión educativa y de gestión del patrimonio cultural, en acciones conjuntas y unificadas que doten de mayor coherencia a los programas educativos llevados a cabo.

VI. 2. Conclusiones al cuerpo empírico.

Una vez establecidas las conclusiones generales en torno a los procesos de patrimonialización, así como la conceptualización de una educación patrimonial basada en los principios de memoria, identidad y comunidad, se comenzó con la evaluación de los programas propiamente dichos, en un contexto autonómico.

Partiendo de la metodología empleada en el contexto investigativo que nos ocupa, es decir, siguiendo lo que hemos venido denominado método OEPE, establecemos el camino hacia un modelo ideal de educación patrimonial, basado en memoria, identidad y comunidad, a partir de una evaluación basada estándares aportada por el Observatorio de Educación Patrimonial en España.

La evaluación basada en estándares nos ha permitido discriminar una serie de programas que, partiendo de unos estándares específicos basados en la calidad de los programas, en torno al diseño, implementación, evaluación y resultados de los mismos, representan los valores de calidad esperados en los programas de educación patrimonial.

Entre la amplitud de los programas de educación patrimonial, se han establecido los estándares que determinasen una mayor calidad y se acercasen a una evaluación propia de la educación patrimonial, entendida a partir de los valores patrimoniales de carácter identitario, creadores de memoria. En este sentido, **la teoría nos permite valorar en la práctica los principios de transmisión e inferencia de valores identitarios creadores de vínculos en la comunidad. Partiendo de estas ideas, se vuelve a reestructurar estos principios, observados en la práctica, para crear nuevas conceptualizaciones teóricas.**

VII. 3. Limitaciones del estudio, líneas abiertas y continuidad de la investigación.

Este apartado pretende afianzar la idea de que todo proceso no tiene un fin propiamente establecido, sino que todo final supone un nuevo principio, más aún cuando a lo que estamos haciendo referencia es a un proceso de investigación.

Partimos de la idea que nunca se llega al final de una investigación, puesto que ésta genera otros muchos interrogantes que suponen el inicio de una nueva investigación, estableciendo un proceso cíclico. En este sentido, este apartado recogerá las limitaciones que presenta esta investigación, así como también las líneas

de investigación que quedan abiertas a futuras investigaciones o bien futuros investigadores que tomen el testigo de esta tesis doctoral que presentamos.

VII. 3.1. Limitaciones de la tesis doctoral

Por limitaciones entendemos la imposibilidad de seguir con el estudio o la investigación que estamos llevando a cabo, por algunas de las razones que expondremos a continuación. Como hemos venido desarrollando a lo largo de la tesis doctoral, este estudio se enmarca en el contexto de un proyecto de investigación mucho más amplio, que abarca investigadores sobre educación patrimonial de toda España.

El trabajo se ha realizado con los datos recogidos y aportados en y por la base de datos del OEPE, el Observatorio de Educación Patrimonial en España, de reciente creación. Una base de datos que pretende sistematizar los programas de educación patrimonial realizados en España desde hace diez años hasta la actualidad.

Por lo tanto, una de las limitaciones que encontramos en la continuidad de nuestra tesis doctoral es el hecho de encontrarnos con una herramienta viva, la cual ofrece un inventario de programas que no se ha cerrado, sino que su interés reside en seguir con la búsqueda y el inventario de los programas llevados a cabo. Es por ello que se ha realizado un estudio de carácter sectorial, limitado por los programas inventariados en la base de datos.

A partir de esta y otras investigaciones, la base de datos aportará una mayor sistematización de los mismos, una mayor aportación de los programas, así como de sus descripciones, puesto que las investigaciones que nos ocupan presentan una parte de investigaciones mayores que se puedan llevar a cabo.

Es por ello que entendemos que existen vías abiertas para seguir con la investigación, investigaciones que, por las características específicas de la base de datos del OEPE, se podrán realizar de manera periódica y permitir que abarquen procesos ya investigados, de tal manera que siempre existirá una evaluación continuada de los programas inventariados en momentos diferentes, puesto que supone una herramienta en continuo cambio.

VII. 3.2. Líneas abiertas.

En términos generales todo final implica un nuevo comienzo, hacia otras dimensiones, latitudes, y en concreto, con una investigación, hacia nuevas vías de investigación. Las tesis doctorales, como parte de un amplio y extenso contexto de investigación mucho más amplio, redefinen, de forma cíclica, nuevos problemas de investigación. Una investigación no se supone nunca terminada porque siempre aparece otro interrogante que nos hace presentarnos de manera crítica ante un nuevo problema.

Al igual que nosotros nos hemos fijado en otros contextos en los que la identidad y la memoria, como elementos conceptualizadores del patrimonio, han sido objeto de estudio, entendemos que se pueden inferir estos parámetros para continuar y seguir con investigaciones en este contexto teórico.

Sin embargo, en el propio proceso del método OEPE, empleado para nuestro estudio, entendemos que nuestra investigación puede ser empleada para el estudio de caso de los programas que se han considerado como relevantes. Una vez aplicada la evaluación de programas basada en estándares, y haber definido cuáles son los estándares de calidad de un programa de educación patrimonial, creemos interesante **una profundización con el estudio de estos programas en un estudio de caso, o bien en un estudio colectivo de casos (Stake, 2006).**

El estudio de caso, en el ámbito de la investigación de las ciencias sociales, se define como una investigación empírica de un fenómeno del cual se pretende conocer más, aprender de su especificidad, siempre en el contexto real cotidiano en el que se está dando, por lo que consideramos que el estudio de caso estará centrado en la evaluación de aprendizajes. Una evaluación de los programas desde el punto de vista de los aprendizajes y que pueda aportar una visión más amplia de un programa educativo.

Otra de las líneas en las que poder profundizar sería en la **institucionalización de la herramienta y la base de datos del OEPE**. Entendemos que ésta ha de ser un referente en el estudio y las investigaciones de los programas de educación patrimonial realizados en España.

El hecho de unificar los esfuerzos y realizar las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la educación patrimonial siguiendo las directrices y metodología de esta herramienta, nos permitirá posicionar la educación patrimonial en España, así como sus investigaciones en una posición de referencia ante las acciones realizadas con

carácter internacional. El hecho de unificar las acciones de investigación sobre la educación patrimonial en torno a una misma herramienta, en torno a los mismos procesos, dota de coherencia a la evaluación de programas, cuyo fin último es la calidad de los programas, por lo que indirectamente se dotaría de calidad las acciones llevadas a cabo en torno a la educación patrimonial.

Por último, este estudio plantea la investigación en torno a la variable geográfica, aplicada principalmente en una escala autonómica. Se puede partir de esta investigación para establecer cuáles son las acciones llevadas a cabo en otras comunidades autónomas. Hemos observado durante el proceso de investigación, que algunas de las comunidades tienen un número bajo de programas inventariados, principalmente porque no se ha realizado un estudio en profundidad de las mismas.

Por ello, otra de las líneas abiertas en la investigación es la **realización de una evaluación de programas con carácter autonómico**, que determine la ampliación de la base de datos en torno a la comunidad autónoma de referencia, así como la realización de un análisis estadístico-descriptivo de los programas, para ser comparados entre ellos, o bien, con lo realizado en otras comunidades, de tal manera, que se obtengan informes en los cuales se pueda inferir conclusiones en torno a lo realizado en materia de educación patrimonial.

En estas líneas, partimos de la reflexión sobre la necesidad de crear Planes Regionales o Autonómicos en materia de educación y patrimonio, de tal manera que se empiece por genera un marco legislativo que suponga los cimientos sobre los que crear una institucionalización de los programas de educación patrimonial.

Siguiendo la aplicación de los estándares de calidad, así como los estudios de caso para determinar la calidad de los programas educativos, se estará estableciendo de manera indirecta una estandarización de la calidad, de tal manera que se determinará **una misma escala de calidad para todo el territorio español**.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, I., (2000), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Álvarez, R y Godoy, M., (2001). Experiencias rurales de Educación Patrimonial en la Décima Región. Comunidades Mapuche Huilliche, de Huiro, Astilleros y Rauco. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), pp. 29-38.
- Antunes, C., (1998), *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son. Cómo se manifiestan. Cómo funcionan*, Madrid, España: Narcea.
- Arenas, L., (2011). Zygmunt Bauman: Paisajes de la modernidad líquida. Daimon. *Revista Internacional de Filosofía*, (54), pp. 111-124.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A., (1994), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, España: Labor.
- Asensio, M. y Pol, E., (2002), *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Asensio, M. y Pol, E., (2002). El marco teórico del aprendizaje informal. *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), pp. 17-40.
- Asiáin, A (2006). Narraciones folclóricas navarras: Recopilación, clasificación y análisis. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra, Pamplona: Gobierno de Navarra. Institución Príncipe de Viana*. (81), pp. 3-296.
- Asiáin, A (2005). Archivo del patrimonio oral e inmaterial navarro: polifonía de emociones. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, (80), 2005, pp. 7-22.
- Ausubel, D.P, Novak, J.D y Hanesian, H., (1989), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México DF, México: Trillas.
- Bakhurst, D. (2000). Memoria, identidad y psicología cultural. En Rosa, A., Belleli, G., Bakhurst, D. (eds). (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. (pp. 91-105). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

- Ballart, J., (1997), *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona, España: Ariel.
- Ballart, J. y Tresserras, J. J. (2001), *Gestión del patrimonio cultural*, Barcelona, España: Ariel.
- Ballester, Ll., (2001), *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Baleares, España: Universitat de les Illes Balears.
- Bauman, Z., (2003), *Modernidad líquida*, México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bausela Herreras, E. (2005). Utilidad de la hoja de cálculo Excel en el análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 2,(6), pp. 1-6.
- Bertaux, D. (1982) The life course approach as a challenge to the social sciences. En Hareven, T.K, y Adams, K.J (comps.), *Ageing and Life Course Transitions: an Interdisciplinary Perspective*, (pp. 127-150). Londres, Reino Unido: Tavistock
- Bisquerra, R, (2004), *Metodología de investigación educativa*, Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bornat, J., (2001). Reminiscencia e historia oral: ¿Universos paralelos o empeño común? *Historia, Antropología y Fuentes orales. Revista Denuncia social*, (26), pp. 53-76.
- Bosch, E., (1998), *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona, España: Actar.
- Bravo, M., (2001), Patrimonio y cultura: Políticas y Pedagogías, apuestas y propuestas hacia la construcción de ciudadanía cultural. En Calvo, A. (comp.). *Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano*, (pp. 95-134), Bogotá, Colombia: CEJA.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, (18)1, pp. 1-21.
- Calaf, R., (2003), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, Gijón, España: Trea.

- Calaf, R. y Fontal, O. (coords.), (2006), *Miradas al patrimonio*, Gijón, España: Trea.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E., (coords.), (2007), *Museos de Arte y Educación. Construir Patrimonios desde la Diversidad*, Gijón, España: Trea.
- Calbó, M., (2006), "Dando vueltas" a la alfabetización y la sensibilidad: competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación "con" el patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.) (2006), *Miradas al patrimonio*, (pp. 73-87), Gijón, España: Trea,.
- Calbó, M., Juanola, R. y Vallés, J., (2011), *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*, Gerona, España: Documenta universitaria.
- Candau, J., (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Sol.
- Castellote, A., El barco de Teseo. En Ubieto, N., (2015). *El barco de Teseo*. Catálogo de la exposición. INJUVE.
- Chaparro, J. (2001), Apropiación social de espacios públicos: Diseño, construcción y mantenimiento. En *Políticas y gestión para la sostenibilidad del patrimonio urbano*, (pp. 137-147). Bogotá, Colombia: CEJA
- Cohen, L. y Manion, L., (1990), *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Colas, M.P. y Rebollo, M.A. (1993), *Evaluación de programas. Una guía práctica*, Sevilla, España: Kronos.
- Colom, A. J. (coord.), (1992), *Modelos de intervención socioeducativa*, Madrid, España: Nancea.
- Consejo de Europa (2005). Convención de Faro. El Patrimonio Cultural y los Itinerarios Culturales del Consejo de Europa: Nuevas orientaciones.
- Connelly F. M. y Clandinin, D. J., (1995). Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, (pp.11- 59), Barcelona, España: Laertes.
- Cuenca, J.M, Estepa, J. y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), pp. 33-40.
- Cuenca, J.M., Martín, M., Fontal, O. e Ibáñez, A. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y

- perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*, (40). Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>
- Cuenca, J.M., (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio cultural de España. Patrimonio y Educación* (5), pp.45-57.
 - Cuenca, J.M., López, I., (2011). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 26, (1), 2011, pp. 19-37.
 - Cuenca, J.M., (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (19), pp. 76-96.
 - Cuenca, J.M. y López, I., (2014) El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L., (Coords.), (2014), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid, España: IPCE/OEPE.
 - Cuenca, M., (1999). Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio. *Documentos de Estudios de Ocio*, (7). Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio7.pdf>
 - Dewey, J., (1949), *El arte como experiencia*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
 - De Miguel, M., (2000). *La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos*. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2), pp. 289-317.
 - Domingo, M., Fontal, O., Cirujano, C., Ballesteros, P. (2013), *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.
 - Domínguez, C., Cuenca, J.M., (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*. (56). Universidad de Huelva. pp. 27-42.
 - Eco, U., (1998), A todos los efectos. En Carrière, Jean et al. (1998), *El fin de los tiempos*. (pp. 215-272, 280-283). Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Eco, U (1999). Preámbulo ¿sólo puede construirse el futuro sobre la memoria del pasado? En Barret-Ducrocq, F., (dir.) (1999) *¿Por qué recordar?* (pp. 183-186, 207). Barcelona, España: Editorial Granica.
- Elliot, J., (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escribano Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Revista Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (79) pp. 15-24.
- España. Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313-29424.
- España. Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de mayo de 2015, núm. 126.
- España. Ley 23/1982, de 16 de junio, reguladora del Patrimonio Nacional. Boletín Oficial del Estado, de 22 de junio de 1982, núm. 148.
- España. Decreto 269/1985 de 26 de septiembre, por el que se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes. (BOJA nº 5, de 21 de enero de 1986)
- España. Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid, el currículo de la Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 29 de mayo de 2007, núm. 126.
- España. Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español. Boletín Oficial del Estado, núm. 155, de 29 de junio de 1985,
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, pp. 97858 a 97921
- España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 5, de 5 de enero de 2007.

- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- España. Ley 10/1998, de 9 de julio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. Boletín oficial del Estado, núm. 206, de 28 de agosto de 1998, pp. 29416-29434.
- Estepa, J., Frieria, F. y Piñero R., (coords.), *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. Oviedo, España: Editorial KRK.
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I., y Morón, M. (2011). Análisis del Patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, (355), pp. 227-228.
- Falcón Vignoli, R. M. (2010). *Estética de lo afectivo*. *Revista Ariel Digital*. Recuperado de:
https://arielenlinea.files.wordpress.com/2010/11/07_estetica.pdf
- Falk, J. y Dierking, L., (2000), *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Washington, Estados Unidos: American Association of Museums.
- Falk, J. y Dierking, L. (2004), The contextual model of learning. En Anderson, G. (ed.). (2004), *Reinventing the museum. Historical and Contemporary perspectives on the paradigm shift*. (pp. 139-142). Walnut Creek y Lanham, Estados Unidos: Altamira Press.
- Fernández, H., Fontal, O., Cuenca, J., (2011). Análisis de los entornos web en museos como plataformas 1.0. En Asensio, M. y Asenjo, E. (coords.). (2011). *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. (pp. 108-109). Editorial UOC.
- Fontal, O., (2003a), Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (coord.) (2003), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. (pp. 49-78). Gijón, España: Trea.
- Fontal, O., (2003b), *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, España: Trea.
- Fontal, O., (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R., Fontal,

- O. (coords), (2004), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. (pp. 81-104). Gijón, España: Trea.
- Fontal, O., (2007), ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Calaf. R., Fontal, O. y Valle, R. E., (coords.), (2007), *Museos de arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. (pp. 27-52) Gijón, España: Trea.
 - Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Santos M., (coord.), (2008). *La comunicación global del patrimonio cultural*. (pp. 79-110). Gijón, España: Trea.
 - Fontal, O. (2010). Memoria científico-técnica presentada para la concesión del proyecto de I+D+i. (Documento inédito).
 - Fontal, O., (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio cultural de España. Patrimonio y Educación*, (5), pp. 21-41.
 - Fontal, O., (2013), (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón, España: Trea.
 - 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), pp. 7-25.
 - Fontal, O. (2016). *El Observatorio de Educación Patrimonial en España. Cultura y Educación*, núm. 28 (1). (En prensa).
 - Galeano, E. (2012). Cita tomada de la presentación en 2012 de su libro *Los hijos de los días*.
 - Galeano, E., (1978), *Días y noches de amor y de guerra*. Madrid, España: Alianza Editorial.
 - García Carrasco, J. y García De Dujo, A., (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
 - García, M., (2006). Recuperar el patrimonio etnográfico e implementar las acciones para la construcción de un museo. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. (pp. 293-310) Gijón, España: Trea.
 - García Mínguez, J., (2004), *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid, España: Narcea.

- García Mínguez, J. y Bedmar Moreno, M., (coords) (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid, España: Dykinson.
- Gardner, H., (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H., (1999a), *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H., (1999b), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H., (2001), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Giménez, A., y Careaga, A. (2013). La Educación para el patrimonio a través de las fortificaciones. En Huerta, R., De la Calle, R., (eds) (2013), *Patrimonios migrantes*. (pp.73-82). PUV. Universitat de Valencia.
- Goleman, D., (1996), *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- González, A., (1956), *Áspero mundo*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- 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, España.
- Gómez Redondo (2012). Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En Fontal, O., Ballesteros, P., Domingo, M (2012). *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Actas*.
- Gómez Redondo (2012b). Identización: la construcción discursiva del Individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*. 2012, 24 (1), pp. 21-37.
- Grandes, A., (1994), *Malena es un nombre de tango*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Grandes, A., (2007). No compre aquí. *En Catálogo de la Exposición Madrid al Paso 1926-1971*. (pp. 107-108). Madrid, España: Edit. Asociación de Periodistas Europeos y Comunidad Autónoma de Madrid, 2007. Recuperado de: <http://www.apeuropeos.org/wordpress/wpcontent/uploads/2007/MadridalPaso.pdf>

- Greene, M., (2005), *Liberar la imaginación. Ensayos sobre Educación, Arte y Cambio Social*. Barcelona, España: Graó.
- Halbwachs, M., (1994), *Les cadres sociales de la mémoire*. Paris, Francia : Ed. Albin Michel.
- Hernández, F., (1994). Para repensar la Educación de las Artes visuales. *Papers Programas Educativos de la Fundació La Caixa*. Barcelona, Madrid: Paidós. pp. 43-58.
- Hernández, X., (2002), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, España: Graó.
- Hernández, X., (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (coords.) (2004), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. (pp. 35-49). Gijón, España: Trea.
- Hernández, F., (2002), *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón, España: Trea.
- Hernández, F., Sancho, J.M, Rivas, J.I (coords.) (2011) *Historias de vida en Educación: Biografías en contexto*. Esbrina: Universitat de Barcelona.
Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>
- Herrera, M., (2006). La Educación No Formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), pp. 11-26.
- Hervás, R. M., Tiburcio, E., y Navarro. F., (2013). Educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana y la memoria compartida hispano-marroquí. En Huerta, R., y De la Calle, R., (eds) (2013), *Patrimonios migrantes*. (pp. 59-71). PUV. Universitat de València.
- Jano Salagre, M., (2006). Guía de manejo de Excel para la asignatura estadística descriptiva. *Departamento de Economía Aplicada*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/rociomar/apuntes-excel.pdf
- Juanola, R., Calbó, M., (2003). Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (1), pp. 55-66.

- Juanola, R., Calbó, M., y Vallés, J., (2005), *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient*. Girona, España: Universitat de Girona. Institut de Patrimoni Cultural.
- Juanola, R., (2011a), Mapping Roses: un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (2), pp. 123-128.
- Juanola, R., (2011b). La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (29),1, pp. 233-262.
- Juanola, R., (2011). Una cartografía de los museos y la educación: Territorios para ubicar los modelos educativos. En Acaso, M., Alcaide, E. y Antúnez, N. (coords.) (2011), *Perspectivas: Situación Actual De La Educación en Los Museos De Artes Visuales* (pp. 42-51). Madrid, España: Ariel y Fundación Telefónica.
- Juanola, R., Fàbregas, A., (2012). Mis recuerdos y los nuestros: patrimonios como viaje entre la memoria individual y la colectiva. *Aula de innovación educativa*, (208), pp. 28-31.
- Krippendorff, K., (1990), *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón y Arnal. J., (2005), *Bases metodológicas de la investigación educativa*. El Masnou, España: Editorial Experiencia.
- León, M^a T., (1998), *Memoria de la melancolía*. Madrid, España: Editorial Clásicos Castalia.
- Lipovetsky, G., (1996), *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lledó, G., (2006). Arte Contemporáneo, Educación Artística y Diversidad Cultural. En López Fernández, M^a A., (coord.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del Arte en la Integración Social*. (pp. 243-283). Madrid: Fundamentos.
- López, L., (2011). La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El Programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura. *Revista Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación* (5) pp. 167-178.

- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Revista de Historia contemporánea. Ayer.* (94). Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, Madrid, España: Ediciones de Historia.
- Lozano, A., (2005), *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid, España: Editorial Trillas.
- Marín, S., (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición y de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Martín, C., (1974), *Retahílas*. Madrid: Editorial Biblioteca el Mundo.
- Martín, A. y Requejo, A., (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, (338), pp.45-66.
- Martínez, L.M., Astibia, H. (2011). En torno al concepto de Patrimonio. *Revista digital Nabarralde.com*. Recuperado de: <http://www.nabarralde.com/es/patrimonio/3256-en-torno-al-concepto-de-patrimonio>.
- Martínez, C., (2007), *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid, España: UNED.
- Martínez M., M., (2000), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F., México: Ed. Trillas.
- Masip, C. y Martínez, E., (2008). IES Isabel la Católica. Madrid. *Participación Educativa*, (7), pp. 79-84.
- Masip, C. y Martínez, E., (2009). IES Isabel la Católica. Madrid. El patrimonio educativo de los Institutos Históricos. *II Jornadas Nacionales. Libro de Actas*, San Cristóbal de la Laguna. pp. 96-99.
- Masip, C. y Martínez, E., (2011). Patrimonio en la escuela. Utilización didáctica del patrimonio histórico del “Instituto-Escuela” de Madrid. *CEE Participación Educativa*, (17) pp. 186-197.
- Mayer, M., (2004), *John Berger y los modos de mirar*. Madrid, España: Campo de Ideas.
- Mendoza, J., (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: La identidad. *Revista Casa del Tiempo* (2), 17, pp. 59-68.
- Morales, A. J., (1996), *Patrimonio Histórico-Artístico*. Madrid, España: Historia 16.

- OEPE (2010). *Memoria científico-técnica presentada para la concesión del Proyecto de I+D+i*. (Documento inédito).
- O'Donoghue, H., (2005). *Els Dissabtes jugam amb Miró. Compartir art en família a la Fundació Pilar i Joan Miró a Mallorca*. Palma de Mallorca, España: Fundació Pilar i Joan Miró. Ajuntament de Palma.
- Ortega, N., (2001). El patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica. En Estepa, J. Frieria, F. y Piñeiro R., (coords.) (2001), *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 507-516). Oviedo, España: Ed. KRK.
- Orte Socías, C., (Coord) (2006), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid, España: Dyckinson.
- Peña-Casanova, J., (1999), *Malaltia d'Alzheimer. Del diagnòstic a la teràpia: conceptes i fets*. Barcelona, España: Fundació La Caixa.
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En Fontal, O., (coord.) (2013), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. (pp. 57-71). Gijón, España: Trea.
- Pérez, R., García, J.L. y Martínez, C. (Coords.) (1995), *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, España: UNED.
- Pérez, R., (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación educativa*. (18), 2, pp. 261-288.
- Pérez, R., (2006), *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, R., (2007). La evaluación de programas educativos. En Martínez Mediano, C. (2007), *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. (pp. 173-191). Madrid, España: UNED.
- Pérez, R. (2011). Programas educativos y de formación de la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid. *Revista de Patrimonio cultural de España. Patrimonio y Educación*, (5), pp. 261-275.
- Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de: <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNPatrimonioInmaterial.pdf>
- Platón (2011). *Obras completas*. Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.
- Plutarco. *Vidas paralelas*- Tomo I. Teseo «XXIII.

- Querol, M^a.A. y González, S., (2014). *Patrimonio inmaterial*. Madrid, España: Editorial Catarata. Universidad Complutense. Madrid.
- Quintana, J. M^a (coord.) (1986), *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid, España: Narcea.
- Quinquer, D., (2006). Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Revista Iber: didáctica de las ciencias sociales*, (40), pp. 5-22.
- Repetto, L (2006). Memoria y patrimonio: algunos alcances. *Revista de cultura Pensar Iberoamérica*, (8). Recuperado de:
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric08a06.htm>
- Rico, L. y Ávila, R. M^a., (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros y otros (coords.) (2003), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 31-39). Cuenca, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rodrigo, M. y Medina, P., (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. IC: *Revista Científica de Información y Comunicación*, (3), pp. 125-146.
- Rodríguez, M., (1999), *Sociología de los mayores*. Salamanca, Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez, C., (2011). Una mirada al patrimonio cultural de las instituciones educativas. *Revista Patrimonio Cultural de España – Patrimonio y Educación* (5). pp. 275-295.
- Roncallo, S. (2009). Anámnesis y Reconocimiento. Una posible lectura de la Teoría de la Reminiscencia de Platón. *A parte Rei. Revista de Filosofía*. (61). Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/roncallo61.pdf>
- Rosa, A., (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En Carretero, M., Rosa, A., González, M.F., (coord.), (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp. 41-51). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D., (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En Rosa, A., Bellelli, G., Bakhurst, D. *Memoria colectiva e identidad nacional*. (pp. 41-87). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.

- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D., (2000), *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ruiz, M. y Tormo, S., (2002). El espacio de la juventud en la política de Patrimonio. *Actas de Forum UNESCO, VI Seminario Internacional*, vol. III, Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 89-91.
- Sáez, J (2006). La Educación de personas mayores en la sociedad de la información y el conocimiento. En Orte Socías, C., (coord) (2006), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. (73-184). Madrid, España: Dyckinson.
- Sánchez Delgado, P., (coord.) (2005), *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Varona.
- Santamarina, C., (1998). La metodología de las fuentes orales: las historias de vida. En C. López Sánchez: *Fuentes orales y documentales. Los pactos intra e inter-géneros. Nuevas identidades políticas y sociales en la construcción de la autonomía de las mujeres*. (113-124). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Santos Guerra, M. A., (1999), *Evaluación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sbarra Mitre, O., (2005), *Memoria e identidad. (Cultura y pensamiento). Las paralelas del destino*. Buenos Aires, Argentina: Quinqué Editores.
- Schiavoni, F. A. (2005), Prólogo en Sbarra Mitre, O. (2005), *Memoria e identidad. (Cultura y pensamiento). Las paralelas del destino*. Buenos Aires, Argentina: Quinqué Editores.
- Stake, R., (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Suárez, R., (2005), *La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Ed. Trillas.
- Torregrosa, A., Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En Huerta, R., De la Calle, R (eds). (2013). *Patrimonios migrantes*. (pp. 125-133). Valencia, España: PUV. Universitat de Valencia.
- Trías, E., (2003), *Ética y condición humana*. Madrid, España: Península.

- Trilla, J., (1992). La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En Sarramona, J. (ed.) (1992), *La educación no formal*. Barcelona, España: CEAC.
- Tubau, D., (2012), *Nada es lo que es. El problema de la identidad*. Madrid, España: Ed. Devenir El Otro Madrid.
- Ubieto, N., (2015), *El barco de Teseo*. Catálogo de la exposición. INJUVE.
- Unamuno, M., (1983), *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos. La agonía del cristianismo*. Madrid, España: Editorial Akal Bolsillo.
- UNESCO. *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*, en París, 17-21 de noviembre de 1972.
- UNESCO. *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial* (2008), recogido en:
<http://whc.unesco.org/archive/opguide08-es.pdf>
- UNESCO. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, París, 17 de octubre de 2003.
- UNESCO. *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (2005). Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París del 3 al 21 de octubre de 2005.
- Usher, R. y Bryant, I., (1992), *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Valle, R. E., (2007). Educación y arte contemporáneo: ¿Nuevas presencias? El museo se hace eco de la diversidad. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (coords.) (2007), *El museo de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. (pp. 83-101). Gijón, España: Trea.
- Varguillas, C., (2006). El uso del ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido *Revista de Educación*, Año 12, Número Extraordinario. UPEL. Instituto Pedagógico Rural el Mácaro. pp. 73-87.
- Vigotksy, L.V., (1998), *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Akal.

- Webster, J.D., (2003). The reminiscence circumplex and autobiographical memory functions. *Memory*, 11, (2), pp. 203-215.
- Zweig, S., (1929), *Mendel el de los libros*. Barcelona, España: Acanilado. Cuadernos de Acanilado, 33.

URLGRAFIA

- Área de Patrimonio Mundial de la UNESCO.
Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/world-heritage/>
Última consulta el 14 de septiembre de 2015
- Área de Patrimonio Mundial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/patrimonio-mundial.html>
Última consulta el
- Área de los criterios específicos para determinar bienes declarados Patrimonio Mundial.
Recuperado de <http://whc.unesco.org/en/criteria>
Última consulta el 10 de agosto de 2015.
- Área de Patrimonio de la Humanidad. Web del Ayuntamiento de Aranjuez.
Recuperado de <http://www.aranjuez.es/index.php/patrimonio-humanidad>
Última consulta el 14 de septiembre de 2015.
- Área de Bienes inscritos en la Lista del Patrimonio Mundial. Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/patrimonio-mundial/patrimonio-mundial-unesco/lista-de-patrimonio-mundial.html>
Última consulta 10 de agosto de 2015.
- Área de los Planes y Actuaciones de la Dirección General de Patrimonio Histórico Artístico. Web de la Comunidad de Madrid.
Recuperado de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1109266100977&idConsejeria=1109266187224&idListConsi=1109265444710&idOrganismo=1109266228372&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266100977>
Última consulta 11 de agosto de 2015.
- Área de las Competencias de la Dirección General de Patrimonio Histórico Artístico. Web de la Comunidad de Madrid.
Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid/CM_Presentacion_FA/fichaConsejeria_Organismo&cid=1109168846438&c=CM_Presentacion_FA&language=esma
Última consulta 11 de agosto de 2015.
- Área de Consejería de Educación y Universidades. Web del Gobierno de Canarias. Programa de Educación Patrimonial.

Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educacion-patrimonial/que-es.html>

Última consulta 14 de septiembre de 2015

- Área de Educación y Cultura. Ayuntamiento de Ceuta. Ciudades Educadoras. Recuperado de <http://www.ceuta.es/ceuta/guiaeducativa/ciudades-educadoras>
Última consulta 11 de agosto de 2015.

ANEXOS

Figura 1. Tabla de estándares básicos. Evaluación de la primera muestra.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	
P1		C														
P2		B	D													
P3																
P4																
P5																
P6																
P7																
P8																
P9																
P10																
P11																
P12																
P13																
P14																
P15																
P16																
P17																
P18																
P19																
P20																
P21																
P22																
P23																
P24																
P25																
P26																
P27																
P28																
P29																
P30																
P31																
P32																
P33																
P34																
P35																
P36																
P37																
P38																
P39																
P40																
P41																
P42																
P43																
P44																
P45																
P46																
P47																
P48																
P49																
P50																
P51																
P52																
P53																
P54																
P55																
P56																
P57																
P58																
P59																
P60																
P61																
P62																
P63																
P64																

