



Universidad de Valladolid

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

**Personas que miran diferente.
La Educación Patrimonial como herramienta para la
construcción de vínculos identitarios.**

CURSO: 2017/2018

ÁMBITO DE ESPECIALIZACIÓN: Ámbitos Culturales

ZAMORA SANTANA ALBA

Junio, 2018

TUTORA: Sofía Marín Cepeda.

**Departamento de la Didáctica de la expresión musical, plástica y
corporal. Facultad de Educación y Trabajo Social.**

Universidad de Valladolid.

*No se trata tanto de diseñar para todo el mundo,
sino de, primero, pensar ese “mundo” de otras maneras.*

Olaia Fontal, 2013.

El mayor patrimonio son las propias personas.

Olaia Fontal, 2013.

*Pasar de la ética del tener a la ética del ser,
como único camino de seguir evolucionando como seres humanos.*

Miguel López, 2001.

La libertad del individuo termina donde empieza la de los demás.

John Stuart Mill, 1980.

*¿En qué momento dejaron de ser vistas las personas como
un “legado que merece la pena ser conservado”?*

Juan-Cruz Resano, 2016.

*“No se debe interpretar como anómalo aquello que son
condiciones normales de la realidad, de nuestra condición humana”*

Sofía Marín, 2014.

Lo afectivo es efectivo.

Anónimo.

Nada sobre nosotros(as), sin nosotros(as).

Caucus Internacional sobre discapacidad.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción. Preguntas y objetivos de investigación.	3
Contexto académico en el que se desarrolla la investigación.	5
Capítulo 1. Patrimonio, vínculo entre bienes y personas. ¿Dónde nos encontramos?	8
1.1 Líneas de investigación actuales en el panorama nacional.	9
1.2 Publicaciones en el ámbito universitario español.	11
1.3 Investigaciones fuera de España relacionadas con nuestra área de conocimiento.	22
Capítulo 2. De la creación de patrimonios a la identización. Identificar para identificarnos.	24
2.1 Los procesos abordados desde la óptica de la Educación Patrimonial. Nos identificamos, patrimonializamos.	25
Capítulo 3. Personas que miran diferente.	29
3.1 La accesibilidad en términos de Educación Patrimonial, una mirada al marco normativo.	30
3.1.1 Ausencias en el acceso cognitivo al patrimonio.	34
3.2 Iguales diferentes.	35
Capítulo 4. Metodología, diseño y evaluación de la intervención.	39
4.1 Descripción del contexto.	41
4.2 Participantes.	42
4.3 Descripción de la intervención	43
4.3.1 Desarrollo de las sesiones	45

4.3.2 Evaluación de la intervención	50
-------------------------------------	----

Capítulo 5. Descripción y análisis de los datos recogidos en el desarrollo de la intervención.	52
---	-----------

5.1 Resultados del análisis de los datos.	61
---	----

Capítulo 6. Reflexión y conclusiones.	65
--	-----------

Bibliografía	73
---------------------	-----------

Anexos	77
---------------	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ampliación de la tabla de correlación de tesis publicada por Marín (2014).	11
--	-----------

Tabla 2. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal merillas.	12
--	-----------

Tabla 3. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez redondo.	13
--	-----------

Tabla 4. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Marín Cepeda.	14
---	-----------

Tabla 5. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Pérez López.	15
--	-----------

Tabla 6. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Sánchez Ferri.	16
--	-----------

Tabla 7. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Etxeberria.	17
---	-----------

Tabla 8. Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vincent Otaño.	18
--	-----------

Tabla 9. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón Vignoli.	19
--	-----------

Tabla 10. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. De Castro Martín.	19
---	-----------

Tabla 11. Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. García Fernández.	20
---	-----------

Tabla 12. Ficha descriptiva del trabajo final de máster de la autora Manrique Sáez.	21
--	-----------

Tabla 13. Revisión de bases de datos.	22
--	-----------

Tabla 14. Ficha descriptiva del proyecto “La identidad a través de los vínculos patrimoniales”	45
Tabla 15. Descripción del desarrollo de las sesiones llevadas a cabo.	46
Tabla 16. Respuestas a la actividad mapa personal sobre la geografía de la ciudad de Madrid.	52
Tabla 17. Relatos e imágenes de las obras patrimoniales.	54
Tabla 18. Relato e imagen de los objetos patrimoniales.	56
Tabla 19. Respuestas a las preguntas derivadas de las actividades realizadas.	58
Tabla 20. Respuestas y creaciones de la participante 1.	59
Tabla 21. Respuestas y creaciones de la participante 2.	59
Tabla 22. Respuestas y creaciones de la participante 3.	60
Tabla 23. Relación general de la tipología de vínculos, datos expresos, acciones derivadas y funciones de los vínculos.	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Gráfico 1. Gráfico descriptivo del proceso de diseño, intervención y análisis del proyecto.	41
Figura 1. Nube con las palabras más frecuentes en los datos recogidos.	64
Figura 2. Mapa de Madrid con el recorrido de las participantes.	67
Figura 3. Mapa superpuesto del recorrido de las participantes.	67
Figura 4. Secuencia derivada de los vínculos que se establecen en los procesos de Educación Patrimonial.	70
Figura 5. Mapa mental del proceso de realización del Trabajo Final de Máster.	72

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Boceto y obra patrimonial de la participante 1.	54
Imagen 2. Boceto y obra patrimonial de la participante 2.	54
Imagen 3. Boceto y proceso de creación de la obra patrimonial de la participante 3.	55
Imagen 4. Objeto patrimoniales de la participante 1.	56
Imagen 5. Objetos patrimonial de la participante 2.	56
Imagen 6. Objeto patrimonial de la participante 3.	56

Resumen

En el presente trabajo de investigación se hace un recorrido teórico sobre el conocimiento existente en materia de Educación y Patrimonio, poniendo el acento en la creación de identidad, todo ello desde una perspectiva de la diversidad como elemento enriquecedor que une a todas las personas, y a sus diferentes capacidades. Se hace uso de las historias de vida como reflejo de los procesos de patrimonialización e identidad, que salen a la luz a través de la creación artística y la reflexión en torno a ésta.

Los patrimonios surgen del ejercicio de la socialización, y en una sociedad que segrega a las personas, autodefinirse fuera de los parámetros establecidos se vuelve un reto difícil de lograr. Los vínculos patrimoniales e identitarios beben de las esferas sociales en las que interactúan.

Entendiendo el patrimonio como vínculos que conforman identidades, se pretende definir de qué forma la Educación Patrimonial es una herramienta en la ruptura de barreras, y en la creación de vínculos patrimoniales. Se establecen criterios de actuación educativa que contemplen a todas las personas, con todas las capacidades y atendiendo a las necesidades específicas desde la afectividad. La creación de vínculos como motor educativo, identitario y patrimonial.

Palabras clave: Educación Patrimonial, Patrimonio, Identidad, Vínculos, Capacidades diferentes.

Abstract

In this project, a theoretical overview is given of existing knowledge in the field of Education and Heritage, with an emphasis on the creation of identity, all this from a perspective of diversity as an enriching element that unites all people and their different abilities. Using life stories as a reflection of the processes involve in heritage and identization, which come to light through artistic creation and reflection.

Heritages arise from the exercise of socialization, and in a society that segregates people, defining oneself outside the established parameters becomes a challenge difficult to achieve. Heritage and identity links are nourished by the social spheres in which they interact.

Understanding heritage as links that make up identities, the aim is to define how Heritage Education is a tool for breaking down barriers and creating heritage links. Criteria are established for educational action that take into account all people, with all abilities and attending to specific needs from an affective point of view. The creation of links as an educational, identity and heritage engine.

Key words: Heritage Education, Heritage, Identity, Links, Different abilities.

Introducción. Preguntas y objetivos de investigación.

El presente proyecto nace de una inquietud personal, del amor al arte, la vida, la cultura y la educación. Nace de la certeza de ser, con deberes, derechos y necesidades. Todas las personas tenemos la necesidad de ser sociales, de participar, de comunicarnos, y de ello forma parte la cultura en todas sus formas. La cultura debe dejar de ser complicada. Tiene que convertirse en algo accesible a todos. Es nuestro derecho.

Después de trabajar durante meses con personas con capacidades diferentes en el área cognitiva, hemos detectado cómo su actividad diaria, sus gustos, aficiones, inquietudes y todo aquello a lo que le otorgan un valor y un significado, gira, generalmente, en torno a sus necesidades de apoyo específicas o a sus capacidades diferentes.

Desde la experiencia tanto personal como profesional nos surgen inquietudes y preguntas a las que queremos dar respuesta: ¿cómo afectan los procesos de patrimonialización a la construcción de la identidad?, ¿son las capacidades diferentes en el área cognitiva un factor determinante e influyente en la construcción del vínculo con el patrimonio?, ¿es la Educación Patrimonial clave en la ruptura de barreras cognitivas en la relación entre bienes y personas?

En relación a los conocimientos previos del área a la que pertenece este estudio y, de acuerdo con las preguntas descritas, los objetivos del presente trabajo de investigación son los siguientes:

- Comprender cómo confluyen los procesos de patrimonialización en la creación de una identidad individual.
- Comprobar de qué forma influyen las capacidades diferentes en los procesos de construcción del patrimonio.
- Conocer las potencialidades de la Educación Patrimonial como elemento clave en la ruptura de barreras cognitivas.
- Detectar y analizar los vínculos que se ponen en marcha en los procesos de patrimonialización en personas con capacidades diferentes de carácter cognitivo.

Para ello, nuestra propuesta de intervención se centra en reflexionar y pensar el patrimonio desde otra perspectiva, desde el valor y la significación que las personas ponemos sobre las cosas, los lugares, las experiencias, etc., la construcción de un mapa identitario como eje central de las sesiones, sobre el que giran los recuerdos y, sobre todo, sobre el que giran las personas participantes en ella, con sus historias, sus creaciones y sus reconstrucciones. Personas que han visto cómo sus circunstancias, experiencias y la manera en la que la sociedad se relaciona con ellas han marcado su recorrido, cómo a veces, desde el resto del mundo, sólo se ven sus capacidades diferentes como si fuera lo único que son, y no una milésima parte de ellas, una milésima parte de todas las personas que somos iguales y diferentes.

Para poder buscar respuestas a dichas preguntas y lograr la consecución de los objetivos descritos, debemos navegar primero en las diferentes investigaciones y

conocimientos que se han compartido con respecto a los conceptos en los que se centra nuestro trabajo. Esta área comprende desde el patrimonio, la identidad, la creación de vínculos y la Educación Patrimonial, hasta la accesibilidad cognitiva en materia de patrimonio.

Cabe destacar que se han omitido todos los datos personales de las personas participantes, con el único objetivo de preservar su intimidad, siempre desde el respeto y el agradecimiento por haber formado parte de este proyecto.

Contexto académico en el que se desarrolla la investigación.

En la formación del Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social se trabaja el vínculo y las emociones a través de la expresión artística y creativa, el poder del arte para ser un elemento de expresión accesible a todas las personas, un elemento de relación entre personas y personas.

En la especialización que hemos cursado, ámbitos culturales, se encuentra nuestra área de trabajo e investigación, la Educación Patrimonial. Ésta se une a la formación indiscutiblemente en el trabajo con el vínculo y en su condición relacional, entendida como herramienta de exploración, como herramienta de conocimiento de nuestra propia historia y de las demás historias de las que formamos parte.

En el desarrollo de nuestro trabajo encontramos reflejadas muchas de las competencias que hemos ido adquiriendo durante los meses de formación del máster. Nos gustaría resaltar cuatro de ellas, relacionadas directamente con el trabajo con personas en riesgo de exclusión social ya que, nuestro trabajo se desarrolla en el camino hacia la mejora de las condiciones de vida y la consecución de los derechos de todas las personas. Dichas competencias son:

- Capacidad para ampliar la visión acerca de colectivos en situación de riesgo o exclusión social a través del análisis y la reflexión social.
- Capacidad para comprender y utilizar conceptos y terminología específica referidos a los fundamentos psicológicos de la Arteterapia (AT) y la Educación Artística como vía para la inclusión social; y cómo éstas son utilizadas, evaluadas y aplicadas.
- Capacidad para reconocer y respetar las características y diferencias de los diferentes públicos que acuden a las diferentes instituciones culturales, su especificidad y categorización.
- Destreza para diseñar y elaborar materiales didácticos para trabajar en contextos no formales con la diversidad de público y capacidades diferenciadas.

Por otro lado, y en relación directa con la elaboración de nuestro Trabajo Final de Máster, resaltamos la competencia que nos ha ayudado a desarrollar nuestra investigación en relación directa con la Arteterapia y la Educación Artística en materia de inclusión social: el conocimiento en profundidad de las principales metodologías de investigación aplicadas al arte como terapia.

Es en lo que el arte expone y esconde dónde está lo que somos, donde está nuestro patrimonio, y descubrirlo es una aventura a nivel psicológico, educativo y social. Con respecto a este aspecto destacado en la Educación Patrimonial, nos gustaría rescatar una reflexión elaborada por Fontal, la cual se centra en el trabajo del pedagogo Paulo Freire:

Trabajar el patrimonio implica partir de sujetos que aprenden, conformar sus identidades, hacer que se apropien simbólicamente de ese patrimonio. Por lo tanto, la toma de conciencia, la reflexión y la acción serán las directrices de la pedagogía de Freire. Así, la toma de conciencia reflexiva o concientización se dirige a una práctica transformadora en la que acción

y reflexión constituyen un núcleo que permite actuar a los individuos solidariamente (Fontal, 2008, p. 104).

Las personas somos sentimientos, vivencias, historias, unión y separación, somos recuerdos, algunos que vuelan y otros atados a momentos, lugares u objetos. Las personas somos infinitas formas de ser, de estar y de expresar. En la convivencia, el respeto y la comprensión, la expresión y la comunicación son fundamentales, y el arte, al ser tan amplio y diverso, se convierte en esencial para dejar ver de nosotros mismos, y de los demás. Pero todo esto no es posible sin educación. Ya lo dijo Fontal (2003):

Formar sujetos que desconozcan el sentido de su cultura significa formar sujetos aculturales; formar sujetos que sólo conozcan su cultura pasada, significa formar sujetos insensibles ante su situación presente y que, por tanto, no van a contribuir al progreso y evolución de la misma (p. 78).

No se trata de presionar a nadie, sino de trabajar en el camino hacia el descubrimiento de intereses y motivaciones que tengan como consecuencia un bienestar psicológico y social. Se trata de explorar la capacidad transformadora e inclusiva del arte.

Es en la igualdad y la inclusión social a la que tienen derecho todas las personas, donde la formación en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social cobra un valor fundamental. En el caso concreto de la Educación Patrimonial, ésta otorga al individuo herramientas para conocer el mundo y las personas que le rodean, pero también para ahondar en el propio proceso de conocerse, el cual tiene consecuencias terapéuticas inherentes a la reflexión y el continuo descubrimiento de la historia personal.

Fontal (2013), habla de la ausencia de programas educativos en torno al patrimonio que contemplen a las personas con capacidades diferentes de forma específica. Destaca que “los programas dedicados a colectivos diversos son muy escasos y, cuando aparecen, no siempre están realizados desde el rigor ni el conocimiento en profundidad y de las características y necesidades” (p.134). En los programas de Educación Patrimonial existen grupos que se olvidan, los cuales suelen ser todos aquellos que se encuentren en riesgo de exclusión, dentro de los que destacan las personas con capacidades diferentes en el área cognitiva.

Desde la formación del máster se aboga por el trabajo por la igualdad, en todos sus sentidos. Con la Educación Patrimonial como herramienta se trabajan conceptos que aclararemos a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación: procesos de identidad, creación de patrimonio, apropiación simbólica, pertenencia, etc.

El concepto de patrimonio siempre ha estado muy ligado al mundo del arte y la cultura, y aunque la perspectiva adoptada en esta investigación es mucho más amplia, el arte no deja de contemplarse como un reflejo de las personas y de la sociedad. Por ello, la utilización de técnicas artísticas, de comunicación creativa y de exploración artística, son prácticamente imprescindibles para llegar a todas las personas. Verbalizar y no verbalizar,

hacer consciente lo que estaba silenciado, revivir, hacer y rehacer, conocernos y reconocernos. Todo ello une irremediabilmente a la Educación Patrimonial con la Educación Artística, y la educación es la herramienta de inclusión más potente que existe.

Capítulo 1. Patrimonio, vínculo entre bienes y personas. ¿Dónde nos encontramos?

Para poder empezar a recorrer el sendero que aquí se nos presenta, es necesario preguntarse acerca del concepto sobre el que gira todo lo demás: patrimonio. ¿Qué es patrimonio? ¿El patrimonio empieza y termina en un punto? ¿El patrimonio es de todos? ¿El patrimonio es con todos?

Acuñamos la definición de patrimonio elaborada por Fontal (2003), quien afirma que el patrimonio es la relación que se establece entre bienes y personas. En publicaciones posteriores (Fontal, 2008; Fontal, 2013; Gómez, Fontal e Ibáñez 2016), la autora afirma que “el patrimonio es la relación entre bienes y personas en términos de propiedad, pertenencia, identidad, valoración, etcétera.” (Fontal, 2013, p.10). El patrimonio parte de ese sentido de pertenencia, de pertenecer a eso que simboliza, a los recuerdos que despierta y a las memorias o sensaciones que ocasiona en la persona que ha comprendido, mediante el sentir, que ese “algo” es parte de su patrimonio.

Entender el patrimonio como aquello a lo que las personas otorgamos un valor y un significado particular, y cómo esto define a su vez la forma en la que nos relacionamos con ese bien en concreto, no ha sido la visión que se ha tenido desde siempre. Se solía considerar patrimonio, y sigue sucediendo así, aquellos bienes materiales de gran valor que llegan a nuestras manos por herencia. El patrimonio parecía ser lo mismo que algo que tuviera valor, un objeto, algo material. Dicha concepción ha cambiado a lo largo de los años, la visión ha ido más allá de los objetos materiales y desde la declaración de la UNESCO en el tratado para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), que supuso un cambio de mirada, el concepto ha seguido evolucionando.

Siempre se ha partido desde la visión de que el patrimonio tiene valor por sí mismo, no importa qué sea ese algo, pero tiene valor. Sin embargo, siguiendo la línea de estudio de las autoras referentes para el desarrollo de esta investigación (Fontal, 2003; Gómez, 2013; Marín, 2014), creemos que lo correcto sería referirse al bien como “algo susceptible de ser valorado”, es decir, no tienen valor por sí mismos, sino que somos las personas quienes les otorgamos dicho valor. (Fontal, 2013, p.16).

Fontal (2008) destaca dos aspectos a los que todo bien considerado Patrimonial debe hacer referencia:

En primer lugar, a los valores que se proyectan sobre esos bienes [...] los valores pueden ser muchos y muy variados, y sólo cuando se proyectan sobre determinados bienes podemos comenzar a hablar de patrimonio. (...) En segundo lugar, lo que es muy importante, a las relaciones que se establecen entre esos bienes y determinadas personas (individuos o grupos), relaciones en tres direcciones fundamentales: propiedad, identidad y pertenencia (p.82).

En este camino que recorreremos junto a todo aquello que es susceptible de ser patrimonio, de ser puesto en valor, encontramos que nada es estático, pues todo cambia como cambia la propia existencia de las personas con el paso del tiempo acompañado de

experiencias, emociones y miradas. Y con el cambio del patrimonio, deviene irremediamente el cambio de valor, la mezcla de diferentes valores: “personales, familiares, espirituales, emotivos, evocadores, estéticos”, pero también, sociales (Fontal, 2013, p.16). Es decir, ni el patrimonio ni su valor es estático, sino que cambia en función de la óptica desde la que se analice. El patrimonio es un ente vivo, en continuo cambio y movimiento. El patrimonio es personal y transferible, convirtiéndose así en patrimonio colectivo. Hacemos sociedad cuando se comparte, se entiende y se respeta el patrimonio de los demás.

Asimismo, Gómez, Fontal e Ibáñez (2016), reflexionan acerca de las condiciones en las que se lega el patrimonio, las cuales no van a ser las mismas en las que fue recibido, ya que el patrimonio del pasado se une al actual, logrando así que historia a historia vaya ampliándose. Esos procesos de otorgación de valor a un bien concreto vienen dados por la apropiación simbólica de dicho bien, con el cual nos identificamos, por lo que ese bien ya es parte de nuestro patrimonio (Gómez, 2012). Entender de esta forma el patrimonio nos lleva irremediable y afortunadamente a comprender lo natural y enriquecedor que es para la humanidad todo aquello que es diverso, es decir, todo aquello que es y está. Es en la versatilidad de los valores y los usos que se le pueden dar al patrimonio donde se encuentra su potencial como elemento transformador.

El patrimonio son memorias, a veces íntimas y a veces compartidas. Y es por este hecho que decimos que el patrimonio remite a la memoria, a la identidad de cada persona, incluso podríamos afirmar que los recuerdos hacen a las personas, y a su vez, al patrimonio. Todo esto nos hace entender que el patrimonio no podría ser sin las personas, necesita de personas para poder hablar en términos de propiedad, pertenencia e identidad (Fontal, 2008).

En los siguientes apartados haremos un repaso por las investigaciones a nivel nacional e internacional con el fin de situarnos de forma extensa ante los conocimientos y las principales fuentes de información científica existentes en materia de patrimonio y de Educación Patrimonial.

1.1 Líneas de investigación actuales en el panorama nacional.

Centrando nuestra atención en el recorrido de las investigaciones en el panorama nacional en torno a la Educación Patrimonial desde las ciencias sociales, y siguiendo la línea ya expuesta en publicaciones anteriores (Fontal e Ibáñez, 2017; Marín, 2014), no es hasta 2003 de mano de la Dra. Fontal que encontramos la primera tesis doctoral que expone la importancia que supone entender la Educación Patrimonial como una disciplina de investigación, dejando a un lado la idea que entendía la Educación Patrimonial como parte de otras áreas de conocimiento, y no como una especialidad en sí misma.

Encontramos en la Universidad de Oviedo lo que podemos considerar como punto de partida para el área de conocimiento que nos ocupa. Es indiscutible que la Dra. Roser Calaf ha aportado innumerables publicaciones e investigaciones al enriquecimiento y el cambio de paradigma acerca de la Didáctica del patrimonio. Junto a ella, la Dra. Olaia Fontal ha

expuesto y analizado un enfoque innovador y trascendental en la concepción de la Educación Patrimonial.

Son muchos los títulos que ha dedicado al estudio y la formulación de nuevos conocimientos relacionados con el patrimonio y la educación. Actualmente, el foco de estudio principal se encuentra en la Universidad de Valladolid, donde ha liderado tres proyectos nacionales consecutivos (convocatorias 2009, 2012 y 2015) y múltiples publicaciones de alto impacto (Fontal e Ibáñez, 2017).

En el primer proyecto I+D+i, se gestó el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), encargado en un primer momento de conocer, analizar y diagnosticar el estado de la Educación Patrimonial en España, a lo que posteriormente se añadió el estado de la cuestión a nivel internacional. Asimismo, actualmente se encuentran trabajando en la potenciación de los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio, así como en su difusión. Desde el Observatorio abordan además el estudio de proyectos inclusivos y la definición de criterios hacia la inclusión en la Educación Patrimonial.

A lo largo y ancho del territorio nacional encontramos más focos de estudio en torno a la Educación Patrimonial. Uno de ellos se encuentra en la Universidad de Huelva, desde la cual surgen muchas investigaciones de alto impacto. Tal y como recogen Fontal e Ibáñez (2017), estas son algunas de las publicaciones pertenecientes a dicha universidad: “Cuenca y López-Cruz, 2014; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, Ferreras, López-Cruz y Morón, 2011; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Ferreras y Jiménez, 2013 y Martín-Cáceres y Cuenca 2011 y 2016” (p.202).

Por otro lado, encontramos una representación importante en la Universidad del País Vasco de mano del Dr. Ibáñez-Etxeberria, y en las universidades de Valencia, Barcelona, Murcia y la Autónoma de Madrid.

Teniendo en cuenta todo el trabajo desarrollado hasta ahora por los profesionales que dedican sus esfuerzos a ampliar conocimientos acerca de la Educación Patrimonial, y tal y como destacan Fontal e Ibáñez (2017), existen varias líneas de actuación muy claramente afianzadas:

[...]la investigación en la epistemología y modelización de la educación patrimonial. [...] líneas de investigación relacionadas con la observación, análisis y evaluación de la educación patrimonial; la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje; la innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del Patrimonio; el análisis del tratamiento del Patrimonio en la legislación educativa unido a la evaluación del grado de cumplimiento de lo establecido por la normativa en los programas y acciones implementados, así como a través de los materiales y recursos didácticos utilizados (pp. 207-208).

Sin embargo, en este mismo estudio se prevé que con el surgimiento de nuevas publicaciones y concesiones para proyectos de I+D+i, surjan nuevas líneas de trabajo (Fontal

e Ibáñez, 2017). La Educación Patrimonial es un campo lleno de posibilidades, de nuevos caminos por descubrir y compartir.

1.2 Publicaciones en el ámbito universitario español.

En este punto haremos un recorrido por algunas de las publicaciones académicas que se han hecho desde las universidades españolas en materia de Educación Patrimonial, tomando de nuevo como referencia a Fontal e Ibáñez (2017). Nuestro punto de partida lo encontramos en la tesis doctoral de Marín publicada en 2014, quien ha elaborado un repaso de los estudios que a nosotros nos ocupan hasta el año de publicación de dicha tesis (Anexo 1). En nuestro trabajo hemos ampliado dicha correlación elaborada por Marín (2014) con las tesis publicadas posteriormente, es por esta razón que en la siguiente tabla no se encuentran todas las tesis publicadas, sino únicamente aquellas posteriores al año 2014.

Tabla 1

Ampliación de la tabla de correlación de tesis publicada por Marín (2014).

TÍTULO	AÑO	UNIVERSIDAD	AUTOR/A	DIRECTOR/A/ES/AS
Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización.	2014	Universidad de Valladolid	Sofía Marín Cepeda	Olaia Fontal
Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativos.	2014	Universidad de Valladolid	Sara Pérez López	Olaia Fontal y Carlos Moriyón
El comisariado educativo como modelo de gestión de espacios expositivos en museos de arte contemporáneo.	2015	Universidad de Valladolid	Pablo Coca Jiménez	José Sixto Olivar y Olaia Fontal
Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción.	2016	Universidad de Valladolid	Pablo de Castro	Olaia Fontal y Alejandro Ibáñez

A continuación, destacaremos las tesis en las que nos hemos apoyado para desarrollar nuestra investigación sirviéndonos de la información destacada en la base de datos TESEO.

En un primer lugar encontramos la tesis doctoral de Fontal (2003), la cual supone un referente indiscutible en materia de Educación Patrimonial, por lo que la hemos tomado como

guía en la comprensión que tenemos y transmitimos del concepto de patrimonio. Es un trabajo de investigación que ha supuesto un cambio de paradigma, una herramienta para que reflexionemos sobre las prácticas educativas en materia de patrimonialización.

Tabla 2

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Fontal Merillas.

La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.	
Autora	Olaia Fontal Merillas
Universidad	Universidad de Oviedo
Fecha	2003
Directora	Roser Calaf Masachs
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. 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 experimental proponemos la elaboración de un diseño de sensibilización pensado para 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 lo 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 experimental, determinando posibles vías y futuras líneas de investigación.</p>

La doctora Gómez publicó su tesis en el año 2013, la cual guía la mayor parte de nuestra investigación, pues desarrolla conceptos ligados a los procesos de creación de patrimonio, entendiéndose como la generación de vínculos identitarios. Es un enfoque hacia la creación de identidades desde la óptica educativa y patrimonial.

Tabla 3

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Gómez Redondo.

Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad	
Autora	Carmen Gómez Redondo
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2013
Directora	Olaia Fontal Merillas
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>

En el marco de la accesibilidad y el diseño para todos, la doctora Marín desarrolló un modelo educativo basado en los procesos de patrimonialización. Un modelo que contempla a las personas por el mero de hecho de serlo, alejándose de los modelos centrados en los supuestos déficits o limitaciones. Se trata de un referente en el diseño educativo para todas las personas en el ámbito de la Educación Patrimonial.

Ha sido la base sobre la que hemos construido nuestras actuaciones, y desde la que hemos logrado hacer un repaso exhaustivo de la legislación existente hasta ese momento en relación con la Educación Patrimonial y la diversidad.

Tabla 4

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Marín Cepeda.

Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización.	
Autora	Sofía Marín Cepeda
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2014
Directora	Olaia Fontal Merillas
Resumen	<p>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> <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> <ul style="list-style-type: none"> -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. -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. -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 (...).

Continuando con la diversidad y las capacidades diferentes, la Dra. Pérez López (2014), hace un recorrido analítico con la finalidad de conocer cómo se desarrolla el trabajo desde los museos hacia el colectivo de personas con diversidad sensorial auditiva. Se trata de descubrir cómo la Educación Artística y Patrimonial pueden aportar beneficios para un desarrollo de las actividades desde el museo de forma que sean realmente accesibles e inclusivas.

Tabla 5

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Pérez López.

Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativos.	
Autora	Sara Pérez López
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2014
Directora y codirector	Olaia Fontal Merillas y Carlos Moriyón Mójica
Resumen	<p>Conocer de qué modo se concibe el trabajo desarrollado desde los museos de arte para sordos por parte de sus propios impulsores, así como la detección de aquellos elementos que se constituyen en variables determinantes de la aceptación, participación y significación del colectivo sordo en la vida cultural de las instituciones museísticas, es el eje sobre el que gira el estudio que presentamos.</p> <p>Buscamos una aproximación desde los procesos que entran en funcionamiento durante el trabajo educativo en los museos de arte, para incidir en las fases que precisan de una atención especial en el colectivo sordo, permitiendo de este modo comprender, reflexionar, disfrutar y apropiarse de cuanto se trabaja en las visitas. Para ello la educación patrimonial se presenta como foco idóneo, utilizando el arte como instrumento mental, ya que tal combinación permite incidir en aquellos aspectos más precisados de insistencia para el colectivo sordo.</p> <p>Pretendemos comprender y desgranar qué factores están relacionados con el problema detectado durante el procesamiento de datos en la percepción visual de los sujetos sordos. La comprensión de este escenario permite sentar las bases para una intervención reflexiva y crítica en aquellos aspectos en los que, desde la educación artística, se puede aportar beneficios.</p> <p>La mirada educativa, desde el foco que aporta la educación patrimonial están presentes como hilo conductor de la investigación, confluyendo así nuestra trayectoria laboral, discente y personal.</p>

La tesis doctoral desarrollada por la Dra. Sánchez Ferri (2016) está formada por un marco teórico que trata ampliamente los tres conceptos claves que la autora define como conceptualizadores del patrimonio desde una óptica educativa, estos conceptos son: memoria, identidad y comunidad.

Tabla 6

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Sánchez Ferri.

Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid.	
Autora	Ana Sánchez Ferri
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2016
Directora	Olaia Fontal Merillas
Resumen	<p>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, las personas mayores a quiénes iba dirigida, para reformularse y asentarse en tres principios: memoria, identidad y comunidad.</p> <p>Estos tres principios, conceptualizadores del patrimonio desde la perspectiva educativa forman el marco teórico en el que sustenta la evaluación de los programas de educación patrimonial realizados en la Comunidad de Madrid, y recogidos en la base de datos del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial de España), que sirve de marco específico al cuerpo experimental.</p> <p>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, entre 2010 y 2015 se han desarrollado dos proyectos consecutivos de I+D+i (EDU2009-09679 y EDU2012-37212) centrados en el inventario, análisis y evaluación de programas de educación patrimonial generados en los ámbitos nacional e internacional durante la última década.</p> <p>En este contexto se ha realizado una evaluación, siguiendo el método específico de OEPE, a partir de estándares de calidad que han determinado una muestra de programas referentes en educación patrimonial, realizados en la Comunidad de Madrid. La tesis doctoral muestra, por una parte, un análisis estadístico-descriptivo que permite un conocimiento específico de los programas y, por otro, una evaluación de programas que determina los estándares de calidad de los programas de educación patrimonial.</p>

El estudio doctoral realizado por el Dr. Ibáñez (2006), se centra en el análisis teórico de los tres conceptos básicos que conforman su trabajo: los campos de trabajo, el patrimonio y la Educación Patrimonial. Entiende los campos de trabajo como una actividad educativa que gira en torno al patrimonio y que, en consecuencia, es una herramienta de Educación Patrimonial en el ámbito informal.

Tabla 7

Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Ibáñez Etxeberria

Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco.	
Autor	Alejandro Ibáñez Etxeberria
Universidad	Universidad del País Vasco
Fecha	2006
Director	José Miguel Correa Gorospe
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 Heinz (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 Heinz, 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>

En un marco dedicado a la educación en museos y en la didáctica de las ciencias sociales encontramos el trabajo doctoral realizado por la Dr. Vincent Otaño (2013), en el cual analiza el programa *Zarautz en tus manos*, además de evaluar las TIC y su uso didáctico como elemento para descubrir el patrimonio.

Tabla 8

Ficha descriptiva de la tesis doctoral de la Dra. Vincent Otaño

Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil.	
Autora	Naiara Vicent Otaño
Universidad	Universidad Autónoma de Madrid
Fecha	2013
Director y codirector	Mikel Asensio Brouard y Alejandro Ibáñez Etxeberria
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 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.</p>

Entrando en otro universo encontramos la tesis del Dr. Falcón Vignoli, la cual es una investigación acerca de la manifestación del ser desde la otorgación de sentido a toda acción inteligente y creadora. Es un proyecto que nada entre la filosofía y la sociología, en las relaciones que existen entre las acciones pensadas y sus efectos y sentido sistémico.

Tabla 9

Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. Falcón Vignoli.

Sentido del proyecto afectivo.	
Autor	Roberto Marcelo Falcón Vignoli
Universidad	Universidad de Barcelona
Fecha	2010
Directora	Begoña Simon Ortoll
Resumen	<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 entretener 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 afectivo. 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>El presente trabajo es un trayecto de indagación ontológica que se ha encaminado en descubrir la realidad sustancial que sostendría todo 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.</p>

En la tesis doctoral defendida por el Dr. De Castro (2016), encontramos un trabajo innovador y conmovedor. La investigación hace un recorrido por múltiples diseños educativos propuestos por el propio autor, mediante los cuales se hace un análisis de la propia evolución su práctica docente, la cual se nutre de su identidad como docente.

Tabla 10

Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. De Castro Martín.

Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción.	
Autor	Pablo de Castro Martín
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2016
Directora y codirector	Olaia Fontal Merillas y Alejandro Ibáñez Etxeberria

Resumen	<p>La investigación describe un recorrido por diversos programas de educación patrimonial diseñados, coordinados e implementados por el autor que, descritos a modo de estudio de caso y desde la perspectiva de la investigación acción y el método auto etnográfico, permiten, al tiempo, trazar la evolución de veinte años de su práctica docentes.</p> <p>Aunque se centra en el análisis de ocho proyectos que comparten su interés por la divulgación, estudio y conservación del patrimonio cultural presenta, en realidad, un ecosistema de proyectos más complejo, pues se acerca a la treintena de propuestas, recuperándose incluso algunas experiencias fracasadas con voluntad redentora.</p> <p>Como sustrato de este planteamiento aparece también la pretensión de definir su propia identidad docente, fruto del afán de una búsqueda constante. Por otro lado, el autor propone unas sencillas pautas para desarrollar proyectos de innovación educativa, fusionando recursos procedentes del ámbito de las Ciencias Sociales y la Educación Artística.</p>
---------	--

En el siguiente trabajo doctoral, el Dr. García Fernández (2014) expone una metodología educativa que genera recursos didácticos sobre el patrimonio cultural partiendo de la cultura digital existente en la sociedad en la que vivimos para reformular la relación entre patrimonio cultural y educación. Así, da un paso más en la consolidación de la Educación Patrimonial.

Tabla 11

Ficha descriptiva de la tesis doctoral del Dr. García Fernández.

La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: generación de productos patrimoniales con alcance educativo.	
Autor	Jorge García Fernández
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2014
Directores	Juan José Fernández Marín y Olaia Fontal Merillas
Resumen	<p>La tesis doctoral direcciona el estudio en la aproximación de los recursos digitales del patrimonio virtualizado hacia un alcance educativo, como respuesta a las disfuncionalidades entre la articulación del Patrimonio Cultural y la Educación desde los canales propuestos por la cultura digital dentro de la Educación Patrimonial.</p> <p>Su acometimiento -siendo la Educación Patrimonial una disciplina emergente, donde los estudios fundamentales se corresponden en general a las ciencias sociales, enfatizando el discurso en la Educación-, se contraponen más que se complementan, frente a los estudios que parten de las ciencias exactas, que abordan los temas tangenciales con el énfasis en el recurso patrimonial, desplazando a un segundo plano, en el mejor de los casos, los valores educativos inherentes a las obras.</p> <p>El modelo de la tesis apunta a una concepción de beneficio mutuo entre la teoría y la práctica. El estudio parte del módulo eminentemente teórico reflejado como estudio de base, imprescindible en una investigación de un campo emergente en proceso de consolidación, desde el establecimiento del marco común. La definición del problema específico y su evaluación/validación mediante la determinación de las variables clave del sistema, comprendido desde su complejidad y abordado con la colaboración de un panel de actores representativos del fenómeno tratado, permitirá direccionar de una manera</p>

precisa el estudio solución.
Finalmente se plantea la metodología de intervención sobre el Patrimonio Cultural para la generación de recursos con alcance educativo desde la cultura digital, lo que permitirá una reconducción de la relación Patrimonio Cultural y Educación desde las herramientas propias de la cultura digital, de manera eficiente para continuar la construcción y consolidación del campo de la Educación Patrimonial con aplicación especial en el contexto español.

Para finalizar, y tras la revisión de las tesis que han ayudado al desarrollo de nuestra investigación, hemos considerado imprescindible citar un Trabajo Final de Máster desarrollado en la Universidad de Valladolid, el cual tiene una profunda relación con lo que nos ocupa en este trabajo de investigación pues tiene sus ejes en la Educación Patrimonial y el vínculo identitario, para obtener la información hemos acudido a la base de datos UvaDoc.

Tabla 12

Ficha descriptiva del Trabajo Final de Máster de la autora Manrique Sáez.

El refuerzo del vínculo identitario en el ámbito rural a través de la Educación Artística y Patrimonial.	
Autora	Andrea Manrique Sáez
Universidad	Universidad de Valladolid
Fecha	2017
Directora	Sofía Marín Cepeda
Resumen	En el presente trabajo estudiamos y analizamos algunas propuestas referentes que en la última década se han venido desarrollando sobre la identidad en el ámbito rural de la comunidad autónoma de Castilla y León, a través de proyectos participativos y comunitarios de educación patrimonial, cultural y creación artística, para conocer y detectar las claves que determinan el éxito en el refuerzo identitario de los participantes, detectando puntos de referencia en el diseño y proyección de futuras propuestas (basadas en el arte como vehículo de reafirmación identitaria). Limitados en ocasiones por los lenguajes tradicionales del arte, la escultura y la creación de piezas-objeto, no atendemos a lo que quizás sea más interesante, es decir, los procesos y las transformaciones, así como a la empresa humana y la capacidad de acción conjunta por el cambio, que puede llevar consigo el método de trabajar desde y con lo artístico y lo patrimonial. Así, focalizamos la atención en las dimensiones vinculadora y transformadora del arte, y apostaremos por una visión crítica en la que destacaremos las bondades de los procesos artísticos y patrimoniales.

1.3 Investigaciones fuera de España relacionadas con nuestra área de conocimiento.

A continuación, se expone la relación de artículos académicos encontrados en bases de datos variadas con el objetivo de hacer un repaso al panorama internacional que rodea los estudios relacionados con el patrimonio y con las capacidades diferentes.

Fontal e Ibáñez (2017) ya hicieron un estudio centrándose en las bases de datos Web of Science y Scopus, en el cual concluyeron que España se encuentra a la cabeza, pero destacaron la presencia de países como USA, Gran Bretaña, China, Brasil, Portugal, Francia, Turquía, Grecia, Italia y Canadá. Sin embargo, nuestro objetivo no está en ver qué países destacan sino en conocer qué está sucediendo fuera de nuestras fronteras.

Tabla 13

Revisión de bases de datos.

BASE DE DATOS	DESCRIPTORES	RESULTADOS	ESTUDIOS RELACIONADOS CON NUESTRA TEMÁTICA
Web of Science	“heritage” “disability”	94 artículos	Philokyprou, M. y Limbouri-Kozakou, E., 2015; Di Carlo, A., Baldereschi, M. y Inzitari, D., 2016
Scopus	“heritage” “disability” “social” “art”	71 artículos	Brittain, I., Ramshaw, G. y Gammon, S., 2013
Google Scholar	"heritage" "disability" "society" "culture" "art" "identity" "equality" "accessibility" "diversity" "cognitive" "inclusion" "heritage education"	8 artículos	Cantin, C., 2014; Carvalho, A., 2014; Vermeersch, L., 2016; Wexelbaum, R., 2016

Con los descriptores “heritage” y “disability”, hemos encontrado en la base de datos Web of Science 94 artículos en total, de los cuales 23 están relacionados con dichos descriptores en el área social y cultural. En el caso de la base de datos Scopus, añadiendo a los descriptores los filtros de social y arte, encontramos 71 artículos académicos.

Dentro de los estudios destacados encontramos que en su gran mayoría se hace referencia explícita al patrimonio cultural e histórico, alejados del concepto de patrimonio que manejamos en esta investigación. Además, muchos se centran en hablar de la identidad de un lugar como atractivo turístico, destacando su arquitectura, patrimonio natural, etc. Asimismo, se trata el tema explícito de la accesibilidad física y cognitiva a instituciones museísticas y a espacios arquitectónicos específicos.

Siguiendo esta temática encontramos una investigación sobre la reutilización y la adaptación de edificios históricos, teniéndolos en cuenta como patrimonio identitario del lugar, para salvaguardar el patrimonio medioambiental (Philokyprou, M. y Limbouri-Kozakou, E., 2015).

Por otro lado, resaltamos un artículo que trata sobre cómo el patrimonio gastronómico, haciendo referencia a la dieta mediterránea y a su componente cultural y social, es una herramienta para el trabajo de prevención de las consecuencias derivadas de enfermedades cardiovasculares (Di Carlo, A., Baldereschi, M. y Inzitari, D., 2016). Asimismo, cabe destacar un estudio sobre la ausencia existente del patrimonio paraolímpico dentro de lo que es considerado patrimonio deportivo, al tratarse de un tema muy poco estudiado (Brittain, I., Ramshaw, G. y Gammon, S., 2013).

Localizamos un proyecto de la Universidad de Huddersfield que habla sobre patrimonio y estigma desde una perspectiva que se relaciona directamente con los conceptos de patrimonio e identidad. Se considera la enfermedad mental como parte del patrimonio individual, y fue concebido para apoyar a organizaciones benéficas de salud mental y aprendizaje en la exploración y difusión de sus propias historias (Ellis, 2017).

En el caso de Google Scholar, tras hacer una filtración exhaustiva para centrar lo máximo posible los artículos en el campo de conocimiento que nos ocupa ("heritage" + "disability" + "society" + "culture" + "art" + "identity" + "equality" + "accessibility" + "diversity" + "cognitive" + "inclusion" + "heritage education"), encontramos ocho artículos, de los cuales cuatro están relacionados de alguna forma con la investigación llevada a cabo en éste trabajo (Cantin, C., 2014; Carvalho, A., 2014; Vermeersch, L., 2016; Wexelbaum, R., 2016).

Tras este breve viaje por el panorama nacional e internacional en materia de patrimonio, volvemos al punto desde el que partimos para definir nuestra investigación, nuestro punto de inicio. Y desde él, comenzar a mirar, a diseñar y a educar.

Si el patrimonio son relaciones, y las relaciones son vínculos, habrá que comenzar por preguntarse ¿qué es un vínculo? ¿Cómo se establece un vínculo? ¿Qué es un vínculo patrimonial?

Capítulo 2. De la creación de patrimonios a la identización. Identificar para identificarnos.

Tal y como expone Fontal (2003), cuando hacemos referencia al concepto de patrimonio, no solo hablamos de esos valores que se le atribuyen a los bienes, los cuales pueden ser emotivos, sociales, de uso, identitarios, etc., sino que también hacemos referencia a esas relaciones que se establecen entre los bienes y los seres humanos, esas relaciones que hacen referencia a la identidad, a la pertenencia y al sentimiento de propiedad.

El patrimonio siempre se contempla de forma ligada a las personas, es decir, surge de un lado hacia el otro y a la inversa. En palabras de Marín (2014), “es un camino de ida y vuelta denominado proceso de patrimonialización” (p.94). Dicho proceso es mediante el que, a grandes rasgos, las personas otorgamos un valor al patrimonio, y el que nos hace, por ende, poder considerarlo de ese modo.

Lo patrimonial, es decir, lo relativo al concepto de patrimonio y por lo tanto vinculado con la identidad, tiene determinadas cualidades que Fontal (2008) desglosa así:

- Comprende valores (atribuidos); tiene valor (o valores);
- Tiene el potencial de su transmisividad o tendencia a su transmisión [...] Esto supone que tiende a implicar a otros individuos y grupos o a expandirse en sus relaciones de propiedad, identidad, pertenencia...;
- Contiene un potencial identitario (entendiendo identidad en sentido amplio), porque forma parte de los referentes de la identidad;
- Implica la pertenencia-referencia a un contexto específico, sin el que no se entiende su origen y evolución; por eso, en ocasiones, los contextos son muchos y es preciso conocerlos todos, y no solo el contexto actual en el que “habita” (p. 81).

Marín (2014), siguiendo los estudios de Fontal, afirma que “la acción patrimonializadora se dirige siempre de las personas al patrimonio” (p.93). Esa relación que se construye desde las personas hacia los bienes patrimoniales son los denominados vínculos patrimoniales. Fontal y Marín (s.f) definen los vínculos patrimoniales como “el puente entre las personas y el contexto en el que viven”, y esto las lleva a afirmar que “son necesarios para formar la personalidad y construir la interacción social”.

Partiendo de la idea que asociamos al concepto de patrimonio, Fontal y Valle afirman que “ha de hacer referencia a los procesos de identificación. Si algo no nos produce sensación alguna, no podemos apropiarnos de ello ni, por tanto, identificarnos con ello” (Calaf, Fontal y Valle, 2007, p.362).

Asimismo, Falcón (2010) hace referencia a la esfera experiencial que gira en torno al patrimonio y que conforma interior y exteriormente el patrimonio real y vivo de las personas como *dimensión afectiva*.

Es indudable que la patrimonialización e identización (Gómez, 2013) están profundamente relacionados y que, además, dichos procesos son incalculables y están en continua transformación. Es en esta inexactitud y variación que la diversidad es un valor inconmensurable, es decir, existen tantas personas como relaciones pueden darse, por lo que

jamás un vínculo podrá ser igual a otro. Esto nos lleva a afirmar que existen tantos procesos de creación de patrimonio como personas existen en el mundo (Calaf, Fontal y Valle, 2007). Gómez (2016) afirma de igual manera, “que existen tantas secuencias de [...] identización como individuos y experiencias” (p.33). Es en la unión generada entre las emociones y las experiencias vitales que se generan identidades, que a su vez pueden encontrarse con otras identidades y formar colectividad. En palabras de Lucas y Estepa (2016), “los ciudadanos nos identificamos con nuestro patrimonio, convirtiéndose tras su reconocimiento, en una necesidad social, de búsqueda de referentes propios y de desarrollo personal” (p.89). Podríamos decir que el patrimonio es el hilo conductor que congrega en sí mismo todos estos acontecimientos.

Así lo explica Gómez (2016):

[...]el patrimonio forma nexos relacionales entre personas, forma vínculos entre los diversos grupos identitarios, aporta raíz a las identidades colectivas y contribuye a la generación de nuevos significados y uniones en el universo identitario de cada individuo. Por tanto, patrimonio e identidad no son dos esferas que se tocan en un punto, sino que son piezas de un puzzle que se completan retroactivamente para formar un significado conjunto. Así pues, más allá del emblema identitario el patrimonio se configura como parte vinculante y vinculada a la identidad[...] (pp.28-29).

El proceso de patrimonialización consiste más bien en otorgarle al patrimonio un adjetivo que lo signifique, es decir, se le otorga un atributo, no le es inherente. En este proceso el patrimonio pertenece a un contexto que lo determina. Es en este punto que la educación patrimonial otorga a las personas las herramientas necesarias para vivir de forma consciente y consecuente los procesos de creación de patrimonio. Una Educación Patrimonial que contemple desde “una programación, un proceso de reflexión y de emergencia de objetivos” (Gómez, Fontal e Ibáñez, 2016, p.56).

Poner el acento en las personas, concebirlas como *creadoras de patrimonio* en tanto en cuanto son ellas las que otorgan significado y valor, nos permite hablar de creación de vínculo, de procesos de apropiación simbólica, de procesos que escapan de lo dado, que son posibles cuando se distancian de tiempos inmediatos (Gómez, 2013; Gómez, Fontal e Ibáñez, 2016; Marín, 2014).

2.1 Los procesos abordados desde la óptica de la Educación Patrimonial. Nos identificamos, patrimonializamos.

Es en este punto en el que la educación hace su aparición, pues tal y como señala Fontal (2003), “la mirada específica que le corresponde a la educación es la referida a los procedimientos y, por lo tanto, es fundamental en el proceso de patrimonialización y de identificación” (p.41).

En los estudios de Fontal (2013), se parte de la base de que si una persona jamás ha sido educada en relación con el patrimonio, ni en términos de sensibilización y respeto, ni de

comprensión, difícilmente reconocerá en ese bien nada a lo que sea sensible, nada que le resulte importante como para dedicarle tiempo o esfuerzo. Por lo tanto, lo que no se conoce no puede comprenderse, y en consecuencia, no puede ponerse en valor.

Siguiendo con Fontal, la didáctica implica a personas y acciones. Si tenemos en cuenta que el contenido de referencia es justamente el patrimonio, la didáctica del patrimonio implica un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos pensados para hacer efectivo ese aprendizaje, sea este de la naturaleza que sea (Fontal, 2008, p.90).

Para ello, Fontal (2003; 2013) entiende la educación como una mediación para la sensibilización en materia de patrimonio. La secuencia didáctica propuesta por la autora es la siguiente:

- 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 (2013, p.15).

Se trata la sensibilización como aquel proceso inicial que deriva en actitudes como la apropiación simbólica, la identificación y la implicación con respecto a un bien patrimonial. Además, Fontal (2003) habla de las *inercias* que suceden a dicha sensibilización. El patrimonio, al fin y al cabo, es una derivación de una implicación emocional, a la vez que cognitiva y afectivamente hacia el propio patrimonio. Por lo tanto, no existe proceso de sensibilización que no derive irremediamente en una valoración de ese patrimonio (Fontal, 2003).

Acompañamos esta información con la reflexión que hace la autora acerca de la *Inercia de apropiación simbólica*:

Cuando un elemento patrimonial se ve implicado en nuestras emociones, vivencias, acciones creativas...su significado se habrá asociado necesariamente a los resultados de esa acción educativa. Dejará de ser un elemento desconocido, para pasar a formar parte de nuestra memoria e, incluso, de nuestra propiedad simbólica. Por eso, la inercia de apropiación simbólica se entiende como la implicación de un elemento patrimonial con los sujetos que experimentan procesos de patrimonialización (identidad, caracterización, propiedad...), de manera que los procesos asociados a ellos, repercuten sobre el elemento patrimonial de origen (Fontal, 2003, p.290).

De los procesos de patrimonialización forma parte tanto la apropiación simbólica como la construcción de procesos de identificación. Entonces, el patrimonio, ¿lo hacemos o nos hace?

Está claro que el patrimonio tiene un carácter identitario (Calaf, 2009). Esta afirmación nos lleva directamente a repensar con más ahínco lo imprescindible que se vuelve

su puesta en valor y su transmisión. Esto último requiere de una enseñanza del patrimonio que contemple a todas las personas, como identidades particulares y como una identidad potencialmente colectiva. Y es en esa puesta en valor en la que la Educación Patrimonial tiene un papel importantísimo, volviendo al esquema didáctico de sensibilización redactado anteriormente.

Como resalta Fontal (2003, p.41), citando a Comes (2001):

Enseñar la identidad terrestre en un mundo globalizado implica cultivar la poliidentidad, que permite integrar la identidad familiar, la identidad regional, la identidad ética, la identidad nacional, la identidad religiosa o filosófica y la identidad terrestre. El énfasis en la enseñanza de la poliidentidad de los individuos entendemos que es un contenido educativo de gran trascendencia para el futuro.

Las personas también pueden establecer vínculos con los bienes a través de otras personas. La Educación Patrimonial trabaja desde el vínculo, desde las emociones. En palabras Pérez (2013), “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” (p.59).

Dicha reflexión nos lleva a contemplar el diálogo como elemento imprescindible para lograr construir patrimonios colectivos, o espacio de patrimonios interpersonales. Dichos espacios son lugares de aprendizaje, y tal y como expone Pérez (2013), es en ellos donde “se van construyendo nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivando en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización” (p.60).

La educación debe comprender a la persona que aprende en su totalidad, es decir, debe tener en cuenta los conocimientos previos, las experiencias, el contexto en el que se desarrolla y también, cuáles son sus aspiraciones. La Educación Patrimonial se torna ideal para el trabajo con personas desde un punto de vista global, sin dejar ninguna puntada a medias.

Las personas nos desarrollamos en continua interacción, inevitablemente, y es justo ahí, en las relaciones, donde surge el patrimonio. El patrimonio nace de la unión de lazos de forma consciente o inconsciente, y cuando éste proceso es interiorizado y comprendido por el sujeto, es cuando se conforma la identidad y se crean patrimonios.

La Educación Patrimonial, tal y como la entendemos, hace de aquellos que aprenden transmisores de su propia historia, es una vía para lograr una convivencia basada en el conocimiento del otro como herramienta de comprensión y respeto hacia los demás. Se trata de un complejo entramado de acciones que tal y como explica Pérez (2013), “tienen un efecto multiplicador que favorece la sensibilización y madurez de la sociedad” (p.58).

La educación se sustenta en el diálogo, en compartir vivencias y conocimientos, solo así cobra sentido. La educación es la encargada de dar rienda a la “sensibilización, entendida

como el despertar de sentimientos morales” (Marín, 2013, pp.98-99). Educar en el patrimonio, tal y como expone Fontal (2008) citando a Calbó, es educar en muchas otras áreas, como, por ejemplo: la sensorial, comprensiva, crítica, multicultural, ética, inclusiva, cognitiva, etc.

Educar supone poner en valor, sensibilizar, hacer consciente, descubrir caminos, etc. Una buena educación lleva consigo una reflexión constante, un modo de pensar basado en el cuestionamiento, pues sólo así, desde la pregunta, podemos llegar a dar respuestas. En nuestro ámbito, en la Educación Patrimonial se construyen patrimonios, es decir, se construyen identidades (Calaf, Fontal y Valle, 2007).

Desde la óptica propiamente educativa, resulta absolutamente oportuno conocer el presente cultural para que el sujeto que aprende se comprenda a sí mismo, trabajando de este modo su identidad. Y, hablando de identidad, creemos oportuno centrar un poco más nuestra reflexión teórica en el aspecto realmente importante de toda acción educativa y social, las personas.

Capítulo 3. Personas que miran diferente.

Si vamos a hablar de personas, primero debemos preguntarnos qué creemos que son las personas, desde qué punto partimos para referirnos a ellas, y a nosotros, como personas.

No es lo mismo ver a las personas como un ente vivo que está compuesto por diferentes órganos que le permiten desarrollar actividades tanto ligadas a su supervivencia, como ajenas a ella, que, si vemos a las personas como parte de un conjunto o una individualidad que se comunica, que se relaciona, se mezcla y se disgrega por una superficie a la que hemos llamado Mundo.

Partimos de las miradas, que jamás serán unas iguales a las otras, pues los ojos que observan y el cerebro que procesa la información son también diferentes. Los conocimientos, las destrezas y las sensibilidades, no tienen ni hermanas ni hermanos gemelos. Las personas somos diferentes, porque miramos diferente, porque las miradas son sentimientos y acción o quietud.

Las miradas diferentes nos dan la oportunidad de ampliar nuestro campo de visión, nuestra forma de entender y conocer, nuestra capacidad de sensibilizarnos con lo que nos rodea y, todas las miradas, por únicas, son necesarias.

En un primer momento parece entenderse por completo que las personas deben poder hacer y deshacer por igual, conocer todo aquello que elijan conocer, sin que nadie venga a decirles a qué tienen o no derecho. Sin que existan barreras creadas por el conjunto de las personas que impidan el acceso a determinados lugares o experiencias.

Centrándonos en el ámbito cultural, Marín (2016) hace una reflexión en torno a la accesibilidad:

Parece indiscutible que los ciudadanos somos los usuarios que pueden y deben disfrutar de nuestra herencia cultural, pero nos encontramos diferencias en la accesibilidad física y cognitiva a los espacios encargados de custodiar, exhibir y transmitir nuestro patrimonio (p. 49).

Un mundo que no entiende la diversidad entre personas como un elemento enriquecedor, precisa un cambio en su forma de actuar. Necesita una apertura para cumplir su misión, su participación en la creación de la identidad de las personas, sin tener en cuenta sus capacidades diversas.

Partiendo de nuestra visión de las personas como capaces de diferentes cosas, en distintos ámbitos y con tiempos diversos, vamos a hacer un recorrido por la normativa que se refiere directamente al ámbito de las capacidades diferentes y de la accesibilidad y participación en ámbitos culturales.

3.1 La accesibilidad en términos de Educación Patrimonial, una mirada al marco normativo.

En el presente apartado hacemos un recorrido por las normativas que regulan la educación en términos de patrimonio desde el siglo XX hasta la actualidad. Para ello, seguimos la revisión realizada por Marín (2014), quien en el desarrollo de su tesis doctoral dedica un apartado en el cual nos apoyamos a continuación.

Desde la *Declaración de los Derechos Humanos* de 1948, se declara el derecho que todas las personas, sin importar sus capacidades diferentes, tienen de acceder a la educación. Por otro lado, se aclara que la educación elemental debe ser gratuita y además, obligatoria, así como debe abogar por el óptimo desarrollo de la personalidad e inculcar valores de respeto hacia los derechos, deberes y libertades de todas las personas.

En el ámbito cultural destaca el artículo 27, en el que se resalta la libertad que deben tener las personas de acceder a la vida cultural y científica:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, (...). (Naciones Unidas, art. 27 en Marín, 2014, p.196).

Años más tarde se publicó el *Informe Warnock* de 1978, el cual hace un desarrollo de las necesidades educativas especiales, y en el cual se inspiró la *Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* de la cual hablaremos más adelante. El informe destaca que todos tenemos derecho a una educación, y que los fines de ésta deben ser los mismos para todas las personas, pues las necesidades educativas especiales son comunes a todas las personas, sin excepción alguna.

En el año 1982 la Organización Mundial de las Naciones Unidas aprobó el *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*, y once años después las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, supuso que a nivel internacional se reconociera lo fundamental que es tener igualdad en el acceso a un ejercicio de la ciudadanía sin restricciones.

En 1994, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* promueve una educación igualitaria e integradora, lo cual se favorece dándole a las escuelas las herramientas necesarias para proporcionar una educación de calidad, en la que todos los niños cuenten con el acompañamiento y la atención a sus necesidades. Se trata de construir escuelas que valoren la diversidad como un elemento enriquecedor y que sean socialmente responsables. Una sociedad que reconozca la diferencia como parte fundamental de su belleza natural, una sociedad que eduque a los niños para eliminar todas las actitudes y acciones que discriminen a los demás por cómo son, qué hacen o cómo se definen.

En ese mismo año fue aprobado el *Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, en el que se expone el deber que tienen las escuelas de acoger a todos los alumnos independientemente de sus necesidades, pues entenderán e integrarán en su filosofía

de acción lo diverso como un valor imprescindible para el crecimiento y el desarrollo de la sociedad. Es basándose en este principio que adaptarán sus pedagogías de forma individualizada, garantizando siempre que la educación sea de calidad.

Con la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* del año 2006, se expuso el propósito de proteger y asegurar el pleno acceso a unas condiciones de igualdad en el ámbito de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con capacidades diversas, las cuales han y siguen viendo como su dignidad inherente a la condición de persona sigue siendo ignorada en una sociedad a la que la falta de educación la ha llevado a no entender que la diversidad es el elemento que define la esencia del ser humano.

A la accesibilidad se le dedica el artículo 9, en el que manifiestan que todos los estados miembros tendrán que tomar las medidas necesarias para asegurar la accesibilidad física, cognitiva al entorno urbano, el transporte, la información y la comunicación.

En el ámbito de la educación destaca el artículo 24 en el que se proclama el derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades, promoviendo un sistema educativo inclusivo que derivara en una preparación para la vida que permitiera un desarrollo del potencial humano, la dignidad, la autoestima y el respeto por los Derechos Humanos (DDHH), fundamentándose en las libertades y la diversidad humana. Por otro lado, que lograra hacer posible la participación ciudadana de las personas con capacidades diferentes.

En dicha Convención se hace mención del diseño universal, el cual consiste en un diseño que no precise de adaptaciones, sino que en su propia naturaleza sea accesible a todas las personas. Asimismo, en el artículo 30 hace referencia la participación en la vida cultural, así como en el ocio y tiempo libre, haciendo de nuevo hincapié en el derecho que tienen las personas con diversas capacidades de participar en igualdad de condiciones, con acceso a los materiales, los lugares y los servicios culturales.

Entre los años 2006-2015 se desarrolló el *Plan de Acción del Consejo de Europa* para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Marín (2014) citando a Espinosa y Bonmatí (2013), expone que en dicho Plan se incluye la necesidad de desarrollar criterios para la sostenibilidad y el diseño para todos en las compras públicas.

Son muchos los organismos que dedican su trabajo y esfuerzo en construir una sociedad para todos, desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de Personas con discapacidad (OMPD), el Instituto Europeo de Diseño y Discapacidad (EIDD), el Centro de Diseño Universal de California, la Asociación Española de Normalización (UNE), etc.

Centrándonos en el marco nacional de la accesibilidad, partimos en la revisión de la Constitución Española del año 1978, la cual es referente en proclamar la necesidad de la integración de las personas con capacidades diferentes y el reconocimiento de sus derechos como parte fundamental de la ciudadanía. Marín (2014) destaca en su tesis los artículos 9 y 49:

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad e igualdad de los individuos sean efectivas (Constitución española, 1978, art. 9.2).

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos (Constitución española, 1978, art. 49).

De la *Constitución Española* nació la *Ley de Integración social de los minusválidos* nombrada con anterioridad. En ella se recopilan medidas para promover y facilitar la accesibilidad de las personas con necesidades específicas por parte de las administraciones públicas, sobre todo en materia de urbanismo y arquitectura.

En el año 2003 se promulga la *Ley de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, con el objetivo de abordar alguna de las ausencias de las leyes que la anteceden en materia de igualdad de oportunidades en educación y desarrollo. Es en esta ley que se define el concepto de *accesibilidad universal*:

La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de diseño para todos y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse (...). Diseño para todos: la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible (Marín, 2014, pp. 201-202).

Sin embargo, hasta la publicación del *Libro Verde de la accesibilidad en España* en el año 2002, se planteaba fundamentalmente el acceso físico al entorno urbano, dejando ausente el acceso en términos de educación, nuevas tecnologías, etc. Al año siguiente se presenta el *Plan Nacional de Accesibilidad (2004-2012)*, cuyo objetivo principal es luchar para lograr la plena igualdad de oportunidades y un diseño universal. Dicho plan entiende que la igualdad de oportunidad se da cuando la vida en sociedad, la participación en el entorno urbano, cultural, educativo y laboral es accesible a todos por igual.

Centrándonos en el ámbito educativo, en el *Plan Nacional de Accesibilidad* se hace una mención especial a la necesidad de implementar en la educación obligatoria un diseño universal. Asimismo, en la Ley Orgánica de Educación de 2006 se señala el acceso de nuevos grupos a la educación, atendiendo así a la diversidad del alumnado, consiguiendo así eliminar un sistema educativo que escolarice a los alumnos sin exclusiones.

Las propuestas pedagógicas de los centros deberán atender la diversidad y permitir el acceso a la educación de forma común a todos los alumnos y alumnas, ello no implica que no deban adaptar las metodologías a los ritmos de los diversos procesos de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y promoviendo el trabajo en grupo.

A continuación, destacamos la relación que ha elaborado Marín (2016) en torno a la legislación educativa en términos de patrimonio:

Según Fontal (2008), en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), modificada posteriormente por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), patrimonio y cultura parecen presentarse distanciados. Se establece una distinción entre los conceptos cultura y 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. Esta es, precisamente, una de las claves para su enseñanza, que la LOE (2006) presenta como un enorme potencial. Esta única alusión al patrimonio recogida por la LOE (2006) abre las puertas, sin embargo, a los reales decretos que, posteriormente, establecen los contenidos mínimos de las diferentes etapas educativas, cuyos textos reflejan con más o menos fuerza el papel que el patrimonio ostenta en los currículos escolares de la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y en la formación profesional (Marín, 2016, pp. 53-54).

En las leyes nacionales y autonómicas que rigen la educación infantil y la formación profesional no hay presencia del término patrimonio, en las demás etapas educativas si existen referencias. Sin embargo, es en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que el enfoque del patrimonio es más amplio y sigue la línea de estudio de esta investigación, teniendo en cuenta los aspectos identitarios y relacionales del patrimonio. La presencia de verbos relacionados con el patrimonio es algo para tener en cuenta, de ellos hace un vaciado Marín (2014):

En primer lugar, los verbos relacionados con el conocimiento, el aprendizaje y la valoración, así como la investigación en torno al patrimonio; conocer, valorar, conservar, disfrutar, investigar, educar, estudiar, formar, comprender, enriquecer. En segundo lugar, localizamos verbos relacionados con la transmisión del patrimonio, como son: transmitir, difundir, divulgar, informar, comunicar, exhibir, etc. En un tercer grupo destacan los verbos relacionados con la conservación: proteger, gestionar, recuperar, mantener, inventariar, catalogar, promocionar, restaurar, custodiar e intervenir (Marín, 2014, p. 219).

En definitiva, el término patrimonio no se manifiesta de forma igualitaria en la legislación, y tampoco lo hace de forma homogénea en las leyes autonómicas. Los términos patrimonio e identidad, que son los que rigen en gran medida nuestro trabajo, no se vinculan con frecuencia en la normativa, aunque sí aparecen por separado.

Si nos centramos en lo referente a la educación en torno al patrimonio, nos damos cuenta de que no existe una normativa específica, por lo que tampoco se trabaja como algo obligatorio y esencial en la formación de las personas.

3.1.1 Ausencias en el acceso cognitivo al patrimonio.

Centrándonos en la accesibilidad cognitiva en materia patrimonio, encontramos un gran vacío que en los últimos años se ha estado contemplando desde los organismos y entidades que promulgan la igualdad de oportunidad para todas las personas.

Poniendo la atención en el acceso a instituciones culturales como son los museos, considerándolos como agentes de cambio e inclusión social, además de una herramienta de democratización cultural, encontramos un amplio abanico de leyes o decretos que contemplan la accesibilidad a dichos espacios. Esto puede deberse tanto a las demandas y presiones que ejercen los movimientos sociales de personas con capacidades diferentes como a la necesidad que surge desde la propia institución de llevar a cabo su función social.

Es cierto que en los últimos 20 años se ha desarrollado lo que se conoce como Nueva Museología, una corriente que busca la democratización de los valores y de los productos culturales pero tal y como exponen Jiménez, Seibel y Soler (2012), aunque existe un gran número de museos que ofrecen recursos de accesibilidad para todas las personas, éstos recursos suelen reducirse a la mera supresión de las barreras físicas que se interpondrían entre la experiencia museística y las personas en situación de discapacidad física o motora. Además, también ofrecen herramientas adaptadas para personas con diversidad funcional sensorial como podrían ser los folletos en braille o las visitas guiadas con recursos auditivos. Sin embargo, pocos son los museos que han implantado planes de accesibilidad globales, es decir, para todo tipo de visitantes. Este podría considerarse el gran fracaso de los museos (Álvarez, 2013).

En general, las personas que visitan un museo lo hacen en busca de una experiencia de ocio que además suponga un proceso de aprendizaje, y a la vez, una experiencia emotiva. Es por ello, que el museo debe ser un ente vivo, abierto y dinámico, un lugar para el encuentro social, un lugar donde todas las personas puedan jugar un papel al encontrarse con una oferta para todos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Debemos repensar el museo, repensarlo desde la educación, desde la inclusión. Los museos deben pensarse desde lo que no hay en ellos y lo que se quiere generar, sólo así se conseguirá un museo que sea con todas las personas, y no sólo para todas las personas.

El arte es un producto cultural, es un ejemplo de los procesos culturales. Se trata de un elemento muy poderoso en los procesos educativos puesto que está íntimamente ligado con los procesos de patrimonialización, identificación y apropiación de cualquier objeto u experiencia, lo cual se considera potencial patrimonio de cualquier ser humano (Fontal, 2006). Pero la significación jamás podrá construirse si no existe acceso a él, si desde los museos y desde la Educación Patrimonial no se empieza a educar con todas las personas.

Cuando los museos se conviertan en lugares donde las personas puedan ser, las personas podrán dejar extractos de sí mismos en él, y a la vez incorporarlo como un referente identitario. El museo debe ser pensado desde lo cotidiano, hay que circular desde la dimensión social del museo, que se sustenta en el individuo, hacia la socialización del propio

museo, que está sustentada en el concepto de persona (Maffesoli, 1997). Así, los museos tienen un papel imprescindible en el acceso a la cultura, en la democratización cultural.

Partiendo del hecho de que los procesos de patrimonialización se dan tras acceder, conocer, significar y valorar un bien (material o inmaterial), nos damos cuenta de que en muy pocos casos se pueden dar procesos de patrimonialización como tal si las puertas para acceder no están adaptadas a todos los públicos, si nos colocamos frente a un cuadro, pero no podemos leer el cartel, o si entramos al museo, pero el mapa, en vez de encontrarnos, nos pierde.

Para empatizar con una realidad determinada, no vale sólo con conocerla, hay que hacerla consciente, hay que acercarse y establecer vínculos con diferentes personas, pero sobre todo, hay que creer realmente en el derecho que como seres humanos tenemos al acceso a la cultura.

Todo lo que nos rodea es potencial patrimonio, pero ¿cómo podemos atribuirle valor a algo si no tenemos acceso a él? En palabras de Olmo (1994) citada por Gómez (2011, p.110), “Identificarle para identificarme frente a él”.

Tal y como expone Marín (2013) en su investigación, “existe un gran contraste entre las demandas sociales actuales, reflejadas en leyes y reclamaciones de expertos, y la realidad de la práctica en torno a la Educación Patrimonial y la accesibilidad-normalización” (p. 125).

Pero el patrimonio, como bien hemos desarrollado a lo largo de todo el estudio, no son solo los museos, o el arte, o la arquitectura. El patrimonio son las personas, las relaciones que establecen, las historias de vida. Las identidades son patrimonio. Pero, si no diseñamos cultural, arquitectónica, social y educativamente de forma universal, estaremos haciendo sociedad sin ciudadanos.

La accesibilidad no es que no existan barreras arquitectónicas o cognitivas en el acceso a algo, sino que todas las personas tengan la oportunidad no solo de acceder sino también de participar, no entendiéndolo como acudir a un sitio sino como formar parte de ese algo. Sensibilizarse y sentirlo propio, ese debe ser el verdadero propósito de acceder a algo.

3.2 Iguales diferentes.

Las personas tenemos derecho al pleno acceso al patrimonio, a la Educación Patrimonial, pues tenemos derecho a formar parte de nuestra historia y de las historias de las demás personas.

No se trata de normalizar, pues lo que no es normal es negarle a alguien la oportunidad de descubrirse, de dibujarse, de transformarse. No es normal negarle a una persona el derecho que tiene, por naturaleza, de ser. Tampoco se trata de diseñar proyectos de un periodo limitado, en el que las actividades están dirigidas para “personas con...”, eso no es inclusión, eso es disfrazar la realidad, pero la sombra de la segregación sigue latente en estas prácticas.

Desde nuestra posición como personas que trabajan con personas, entendemos que todo aquello que no contemple a los participantes como tal, no tiene sentido que se

implemente, pues no va a contribuir a la construcción de un lugar mejor para todos. La inclusión no es algo que se pueda entender con un principio y un fin, sino que sucede realmente cuando perdura en el tiempo, cuando es una realidad permanente.

En esa realidad permanente la educación tiene un papel protagonista, pues es desde sus programas que debe surgir la flexibilidad para todo tipo de personas. Cuando un programa se centra en lo positivo y trabaja desde las fortalezas de las personas participantes, sus prácticas educativas son inclusivas en su propia naturaleza.

En el entendimiento del “patrimonio artístico y cultural como propiedad de todos” (Marín, 2016, p. 51), es donde la Educación Patrimonial vuelve a cobrar un valor fundamental. Siguiendo la concepción de patrimonio que hemos desarrollado a lo largo de toda la investigación, se vuelve imposible contemplarlo sin una parte de la población, pues es en la diversidad, tanto de patrimonios como de personas, que se constituye el doble valor que se le ha otorgado al patrimonio (Marín, 2014).

Por todo ello, la educación tiene el deber de abrir las puertas a lo diverso, implementando una pedagogía que sea coherente con los principios de la igualdad de oportunidades, la inclusión y el derecho que todos tenemos de construirnos en torno a nuestra historia y a nuestro patrimonio, personal, y compartido. En palabras de Marín (2013), el acceso al patrimonio es aquel que trabaja no sólo para la diversidad sino desde la diversidad, y contempla “una educación personalizada” (p.96).

Al hablar de patrimonio y de accesibilidad nos rondan en la cabeza algunas reflexiones que plantea Resano (2016):

[...]el deterioro del Estado del bienestar es un hecho incuestionable y sus traumáticos efectos no dejan de crecer. [...] el suelo que pisamos -y aquí aludimos al de los países occidentales desarrollados- está resquebrajándose y con ello muchos derechos universales que parecían inamovibles. [...] ¿Cabe hablar de patrimonio aludiendo a la idea de bienes culturales como si estos compusiesen una entidad totalmente alejada de los ciudadanos? ¿O más bien cabría centrarse primero en las personas como parte primordial de un patrimonio que configura y forma parte de algo mucho más grande y complejo? Porque, ¿qué sentido tiene hablar de historia si los depositarios de la misma se ven incapacitados para escribir sus propios relatos personales? (pp. 228-229).

Reflexiones así nos conciencian de la importancia que tiene entender los derechos de las personas como el patrimonio más importante, el cual debemos conocer, comprender, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir, tal y como expone Fontal (2003) en la secuencia didáctica del patrimonio.

La relación entre personas y personas, su derecho a conocerse y conocer, comprenderse y comprender, valorarse y valorar, disfrutar de su propia identidad y de la de las demás personas, tener al alcance herramientas sociales que les permitan transmitir quiénes son. El trabajo con el patrimonio desde la perspectiva educativa es el trabajo con las personas, con las relaciones que establecen y con la identidad.

Siguiendo la línea de estudio de Fontal y Gómez (2015), la identización a nivel colectivo se da cuando existe un consenso, una puesta en común, una aceptación de un hecho, pero en un mundo inaccesible no puede darse la identización, a nivel colectivo, pues para ello son imprescindibles actitudes como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la inclusión, etc. Es en el trabajo de estas actitudes que la educación cobra importancia, no solo con respecto a los procedimientos como hemos destacado en el punto anterior, sino también en relación a “la comprensión y el respeto hacia la diversidad; la construcción, en definitiva, de poliidentidades” (Fontal, 2003, p. 41).

Asimismo, Marín (2013) reflexiona sobre la realidad en la que vivimos:

Se habla de integración, inclusión, adaptación, normalización. Por otro lado, se habla de diferencia, diversidad, capacidades diferentes, diversidad funcional, que son, en definitiva, intentos de acotar y nombrar una realidad compleja que, paradójicamente, si se analiza en profundidad, se torna simple: la diferencia existe, todos somos diferentes, y eso es un valor, la diferencia nos enriquece. La educación debe buscar el máximo desarrollo de las capacidades adaptándose a esta realidad (p.97).

El patrimonio puede ser perfectamente aquello que empuje y de vida al desarrollo. Puede ser esa herramienta que por fin lleve al camino de la acción la teoría que nos hace entender que todos somos diversos de alguna, y de muchas, maneras. Se trata de conseguir “la aceptación de lo diverso como algo universal y beneficioso para todos ” (Marín, 2013, p.103). Nadie tiene derecho a decidir en la vida del otro, cada uno debe escribirse en la profundidad que desee, en los límites que escoja libremente.

Trabajar el patrimonio de forma que sea inclusivo y no segregacionista. En palabras de Álvarez y Bajardi (2016), “volver la mirada a lo particular no debe implicar una oposición a otros sino la integración de la diversidad: todo está conectado y todo pertenece a todos. Esto sería darle sentido pleno al Patrimonio de la Humanidad que implica una identidad colectiva desde una pertenencia identitaria personal y colectiva integradora ” (p. 230).

La diversidad de y entre personas debe encontrarse como lo que realmente es, algo natural, y es en el ejercicio de la educación que se deben trabajar aspectos como la autonomía y la libertad de cada una de las personas. Desde la educación, sea cual sea su ámbito de actuación, se debe dar acompañamiento en la creación de identidades que construyan, y dejar de lado las pautas que conforman identidades destructivas. Construir en el conocimiento, en la conciencia y en las consecuencias, en el respeto por uno mismo y, por ende, por los demás. Educar en la libertad de sentimiento, de elección y de expresión. Una sociedad educada en el autoconocimiento y la autorreflexión es una sociedad consciente de las consecuencias de sus actos, una sociedad responsable.

Se trata de educar en la responsabilidad, no en la culpabilidad. La culpa, como el miedo, paraliza. Y para seguir caminando necesitamos corazones que tomen las riendas de su vida, que sientan, se identifiquen, que se apeguen y sepan despedirse. Necesitamos personas que

lloren, mucho, que saquen fuera, que no quieran ser perfectos; que amen sus particularidades. Personas que se valoren, y valoren a los demás, que jamás volverán a ser “los otros”.

Da igual lo que enseñes, hazlo desde elementos naturales. Que se trate de lo que Ausubel denomina *aprendizaje significativo*, hazlo conociendo a las personas a las que acompañas en su proceso de aprendizaje. Hazlo sabiendo que tus actos, quizás, marquen los suyos. Hazte responsable, nunca culpable.

No se trata de educar solo en diversidad de capacidades, sino en diversidad de sentimientos, gustos, pensamientos, etc. Se trata de una “educación desde la diversidad para la diversidad y con la diversidad” (Gil, Llonch y Santacana, 2016, p. 77).

Capítulo 4. Metodología, diseño y evaluación de la intervención.

Tras el recorrido teórico por los aspectos que consideramos imprescindibles para poder llevar a la práctica nuestro trabajo, explicaremos el proceso seguido durante el desarrollo de la intervención propiamente dicha.

Hacemos uso de una metodología de investigación de carácter cualitativo. La investigación cualitativa, tal y como explican Taylor y Bogdan (1994), se desarrolla de forma inductiva, es decir, son los propios datos los que dan pie a construir conceptos y teorías. Además, la persona a cargo de la investigación comprende los contextos y a las personas de forma holística, no los reduce a determinadas variables, sino que se considera que forman parte de un todo que se relaciona continuamente.

En concreto utilizamos la técnica de investigación narrativa. Dentro de la investigación de tipo narrativo existen diferentes variantes: estudios biográficos, autobiografías, historias orales e historias de vida. Es esta última variante, las historias de vida, la que usaremos nosotros en nuestra investigación, para la cual hace falta la presencia de un investigador que le solicite al sujeto o sujetos el relato de sus experiencias vitales, y es el propio investigador el que finalmente construye la historia que se presenta como producto final (Bisquerra, 2009).

En esta metodología, el material que forma parte de la investigación deriva de las descripciones que las personas que participan en la investigación hacen de sus acontecimientos vitales, construyendo así sus propias historias de vida. Denzin (1987), habla de este método como el estudio y la recolección de documentos personales en los que pueden vislumbrarse momentos y cambios importantes en la vida de las personas participantes de la investigación. Dichos documentos pueden incluir tantos objetos, diarios, experiencias, relatos, etc., lo cual convierte a este método en uno muy acorde con el concepto que manejamos de patrimonio.

Asimismo, Ruíz (2012), destaca que en la historia de vida los datos provienen de la vida cotidiana del participante, y también de todos aquellos diálogos con el investigador en los que surjan discusiones, explicaciones y reconstrucciones de situaciones que hayan formado parte del desarrollo vital de la persona participante.

Desde la parte investigadora se capturan todos los detalles de las experiencias vitales de las personas participantes, puede ser una sola persona o un grupo pequeño de personas, como es nuestro caso de investigación. Este método de investigación consiste en estudiar cómo las personas, dentro de sus contextos sociales específicos se relacionan, responder e interpretan lo que viven y su realidad en cada momento de su vida.

Hacemos uso del método de historias de vida porque consideramos que es uno de los métodos de investigación más puros y a su vez de los más determinantes a la hora de conocer a las personas y a la sociedad en la que viven.

Partiendo del patrimonio como eje central de nuestro trabajo, y tras el recorrido teórico hecho con anterioridad, se vuelve imposible separarlo de las experiencias y los recuerdos de las personas. Tal y como expone Fontal (2003), es totalmente normal buscar en

nuestras historias de vida para intentar comprender, aunque sea un poco, cómo somos, para entendernos.

En nuestras vivencias está escrito como somos, y en un estudio del patrimonio, ese “cómo somos”, esa identidad, no puede no trabajarse. El patrimonio no es solo aquello que forma parte de la identidad, sino que se convierte en los cimientos, en aquello que nos reafirma y nos afianza.

Desde nuestra posición como profesionales del ámbito educativo, artístico y social, entendemos la educación como una herramienta de transformación social, de actuación en pro de los derechos de las personas. Es por ello por lo que partimos del conocimiento teórico para comprobar en la práctica el poder que tienen los modelos didácticos y las personas que los implementan para construir poco a poco una realidad que nos incluya a todos, que nos deje ser, libres y partícipes.

En relación a los instrumentos usados para la recogida de datos, han sido principalmente los siguientes, todos derivados de las actividades desarrolladas en las distintas sesiones del proyecto de intervención:

1. Mapa “Mi Madrid”
2. Dibujo, bocetos, obra y objeto patrimonial
3. Relatos personales
4. Grabaciones audiovisuales y fotografías
5. Diario de campo

En el proceso de recogida y análisis de datos nos hemos valido de elementos digitales pues son herramientas educativas muy valiosas en relación con el patrimonio. En el artículo de Gómez, Fontal e Ibáñez (2016, p. 59) se destaca que “es posible observar cómo el entorno digital sirve para dar visibilidad a una serie de realidades abstractas” entre las que destacan los mapas de patrimonios personales, los cuales son un elemento para hacer visibles esos patrimonios invisibles. Asimismo, afirman que “permite una retroalimentación que redundando en los procesos de patrimonialización e identidad, posibilitando mayores opciones de aprendizaje y un mayor dinamismo relacional entre los individuos y con el elemento patrimonial” (p. 59).

Como el río que surge de su manantial, la acción educativa erosiona el terreno y transporta lo que va descubriendo a su paso. Esa información y las reflexiones que de ella derivan ayudan a sedimentar acciones futuras. El conocimiento se ramifica, se fortalece y, es cuando se comparte y se deposita en bien de las personas, que el delta, se convierte en océano.

A continuación, adjuntamos un gráfico con la información clave del proceso, desde el diseño hasta el análisis de los datos (ver Gráfico 1).



Gráfico 1. Gráfico descriptivo del proceso de diseño, intervención y análisis del proyecto.

4.1 Descripción del contexto.

Todas las participantes son alumnas de una Asociación, cuyo nombre no facilitamos para preservar el anonimato de las participantes. Dicha Asociación tiene como misión el desarrollo tanto personal, educativo, social, cognitivo como emocional de las personas con cualquier tipo de capacidad diferente, independientemente del colectivo o grupo social al que pertenezcan, en definitiva, pretende mejorar su calidad de vida, y que ello tenga como consecuencia su integración social y laboral. Ofrece apoyo a las personas participantes y a sus familiares.

La visión que tiene la Asociación a la hora de trabajar se centra en ser entidad de referencia en el mundo cultural y creativo, sin olvidar serlo en la defensa de los derechos de las personas con necesidades de apoyo. Por otro lado, se pretende fomentar la inclusión de las personas con capacidades diferentes en el área cognitiva y las personas con TEA en el ámbito cultural y creativo.

El trabajo siempre se realiza de manera integrada y coordinada con el resto de centro y recursos que existan en la comunidad, pues sólo así se puede conseguir una estructura adecuada y acorde a las necesidades tanto presentes como futuras. Todo ello con el fin de ofrecer programas innovadores y de calidad, que no dejen de ajustarse a las necesidades de las personas, basándose siempre en una metodología del conocimiento.

La actividad de la Asociación se basa en principios y valores como la inclusión, perseverancia, compromiso, profesionalidad, eficacia, sensibilidad y cercanía. Sin embargo, tampoco olvida la calidad, cooperación, honestidad, humildad, apertura, colaboración y una mejora e innovación continua.

El programa de acción principal de la Asociación hace referencia a una propuesta innovadora que se centra en la Educación Emocional dirigida a personas con capacidades diferentes. Es un programa a través del cual se hace una invitación al alumno para que conozca el mundo de las emociones de forma activa y participativa, dejando de lado el papel de espectador, todo ello dentro del entorno cotidiano y con la ayuda de herramientas que están al alcance de todos.

La Asociación hace un uso novedoso de la creatividad como medio para conocer, manejar y construir a la persona desde sus emociones y para sus emociones. La creatividad entendida como medio poderoso para acceder al mundo cultural y social en el que se desarrolla la actividad humana, en el cual estamos todos inmersos, queramos o no. Se hace uso de aquello que es real, cercano, lo cual ayuda a abrir las posibilidades individuales y facilita la comunicación con el entorno social.

Se trata de un punto de partida que permite descubrir las posibilidades creativas de los participantes, da total libertad para elegir lo que más se adapte a las necesidades propias de cada uno. Alguno opta por la literatura, otros por la pintura, el cine o los museos. Las posibilidades de crecimiento del programa pueden considerarse prácticamente ilimitadas, pues crece a medida que lo hacen las personas, y con ellas sus potencialidades e intereses, crece y se adapta.

La palabra que define a la Asociación es de origen albanokosovar, y cuyo significado es “muy lentamente” y “el trabajo que recoges al final del día”. Esto es lo que refleja la filosofía sobre la que se basa la actuación de la Asociación, todo es lento y paulatino, no hay prisas, solo emociones y sentimientos, se trata de vivir el mundo afectivo al tempo natural de cada ser.

4.2 Participantes.

Las participantes son tres mujeres, con edades comprendidas entre los 36 y los 52 años, cuya capacidad diferente en el área cognitiva está marcada por el Síndrome de Down. Centrándonos en la situación específica de las participantes es necesario hablar del Síndrome de Down y de las necesidades de apoyo particulares que derivan de él.

El Síndrome de Down, también conocido como trisomía 21, es una alteración genética provocada por la presencia de una copia adicional en el cromosoma 21. Dicha alteración tiene consecuencias a nivel médico, cognitivo, educativo, y por lo tanto, social.

Aunque no todas las personas con Síndrome de Down tienen las mismas necesidades, sí que podemos enumerar algunas de las características más comunes. No sólo suelen compartir rasgos físicos, los cuales a veces producen un desarrollo a nivel motriz más lento, sino que en el área cognitiva tienen un tiempo propio. Son capaces de aprender a aprender y de lograr habilidades en todas las áreas que se propongan, pero es necesaria una dedicación específica y prolongada en el tiempo.

En el caso concreto de las participantes, aunque tienen habilidades en lectoescritura, precisan de apoyo constante para desarrollar sus ideas, comprender lo que se les quiere comunicar, y a la vez, expresar de forma concreta sus pensamientos y sentimientos.

Se trata de un grupo de mujeres con una sensibilidad elevada en cuanto a las diferentes formas de expresión artística, pues a lo largo de toda su vida han asistido a clases tanto de pintura como de teatro, escritura y danza.

4.3 Descripción de la intervención

Se trata de un diseño de investigación para todas las personas, pues se trabaja desde la puesta en valor y la significación de un objeto, un lugar, una experiencia, un sentimiento, etc. Es lo que se denomina un diseño universal, ni se centra ni se interesa por quién eres o cómo eres, sino que entiende que todas las personas somos capaces y “discapaces”, dependiendo de los factores a valorar.

Hemos tomado en cuenta algunos de los principios o estándares enumerados por Marín (2016) al analizar una muestra de una investigación, la cual dio lugar al diseño de un modelo de actuación:

- Trabajar para eliminar las barreras y diferencias generadas por la sociedad hacia la diversidad.
- Dirigir las actuaciones a dar respuestas adecuadas a las necesidades de los destinatarios, por lo que es clave el conocimiento de las necesidades de los públicos y la sensibilización hacia esta necesidad.
- Importancia de la sensibilización teórica transversal en torno a la inclusión y adopción de la inclusión como principio integral en la política, objetivos y programas de la institución o espacio de patrimonio.
- Comprender la diversidad como una realidad extensible a todos, sin olvidar todas sus esferas.
- Adaptar la institución y las estrategias educativas a las características y necesidades de las personas.
- Trabajar para la plena dignidad de todos.
- Concepción de los espacios patrimoniales para y de las personas.
- Programación flexible igual para todos. Incorporación transversal de la diversidad durante todo el proceso (pp. 58-59).

Una intervención en este ámbito se hace fundamental para lograr que todas las personas tengan acceso a conceptos relacionados con la Educación Patrimonial. No importa que tienes o no tienes, solo quién eres, qué quieres. Quién, potencialmente, eres. El patrimonio construye en las posibilidades, en las capacidades. Por ello, nuestro trabajo ha seguido la conceptualización realizada a lo largo de toda esta investigación y hemos puesto como prioridad en el proceso de Educación Patrimonial a las personas que aprenden.

El trabajo de campo ha sido diseñado en torno a la idea de crear un mapa que refleje a cada una de las participantes a través de diferentes patrimonios. Dichos patrimonios deberán ser trasladados a un punto del mapa, pero no necesariamente tienen que ser un lugar de la ciudad de Madrid. Consiste en encontrarnos en los rincones de la ciudad que nos ha podido ver nacer, crecer, caer y levantarnos. Hacer el mapa de lo que llevamos vivido a través de símbolos patrimoniales. Patrimonio de todos, de nadie.

Hemos elegido la ciudad como referente patrimonial tomando la definición de “ciudad como gran contenedor” que desarrollan Calaf, Fontal y Fernández (2003), entendiendo la ciudad como aquella que contiene “objetos, personas, valores, costumbres, tradiciones...” (p.111). La ciudad no solo contiene a esas personas, sino que contiene identidades, las cuales ayudan a la creación de la identidad de la propia ciudad, en este caso Madrid. Entender esa valoración y significación que las personas hacen de una ciudad nos ayuda también a comprender no solo el pasado de esta, sino también el presente (Fontal, 2001).

La ciudad nos da pautas acerca de aquello de lo que estamos hechos, y de lo que nos ha, en ocasiones, deshecho. La ciudad se vuelve patrimonio cuando la sentimos, cuando lo emocional nos posibilita apropiarnos simbólicamente de ella. En palabras de Agra (2007), “la ciudad es también una forma de percibirla” (p.200).

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo a lo largo de cuatro sesiones, cada una con tres horas de duración, excepto la primera sesión que tal sólo duró una hora y media. Todo el proceso ha evolucionado dentro de un ambiente informal, de conversación casual en la que hemos logrado entablar una relación de confianza y respeto, dentro de la cual las participantes pudieran sentirse cómodas para hablar de aquello que es importante para ellas.

Fontal (2013) expone algo que marca nuestra intervención de principio a fin, que nos ha dado la oportunidad de reflexionar acerca del prisma desde el que vemos el mundo y por lo tanto cómo interactuamos con él:

Todo programa educativo se hace para que alguien (singular o plural) aprenda algo; la clave es cómo pensamos a ese alguien, en qué términos, con qué capacidades, a partir de qué discapacidades, en qué condiciones y contexto, organizado y relacionado con otros frente a él de determinada manera... (p.135).

Hemos desarrollado la propuesta con la intención de habitar la ciudad de forma diferente, para lograr mirarla con otros ojos y que las participantes no sólo se vean en ella, sino con ella. Pretendemos dejar constancia de la unión que existe entre los lugares, los objetos, los sentimientos, con las experiencias de vida de las personas.

Los objetivos de la presente intervención son los siguientes:

- Identificar en la ciudad de Madrid varios puntos geográficos a los que las participantes les otorguen un significado y un valor particular.
- Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales.
- Familiarizar a las participantes con los procesos de patrimonialización.

- Fomentar la reflexión y verbalización en torno a la creación de patrimonios.

El desarrollo, tanto de la investigación como de la intervención, trata de trabajar sobre algunas de las ausencias que Fontal (2013) señala: en un primer lugar se habla de “ausencia de propuestas inter, es decir, interpatrimonios, interterritorios, intergeneracionales, interculturales, intergrupos”; por otro lado, destaca lo que denomina “ausencia de propuestas que se ocupen de los procesos de patrimonialización, identización, apropiación simbólica y, en definitiva, que consideren al patrimonio no como el trabajo con bienes sino como el trabajo con la relación entre bienes y personas” (p. 132-133). Asimismo, destacamos una tercera ausencia de su lista: “ausencia de programas que profundicen en los procesos de sensibilización y concienciación”, es decir, se trata de aquellos diseños cuyo objetivo final es justamente el de sensibilizar y concienciar, pero no mediante un trabajo superficial sino dedicándole el esfuerzo, el tiempo y el trabajo necesario. Hace referencia a aquello que “pasa del plano de la enunciación al plano de la ejecución, nuevamente al pensamiento sobre la acción pensada” (p.133).

Tabla 14

Ficha descriptiva del proyecto “La identidad a través de los vínculos patrimoniales”

La identidad a través de los vínculos patrimoniales	
Preguntas	¿Cómo afectan los procesos de patrimonialización a la construcción de la identidad? ¿Son las capacidades diferentes en el área cognitiva un factor determinante en la construcción del vínculo con el patrimonio? ¿Es la Educación Patrimonial un eje clave en la ruptura de barreras cognitivas en la relación entre bienes y personas?
Objetivos	Identificar en la ciudad de Madrid varios puntos geográficos a los que las participantes les otorguen un significado y un valor particular Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales Familiarizar a las participantes con los procesos de patrimonialización Fomentar la reflexión y verbalización entorno a la creación de patrimonios
Metodología	Historia de vida
Fases	Diseño del proyecto de intervención Intervención Recogida de datos Análisis de los datos
Recogida de datos	Mapa “Mi Madrid” Dibujo, bocetos y obra patrimonial Diario de campo Relatos personales Grabaciones audiovisuales y fotografías

4.3.1 Desarrollo de las sesiones

A continuación, explicaremos con detalle cada una de las sesiones que hemos llevado a cabo y los instrumentos de investigación presentes en cada una de ellas. Asimismo, cabe destacar que hemos llevado a cabo un diario de campo en el que hemos recogido lo que ha ocurrido

en cada taller y las impresiones que nos hemos llevado al finalizar cada uno de ellos, con el fin de recoger cada detalle que pudiera aportarnos información significativa para la investigación.

Tabla 15

Descripción del desarrollo de las sesiones llevadas a cabo.

	Duración	Materiales	Actividades	Objetivos	Contenidos
Sesión 1	1 hora y media	Ordenador, lápiz y papel	Aproximación al concepto de patrimonio. Comenzar a definir los puntos patrimoniales en el mapa de la ciudad de Madrid.	Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales. Identificar en la ciudad de Madrid varios puntos geográficos a los que las participantes les otorguen un significado y un valor particular.	Concepto de patrimonio. Identificación de un bien con un lugar, o ese lugar como un bien patrimonial.
Sesión 2	3 horas y media	Ordenador, lápiz, papel, ceras, lápices de colores, rotuladores Lienzo y acrílico	Concluir la elaboración del mapa de Madrid. Crear una obra en torno a un bien patrimonial, primero un boceto y posteriormente en el lienzo.	Identificar en la ciudad de Madrid varios puntos geográficos a los que las participantes les otorguen un significado y un valor particular. Familiarizar a las participantes con los procesos de patrimonialización.	Identificación de un bien con un lugar, o ese lugar como un bien patrimonial. Concepto de creación de patrimonio a través de la reflexión y la sensibilización.
Sesión 3	3 horas y media	Lápiz y papel. Lienzo y acrílico	Terminar las actividades que fueron entregadas para hacer en casa. Escribir el relato que acompañe a la obra creada sobre el bien patrimonial, y hacer lo mismo con el objeto seleccionado.	Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales. Fomentar la reflexión y verbalización entorno a la creación de patrimonios.	Concepto de creación de patrimonio a través de la reflexión y la sensibilización. Verbalización/ acto creativo de los procesos de patrimonialización.
Sesión 4	3 horas y media	Lápiz, papel, ceras, lápices de	Actividad de fotografía intervenida, con su consiguiente reflexión.	Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales.	Concepto de patrimonio.

		colores, rotuladores	<p>Respuesta a algunas preguntas que van surgiendo naturalmente en el proceso.</p> <p>Grabación de los audios para el montaje final de todo lo que hemos trabajado.</p> <p>Diálogo de cierre.</p>	<p>Familiarizar a las participantes con los procesos de patrimonialización.</p> <p>Fomentar la reflexión y verbalización entorno a la creación de patrimonios.</p>	<p>Concepto de creación de patrimonio a través de la reflexión y la sensibilización.</p> <p>Verbalización/ acto creativo de los procesos de patrimonialización.</p>
--	--	----------------------	---	--	---

Sesión 1

En la primera sesión partimos de la pregunta ¿has oído hablar alguna vez de patrimonio? La respuesta general y absoluta fue “no”. En ese momento entendimos que era mejor hablar de aquello que nos importa, a lo que le damos algún valor y significado especial. De nada sirve usar conceptos que no les son familiares y que no puedan integrar de forma firme y natural en sus reflexiones y pensamientos.

A modo de ejemplo compartimos la historia de un patrimonio personal, en este caso un anillo, el cual había sido un regalo de una persona muy importante y que jamás dejaba de acompañarnos, a un viaje, a un momento importante, en situaciones difíciles o en momentos de cambios.

Comprendimos que el mejor lugar por el que empezar sería la construcción de un mapa que decidimos denominar “Mi Madrid”, un mapa en el que cada una de las participantes enumerara diez puntos geográficos que fueran fundamentales a lo largo de sus vidas, de los cuales tuvieran recuerdos y aprendizajes. En definitiva, que formara parte de su experiencia vital y de sus recuerdos más personales.

Para ello, a modo de conversación informal fuimos haciéndoles preguntas que derivaran en algún lugar concreto de la ciudad: ¿en qué colegio estudiaste? ¿Te gustaba ir allí? ¿Tienes amigas que también iban a ese colegio? ¿Dirías que es un lugar importante para ti?

Así, muy poco a poco fuimos redescubriendo la ciudad entre todas. Cada vez que una de ellas proponía un lugar y compartía la historia entorno a él, se buscaba en el ordenador para poder ilustrar a las demás. Además, se iban guardando imágenes que a las participantes les gustaras para acompañar la descripción del punto geográfico seleccionado.

Para finalizar, y con el mapa en un estado muy avanzado, volvimos al concepto con el que dimos comienzo el taller. El patrimonio, preguntamos en general y ya obtuvimos respuestas relacionadas con el trabajo que habíamos desarrollado durante las horas anteriores: “algo importante, algo que no olvidaremos”.

Con esta puesta en común dimos por finalizado el primer encuentro.

Sesión 2

Al comenzar la segunda sesión decidimos hacer un repaso de lo visto el primer día. Tras la introducción del taller las participantes terminaron de colocar en el mapa los puntos geográficos que forman parte del recorrido que cada una hace de la ciudad de Madrid, siguiendo la misma dinámica que el primer día: selección del lugar, reflexión o relatos entorno al lugar y búsqueda de fotografías.

Por otro lado, y tras comentar entre todas los puntos que cada una de las participantes había colocado en el mapa, y la razón principal por la que lo habían hecho, dimos paso a la siguiente y última actividad del día: la creación de una obra en relación con el patrimonio individual de cada una de ellas.

Repartimos un folio en blanco a cada una y les pedimos que pensarán en algo que fuera importante en sus vidas, en un objeto o experiencia que las representara como persona y a través del que pudieran expresar algo propio de cada una.

Una vez tenían la idea clara en la cabeza, debían hacer un boceto, el cual les serviría de guía para la elaboración de la obra patrimonial, del producto final. Para ello usaron materiales varios como lápices, ceras, ceras blandas, lápices de colores y rotuladores.

Las tres participantes coincidieron en escoger un lugar como objeto patrimonial, suponemos que se debe a que es sobre los lugares sobre lo que hemos estado trabajando hasta ahora. Sin embargo, los relatos comenzaron a cimentarse sobre personas y experiencias, sobre recuerdos y emociones.

Tras finalizar el primer esbozo, les entregamos un lienzo de pequeño formato a cada una, y les preguntamos qué materiales querían utilizar, la respuesta fue por parte de todas, pintura acrílica. Todas tenían experiencia, en mayor o menor medida con este material por lo que la utilización de él no supuso mayor inconveniente.

El resto de la sesión estuvo dedicada a la elaboración de la obra pictórica y cuando quedaba media hora para terminar, durante el proceso de recogida del aula, hablamos brevemente sobre qué habían pintado y cómo se habían sentido al pensar en lo que habían plasmado.

Antes de terminar les entregamos dos documentos que debían rellenar en casa, uno de ellos era una batería de preguntas relacionadas con datos personales como lugar de nacimiento, gustos, estudios, etc. (Anexo 2), el otro era una actividad para la que debían buscar un objeto que considerasen patrimonio y elaborar un relato en torno a él. El objeto debían llevarlo a la siguiente sesión para compartirlo, en caso de que quisieran, con sus compañeras.

Sesión 3

En el caso de la tercera sesión solo asistieron dos de las participantes, por lo que trabajamos de forma más directa con ellas.

Comenzamos pidiendo las actividades que habían sido entregadas para hacer en casa y como no estaban hechas en su totalidad dedicamos la primera parte de la clase a completarlas y a comentarlas entre todas.

Posteriormente trabajamos sobre el objeto patrimonial, el cual solo trajo una de las participantes. Ella compartió la historia y nos hizo saber cómo se había convertido en algo importante para ella y en algo que, de una forma u otra, la definía.

Tras este análisis se les hizo entrega del listado de lugares de Madrid que habían seleccionado para el mapa. En cada uno de los puntos debían explicar brevemente por qué habían elegido ese lugar y no otro.

Como última parte de la sesión volvimos a trabajar sobre la obra patrimonial que habían comenzado en la sesión anterior y la cual debían finalizar. Una vez terminada, en el reverso del boceto inicial escribieron el relato que acompaña a la obra en sí misma, con el fin de verbalizar lo que alberga la creación artística de cada una de ellas.

Antes de finalizar, y retomando las preguntas personales, cada una debía buscar una fotografía de una persona que considerasen fundamental en el transcurso de su vida, la cual será objeto de trabajo en la última sesión.

Sesión 4

La última sesión, la cuarta del programa, tuvo como actividad central la fotografía intervenida. Cada una de las participantes creó sobre la fotografía de un bien patrimonial, en concreto sobre la persona que había escogido como imprescindible en su vida.

Esta actividad se realizó con el objetivo de visibilizar los vínculos a través de una técnica artística. Una vez seleccionada e impresa la fotografía en blanco y negro hicimos las siguientes preguntas y propusimos alguna pauta:

- ¿Qué emociones te produce esa persona?
- Otórgale a cada emoción un color y un lugar en la fotografía
- ¿Por qué es importante esa persona para ti?
- ¿Qué te ha enseñado?
- ¿Qué has vivido con esa persona?
- ¿Qué sientes por esa persona?

Al terminar la actividad se pusieron en común las sensaciones que cada una había tenido, si le ha parecido fácil o difícil, etc.

Posteriormente retomamos la actividad del objeto patrimonial que dos de las participantes tenían pendientes de realizar, para poder dar por terminado ese punto de la intervención. Asimismo, les pedimos que pensarán en el concepto de hogar, aprovechando que las tres habían señalado en el mapa su casa como lugar importante, y que lo representarán como quisieran. Todas realizaron un dibujo con lápices de colores y articularon un discurso entorno a la creación (Anexo 3). Dimos paso a una conversación informal sobre experiencias del pasado que cada una considere importante y que piense que ha marcado su forma de ser actualmente.

Para finalizar, hicimos por turnos la grabación de voz de los relatos escritos en torno a las obras patrimoniales, los objetos, y los lugares de Madrid que han marcado en el mapa.

Antes de concluir, y a modo de cierre de las sesiones, cada una de las participantes eligió una canción con la que quería acompañar todos los relatos que había desarrollado a lo

largo de todo el proceso de trabajo que habíamos llevado a cabo. La música es algo inherente al ser humano, y en el caso concreto de las participantes supone un elemento motivador de gran valor.

La música es patrimonio, la música nos recuerda olores, sabores y experiencias. La música nos define.

A lo largo de las cuatro sesiones hemos utilizado diversos instrumentos de recogida de datos: las grabaciones audiovisuales, los relatos escritos, las fotografías, el diario de campo, la obra creada en torno a una experiencia o situación que consideren parte de su patrimonio, el cuestionario personal, el mapa de Madrid, los relatos entorno a los puntos geográficos señalados en él, el dibujo de una casa y la canción elegida como patrimonio musical.

Todos, tanto por separado como en su conjunto nos han permitido conocer aspectos fundamentales de la vida de las participantes. Su relación con diferentes tipos de bienes patrimoniales y cómo éstos definen en parte su identidad como seres humanos.

4.3.2 Evaluación de la intervención

Gracias a los datos recogidos mediante el conjunto de los instrumentos, hemos podido volver a los objetivos de la intervención y analizar si éstos han sido conseguidos o no.

Para la evaluación nos apoyamos en los instrumentos descritos, las observaciones llevadas a cabo y de las reflexiones que tuvieron lugar al finalizar cada sesión de la intervención, pues creemos que reflejan de forma precisa los cuatro objetivos propuestos.

Durante el desarrollo de la actividad de construcción del mapa de la ciudad de Madrid, en el que cada una de las participantes debía marcar diez puntos geográficos que contaran algo importante de su historia de vida, una experiencia, o simplemente que fuera un lugar significativo, fuera cual fuera el motivo para ellas, podemos dar por conseguido uno de los objetivos: identificar en la ciudad de Madrid varios puntos geográficos a los que las participantes otorguen un significado y un valor particular

La consecución de dicho objetivo queda perfectamente reflejada en los relatos contruidos en torno a los lugares, las experiencias que compartieron en el grupo y también, en los gestos a veces incontrolables que salían a la superficie cuando se trataba de recordar a familiares, pensar en cosas que marcaron su vida, etc.

Tras detectar la necesidad de trabajar conceptos relacionados directamente con la educación y el patrimonio, hicimos la relación de objetivos, y fue en torno a ellos que diseñamos las actividades. Es decir, en el transcurso de la intervención siempre tuvimos en cuenta lo imprescindible que era trabajar para la consecución de los tres objetivos restantes: Sensibilizar a las participantes con respecto a los bienes patrimoniales; Familiarizar a las participantes con los procesos de patrimonialización; Fomentar la reflexión y verbalización en torno a la creación de patrimonios.

En un primer momento entendimos que, con cuatro sesiones, difícilmente íbamos a lograr un conocimiento del área a trabajar tan profundo como hubiéramos deseado, pero fue

en los pequeños detalles donde nos dimos cuenta de que habían entendido el patrimonio, y el proceso de construcción del patrimonio de forma distinta. Ahora eran ellas las “constructoras” de su propio patrimonio, y se lo decían las unas a las otras: “Si es importante para ti, y tú nunca te vas a olvidar de eso, es parte de ti”. El patrimonio como parte de uno mismo, en su constructo identitario.

Sin embargo, todo lo anterior no hubiera sido posible si no hubiéramos trabajado en pro de la reflexión y verbalización (externa o interna), de lo que estaba sucediendo, de lo que ya había sucedido.

Por lo tanto, podemos decir que los objetivos fueron conseguidos, pero que queda un largo camino por delante, en el que poder ahondar aún más, y de forma más precisa, en la construcción de una historia de vida mediante los vínculos patrimoniales.

Capítulo 5. Descripción y análisis de los datos recogidos en el desarrollo de la intervención.

A continuación, vamos a proceder a exponer las creaciones, los relatos personales y las reflexiones en grupo que se fueron sucediendo a lo largo del trabajo en las sesiones. Acompañado de imágenes alusivas a estos. Por otro lado, en el análisis de los datos nos apoyamos en los elementos descritos, que son los siguientes: las grabaciones audiovisuales, los relatos escritos, las fotografías, el diario de campo, la obra creada en torno a una experiencia o situación que consideren parte de su patrimonio, el cuestionario personal, el mapa de Madrid, los relatos entorno a los puntos geográficos señalados en él, el dibujo de una casa y la canción elegida como patrimonio musical.

La primera actividad, tras presentar los conceptos sobre los que íbamos a trabajar, fue la elaboración de una lista con los 10 puntos de Madrid que representan la historia de vida y la identidad de cada una de las personas participantes. Y sobre cada uno de los puntos debían elaborar un relato breve explicando la importancia que ese punto exacto tenía para cada una de ellas.

Tabla 16

Respuestas a la actividad Mapa personal sobre la geografía de la ciudad de Madrid.

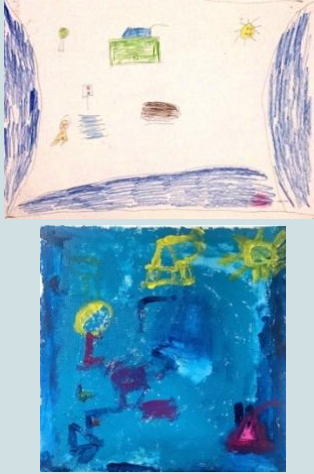
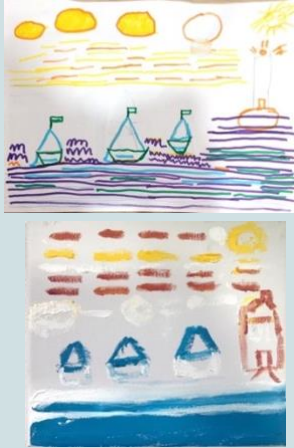
Mapa personal sobre la geografía de la ciudad de Madrid	
Participante 1	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Nacional. “Me gusta copiar los libros en el ordenador, hay muchos libros de danza”. • Museo del traje. “Para ver todos los trajes antiguos, me gustan mucho los vestidos”. • Guardería X. “Hacer de profesora, ayudar a los niños porque mi sobrino está allí y yo quiero que todos los niños estén bien y ayudar. Puedo ser profesora de zumba gimnasia”. • Colegio X. “Yo estudiaba teatro, actuación, me encanta ser profesora”. • Casa. “Yo en casa hago costura, disfraces de carnaval, me gusta mucho coser y la ropa”. • Museo Sorolla. “Es donde hice mis prácticas de auxiliares culturales de la asociación, me gustan mucho los cuadros, dar la bienvenida a la gente, recoger las entradas”. • Fundación Síndrome de Down. “Yo trabajo en tres olivos, me gusta hacer informática, fotografía, copiar letras y trabajar en mis cosas”. • Gimnasio X. “Voy todos los días menos los martes que voy a danza, hago zumba, pilates, body balance, piscina. Trabajar de profesora”. • Karaoke Kapikas. “Voy con mis amigas a cantar y tomar algo. Me gusta el trabajo de limpiar mesas, ordenar letras de canciones”. • Centro ocupacional X. “Yo hago mi trabajo fuera, estudio para trabajar fuera, en mis prácticas de trabajo, en danza española, en el gimnasio”.
Participante 2	<ul style="list-style-type: none"> • Museo Sorolla. “Para mí es muy importante los cuadros, los paseos y verlos bien. Es una experiencia muy buena”. • Estadio Santiago Bernabéu. “Es muy grande y espectacular. Hay muchos futbolistas. Además, el museo es como una historia”. Explica que su padre era un gran forofó del fútbol, que le da “mucho emoción” pensar en eso. • Restaurante VIPS. “Suelo ir a merendar con mis amigas cosas ricas”.


	<ul style="list-style-type: none"> • Club del campo. “Tengo mucha experiencia montando a caballos y me gustaba mucho hacerlo. Pero es cosa del pasado porque tuve un accidente, me caí del caballo y no pude montar más, aunque fue una época muy bonita”. • Academia de arte X. “Allí me han ayudado varias profesoras diferentes, me gusta pintar cuadros muy bonitos”. • Museo Lázaro-Galdiano. “Me ha encantado estar en el museo con las prácticas de la Asociación, es una experiencia muy buena y me gusta seguir yendo”. • Museo del Prado. “Es algo maravilloso, es un gran espectáculo. Para mí ha sido algo increíble conocerlo”. Solía ir con sus grupos de ocio y con la Asociación. • Fundación Síndrome de Down. “Allí estoy con mis monitores y mis amigos. Somos la pandilla”. • Centro Ocupacional X. “Cuando iba era una buena época, me gustaba mucho”. • Colegio X. “Me gustó mucho mi colegio. Una vez me caí desde una ventana y me hice daño en el hombro, a veces todavía me duele”. • Casa. Explica que es el lugar donde más tiempo pasa.
<p>Participante 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Museo de artes decorativas. “Me gusta limpiar todos los libros, hay muchas cosas y papiros”. • Centro ocupacional X. “Trabajo en pulseras con mi coordinadora y con mis compañeros”. • Alcalá de Henares. “Me gusta ir a estar con mi prima, dar un paseo por Alcalá y tomar algo”. • Cafeterías Rodilla. “Me gusta estar con mis compañeros o ir sola, estar tranquila, me pido siempre una Fanta”. • Centro Comercial Palacio de Hielo. “Hay muchos juegos de todo, me gusta pasar el día ahí, hay muchas cosas que hacer, siempre voy con mi grupo de ocio”. • Colegio X. “Me gusta ir al colegio de informática, la profesora me ayuda”. • Casa de campo. “Me gusta mucho mi pueblo, y voy a la piscina con mi madre y mi sobrino”. • Restaurante Péle Méle Madrid. “Me gusta el restaurante para ir con mis amigos de ocio y Javier, mi novio”. • Parque del retiro. “Me gusta ir con Javier y descansar”. • Casa rural del grupo de ocio. “Voy con mis amigos de ocio y nos quedamos a dormir y desayunar”.

Tras el trabajo de encontrarse en la ciudad en la que viven, pasamos a reflexionar sobre experiencias que forman parte de la vida y que les parecen muy significativas, ya sea porque son bonitos recuerdos, porque es algo que les gusta hacer, que es una tradición, etc. De esa reflexión surgió el trabajo creativo, tanto a nivel pictórico como a la hora de verbalizar las experiencias.

Tabla 17

Relatos e imágenes de las obras patrimoniales.

Obra patrimonial		
<p>Participante 1</p>	<p>Mis vacaciones en Jávea. “El pueblo de Javea tiene playas, unas de piedras y otras de arena. Voy siempre en verano y en semana santa. Tiene dos discotecas cerca y un karaoke en la playa. También tiene un parque para niñas que juegan. Tiene puerto donde guardar los barcos y los barcos de pescadores. En la playa de arena hay un chiringuito de playa. Voy al faro verde con mi familia y amigos.”</p>	 <p>Imagen 1. Boceto y obra patrimonial de la participante 1.</p>
<p>Participante 2</p>	<p>El verano en Marbella. “Las nubes tienen un color amarillo y naranja, que les da un color alegre y el sol da con fuerza y brillo al mar. Es como un espectáculo de verano. El amarillo y naranja del cielo es maravilloso, como se refleja en el mar es como te da alegría y relajación en el mar. Nado largos y hay tres barcos que navegan en el mar. El faro es naranja y hay una pequeña luz a lo lejos del fondo del mar. El mar es un muy grande y en el fondo, dentro, se refleja en el agua. A veces el mar es muy oscuro, pero siempre hay una pequeña luz. Esto es el verano en Marbella para mí, con mi familia.</p>	 <p>Imagen 2. Boceto y obra patrimonial de la participante 2.</p>

<p>Participante 3</p>	<p>Mi centro ocupacional. “Esto es X. Me gusta mucho ir porque aprendo cosas de hacer pulseras. Estoy con mi coordinadora en su mesa me siento segura con ella. Es una profesora muy buena conmigo. Llevo muchos años allí. Mis compañeros son muy revoltosos. Trabajo con mis compañeros y con mi novio. Todos los días como allí. No me gusta el taller de cocina de los jueves.”</p>	 <p>Imagen 3. Boceto y proceso de creación de la obra patrimonial de la participante 3.</p>
-----------------------	---	---

En el caso de la obra patrimonial de la participante 3, hemos decidido mostrar el proceso, pero no el resultado final puesto que aparece el nombre del centro ocupacional ocupando casi todo el espacio, y creemos, es mejor preservarlo en la intimidad de la creación y de la participante.

Actividad fotografía intervenida

En la actividad de fotografía intervenida trabajamos las personas como patrimonio, es por ello que no hemos adjuntado imágenes puesto que pertenecen a la vida personal de las participantes.

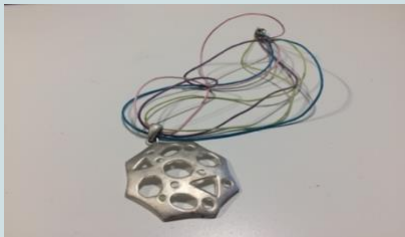
En el caso de la participante 1, su sobrino es la persona más importante en su vida. Siempre resalta el sentimiento de amor y protección que siente hacia él. Dice que desde que llegó a su vida todo es más bonito. Los colores elegidos y el significado que les otorgó son los siguientes: rosa, amor; Azul, le recuerda a su sobrino, las ganas que tiene de cuidarlo y de que siempre esté bien.

En el caso de la participante 2, eligió una foto en la que aparecía gran parte de su familia, porque es el pilar fundamental en su vida, sobre todo la figura de su madre, quien asegura siempre ha sido su mayor apoyo. Los colores elegidos y el significado que les otorgó son los siguientes: azul, amor; Rosa, le recuerda a la madre, la fuerza y el apoyo que ella siempre le ha dado, que la reconforta y la ayuda; Amarillo, familia, la unión.

En el caso de la participante 3, seleccionó una fotografía de su coordinadora del centro ocupacional al que asiste todos los días para realizar diferentes actividades. Expresa el cariño que tiene hacia ella y, lo acompañada y apoyada que se siente. Los colores elegidos y el significado que les otorgó son los siguientes: naranja, besos y abrazos al llegar al Centro Ocupacional; Azul, “el tacto que siempre tiene mi coordinadora conmigo, que me trata bien. Puedo hablar con ella, se preocupa por mí y con ella siempre me siento bien. Me pinto yo de azul porque soy yo la que se siente azul”; Morado, “el morado es el cariño que siento por ella.”

Tabla 18

Relato e imagen de los objetos patrimoniales.

Objeto patrimonial	
<p>Participante 1</p> <p>Colgantes. Es un colgante de plata de una tienda del barrio del Pilar en Madrid, “me lo regaló mi novio el día de los enamorados. Somos novios desde hace 9 años y lo quiero mucho. También me regaló el otro colgante de madera marrón oscuro. Como me los regaló él son importantes para mí.”</p>	 <p>Imagen 4. Objetos patrimoniales de la participante 1.</p>
<p>Participante 2</p> <p>Virgen de Fátima “El 13 de mayo de 1965. Voy a contar una pequeña historia muy importante para mí, porque tengo mucha admiración y me ha ayudado en muchas cosas en mi vida. Recuerdo un pequeño detalle, había 3 milagros, Lucia, Jacinta y Francisco. Hay una canción muy bonita, y la película me gustó mucho.” Placa Asociación X. “Para mí es importante la placa porque me da espíritu de compañerismo, es como una gran familia y me ha sido una experiencia muy buena de todo corazón. Tanto con las profesoras como la chica de prácticas.”</p>	 <p>Imagen 5. Objeto patrimonial de la participante 2.</p>
<p>Participante 3</p> <p>Collar. “El collar me lo dio mi novio el día de san Valentín con una cena. Lo llevo siempre conmigo porque es el corazón de él. Lo conocí en el grupo de ocio de X hace 14 años.”</p>	 <p>Imagen 6. Objeto patrimonial de la participante 3.</p>

Datos para el relato de la historia de vida

Con el objetivo de guiar un poco la conversación de la siguiente sesión, el segundo día que trabajamos les hicimos la entrega de una hoja con preguntas sobre distintos momentos que podían haber vivido. A continuación, hacemos un breve resumen con los datos que consideramos más importantes:

Todas las participantes nacieron y residen en la ciudad de Madrid. Viven con sus padres, excepto una de ellas que vive solo con su madre, puesto que perdió a su padre hace algunos años.

Al preguntarles por las personas más importantes que conformaban su vida, todas hablan de miembros de su familia, hermanos, sobrino, tíos, una prima, los padres y madres. Sin embargo, la participante 3 ha añadido a su coordinadora del centro ocupacional al que va todos los días.

Por otro lado, dos de las participantes estudiaron en el mismo colegio, el cual es un colegio de educación especial. La participante restante ha estudiado siempre en centro ocupacionales. Todas dicen estar contentas con su etapa educativa, la cual todavía sigue en marcha. Han estudiado desde limpieza, informática, costura, y como dicen ellas mismas “muchas cosas”.

Ninguna de ellas tiene un trabajo como tal, pero si realizan labores en sus centros ocupacionales y la participante 2 considera su trabajo las actividades que realiza en la escuela de pintura a la que asiste. Asimismo, la participante 1 desearía trabajar en una biblioteca o una oficina donde hubiera muchos libros de danza y, la participante 3 asegura querer trabajar de telefonista o en museos, especialmente en el Museo de Artes Decorativas, puesto que ha hecho prácticas laborales allí.

Cuando les preguntamos por su tiempo libre, por las personas con las que les gustaba invertir tiempo y las actividades que más les gustaba hacer, éstas han sido las respuestas:

Participante 1: “Me gusta ir al cine, a comer, salir con amigos del grupo de ocio de Síndrome de Down, el de autogestores. Ir al karaoke con ellos”.

Participante 2: “Salir con mis amigos y amigas, con mi familia. A veces salgo a comer y a otras cosas con los grupos de ocio de las asociaciones o centros ocupacionales”.

Participante 3: “Me gusta ir al cine y a comer. Con mi familia, mis grupos de ocio y eso”.

Siguiendo con su tiempo libre, les pedimos que nos contaran sus viajes, la participante 1 viajó a París con su familia, y dice que le encantó ir. La participante 2, ha viajado mucho con su familia, con su madre y sus hermanos, en concreto, Roma y Jerusalén fueron viajes muy importantes para ella, “son ciudades muy bonitas, guardo muchos recuerdos”. Y la participante 3 ha viajado pocas veces, pero sobre todo le ha encantado Alicante, Canarias y Menorca, a la familia le ha gustado mucho la playa.

Por último, les pedimos que nos describieran un día en su vida, a grandes rasgos, los pasos más importantes en sus días. Participante 1, (un día que no trabaje en ningún centro): me levanto, desayuno tostadas, me arreglo, paseo con mis hermanos, vuelvo a casa, aperitivo, trabajo en informática, piscina/pilates/zumba/body balance, me ducho en el gimnasio, vuelvo a casa, ceno y descanso; Participante 2: Me levanto, desayuno, me arreglo, voy a las clases, voy a casa a comer, suelo estar en casa haciendo cosas para entretenerme, me ducho, ceno, veo la televisión y me voy a dormir; Participante 3, (un día entre semana): me levanto a las 8, desayuno leche, me arreglo, me marcho a mi centro ocupacional (a veces de mañana, a veces de tarde), algunos días voy a la asociación por la mañana o por la tarde, luego vuelvo a casa cuando han pasado casi 10 horas, me ducho y a cenar, sobre las 12 me acuesto a dormir.

En la última sesión, tras haber recorrido juntas todo el proceso de familiarización y trabajo en torno al concepto de patrimonio, les realizamos varias preguntas en relación a todos los conceptos que habíamos trabajado. Aquí están las preguntas y las respuestas de cada una de las participantes:

Tabla 19

Respuestas a las preguntas derivadas de las actividades realizadas.

	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Si sólo pudieras elegir un punto del mapa, ¿cuál elegirías?	“Centro Ocupacional X”, actualmente estudia allí para poder trabajar en un futuro.	“Museo Lázaro-Galdiano”, es donde está actualmente haciendo las prácticas de Auxiliares Culturales de la Asociación en la que estudia el curso, es por ello que se ha convertido en un lugar muy importante para ella actualmente.	“Alcalá de Henares”, es donde le encanta pasar su tiempo libre con la familia, ir a visitar a sus primos y tíos que viven allí. Pasear y sentarse a tomar algo. Le trae demasiados recuerdos bonitos.
Si te dijeran que puedes ser cualquier cosa, cualquier lugar, experiencia o recuerdo, ¿qué serías?	“Sería un cine. Me encanta ir al cine, es uno de mis lugares favoritos. Ir con mis amigos, las películas, la música, todo.”	“Sería Jerusalén, el muro de las lamentaciones. Fue un lugar donde encontré mucha seguridad, mucha fe. Me lleno de energía y fe en Dios.”	“Sería una piscina. Me recuerda a lo bien que me lo paso en verano jugando con mis sobrinos. Me gusta más la piscina que la playa, la arena me pone nerviosa.”
Di una de las cosas más importantes que hayas vivido, que te haya cambiado en algo.	“Las clases de danza, allí he aprendido mucho y he hecho muchas amigas. Hacer los ejercicios en la barra me gusta mucho, soy feliz bailando.”	“Cuando montaba a caballo, me sentía libre en el aire, con los pies fuera del suelo. Me encantaba la sensación.”	“El día de mi cumpleaños siempre es especial para mí, me siento rodeada de cosas bonitas, de halagos. Ese día soy muy feliz y siempre estoy deseando que llegue.”
Canción.	Rocío Jurado, Como una ola. “A mis padres siempre les ha gustado y yo desde pequeña la escucho.”	Canción Virgen de Fátima, cueva de la alegría. Nino Bravo, Un beso y una flor.	“Me gustan mucho las canciones latinas para bailar. La Lambada la llevo escuchando muchos años en las fiestas familiares y me encanta.”

A continuación, adjuntamos las tablas, una para cada participante, con el resumen de los datos de las algunas de las actividades:

Tabla 20

Respuestas y creaciones de la participante 1.

Participante 1		
Mapa (Lugar más importante)	Centro Ocupacional X.	Donde estudia actualmente para poder trabajar en el futuro
Objeto Patrimonial	Un collar de plata Un colgante de madera.	El colgante es una pieza de una tienda de su barrio, allí lo compró su pareja sentimental. Hace nueve años que están juntos, y se quieren mucho. El otro colgante de madera también es un regalo de él, por eso son tan importantes.
Obra Creativa	Lienzo	Vacaciones en la playa en Jávea
Fotografía intervenida	Rosa, amor. Azul, le recuerda a su sobrino, las ganas que tiene de cuidarlo y de que siempre esté bien.	Se trata de la fotografía de su sobrino, quién es imprescindible desde que apareció en su vida. Lo quiere cuidar y que siempre esté bien.
¿Qué serías?	Un cine	“Me encanta ir al cine, es uno de mis lugares favoritos. Ir con mis amigos, las películas, la música, todo”.
Experiencia importante	Las clases de danza	“Allí he aprendido mucho y he hecho muchas amigas. Hacer los ejercicios de barra me gusta mucho, soy feliz bailando”.

Tabla 21

Respuestas y creaciones de la participante 2.

Participante 2		
Mapa (Lugar más importante)	Museo Lázaro-Galdiano	Donde está actualmente haciendo las prácticas de Auxiliares Culturales de la Asociación en la que estudia el curso, es por ello que se ha convertido en un lugar muy importante para ella actualmente.
Objeto patrimonial	Virgen de Fátima Placa Asociación	Admira muchísimo a la virgen de Fátima, ha sido un apoyo y una ayuda en su vida. Siempre piensa en sus tres milagros (Lucía, Jacinta y Francisco), en aquella canción que habla de ella, y en su película. En cuanto a la placa de la Asociación, le inspira compañerismo, la siente “una gran familia”.
Obra creativa	Lienzo	Playa en Marbella

Fotografía intervenida	Azul, amor. Rosa, le recuerda a la madre, la fuerza y el apoyo que ella siempre le ha dado, que la reconforta y la ayuda. Amarillo, familia, la unión.	Se trata de una fotografía familiar donde junto a la madre aparecen varios de sus sobrinos, una cuñada y un cuñado.
¿Qué serías?	El muro de los lamentos, en Jerusalén.	“Fue un lugar donde encontré mucha seguridad, mucha fe. Me lleno de energía y fe en Dios”.
Experiencia importante	Montar a caballo	“Me sentía libre en el aire, con los pies fuera del suelo. Me encantaba la sensación”.

Tabla 22

Respuestas y creaciones de la participante 3.

Participante 3		
Mapa (Lugar más importante)	Alcalá de Henares	Donde le encanta pasar su tiempo libre con la familia, ir a visitar a sus primos y tíos que viven allí, pasear y sentarse a tomar algo. Le trae demasiados recuerdos bonitos.
Objeto patrimonial	Un collar	Es el collar que le regaló su pareja hace muchos años, se lo dio un día de los enamorados como regalo, junto con una cena romántica. El collar tiene forma de corazón, y dice que es el corazón de su pareja, por ello le tiene mucho aprecio y amor.
Obra creativa	Lienzo	Pintura abstracta con el nombre y el logo de su centro ocupacional.
Fotografía intervenida	Naranja, “besos y abrazos al llegar al centro ocupacional”. Azul, “el tacto que siempre tiene conmigo, que me trata bien. Puedo hablar con ella, se preocupa por mí y con ella siempre me siento bien. Me pinto yo de azul porque soy yo la que se siente azul”. Morado, “el morado es el cariño que siento por ella”.	Se trata de la fotografía de la coordinadora que es su apoyo en el centro ocupacional al que va todos los días.
¿Qué harías?	Una piscina.	“Me recuerda a lo bien que me lo paso en verano jugando con mis sobrinos. Me gusta más la piscina que la playa, la arena me pone nerviosa”.
Experiencia importante	“El día de mi cumpleaños”	“Siempre es especial para mí, me siento rodeada de cosas bonitas, de halagos. Ese día soy muy feliz y siempre estoy deseando que llegue”.

5.1 Resultados del análisis de los datos.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo de forma particular pues consideramos que así las historias y las conclusiones serán mucho más fieles a cada una de las participantes.

Para analizar los datos recogidos a lo largo de la intervención, volvemos a nuestros instrumentos de recogida de datos y utilizamos el software de análisis de datos mixtos y cualitativos NVivo. Es la herramienta ideal para analizar la información obtenida de forma exhaustiva. Organiza, analiza y encuentra relaciones entre los datos obtenidos de entrevistas, respuestas a encuestas abiertas, información web, imágenes, vídeos, etc.

NVivo nos ha dado la oportunidad de hacer preguntas sobre los datos que no podríamos haber contestado de forma tan eficiente. A continuación, exponemos los datos recogidos tras el análisis.

En primera instancia hemos hecho un análisis manual sobre los datos, buscando información fiable para la exposición de las conclusiones. Nos hemos centrado en las referencias que aparecen a términos relacionados con las capacidades diferentes en las distintas actividades que hemos llevado a cabo y, hemos hecho un repaso exhaustivo de los relatos para detectar los tipos de vínculos que se han puesto en marcha durante el trabajo con los procesos de patrimonialización.

Lo más significativo que debemos destacar es que todos los patrimonios que hemos analizado se relacionan directamente con un relato que lo acompaña y también con su proceso de patrimonialización. Esto nos indica que la construcción de patrimonio no es algo que se dé de forma aislada, sino que es algo compartido, que surge de intercambios. Que surge en el ejercicio de la socialización.

Los relatos, las creaciones artísticas, los objetos patrimoniales son reflejo de una historia de vida que se esconde en la persona, de sus recuerdos, de su identidad. Por lo tanto, son datos fiables para analizar los vínculos que se establecen entre la persona y su patrimonio, y cómo influyen o no, su diversidad de capacidades.

En un primer momento hemos detectado alusiones repetitivas de los siguientes términos relacionados en significado o contexto con las capacidades diferentes: “centro ocupacional”, “Fundación Síndrome de Down”, “asociación”, “grupo de ocio”, “coordinadora”, “acompañamiento”, “Academia de danza X”, “autogestores”. Al revisar los datos recogidos teniendo en cuenta la premisa de las capacidades diferentes y de las necesidades específicas de cada una de las participantes, hemos detectado una relación muy estrecha con la gran mayoría de su patrimonio. Está presente en la historia o relato que acompaña a los lugares, algunos de los objetos y a una obra patrimonial, la creada por la participante 3.

En el patrimonio analizado se refleja cómo su vida está dividida en dos grandes esferas, la familiar, cuyo papel de apoyo es imprescindible, y la “educativa, social y laboral”. Ésta última mantiene una relación continuada, es decir, las diferentes esferas que la componen están en continua interrelación. Un ejemplo de ello es lo siguiente: “Voy a mi

centro ocupacional a trabajar”, va a el centro de educación especial a “aprender informática”, “los fines de semana salgo con mi grupo de ocio”.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de investigación sobre los vínculos patrimoniales toma como referencia los trabajos realizados por Fontal y Marín (s.f) y Marín (2017), hemos analizado los datos en torno a conceptos similares a los que las autoras han definido con anterioridad.

En cada una de las categorías desarrolladas para el análisis se encuentran vínculos, los cuales pueden estar en más de una categoría. Dicha jerarquía es lo que Fontal y Marín (s.f) denominan “nodos patrimoniales”, los cuales exponemos a continuación:

Carácter Social/Socialización: Está presente en el 100% de la muestra. La construcción de patrimonios es algo que se da de forma social, es decir, sucede en interacción con otras personas. Sucede en los grupos familiares, en los grupos de iguales o de ocio.

Identitario: Está presente en el 100% de la muestra. Son todos aquellos aspectos que aluden de manera directa a la identidad. Es cierto que todo bien patrimonial tiene de una forma u otro valor identitario, sin embargo, en este caso se hace referencia a aquello que sea intrapersonal, propio e íntimo de la persona patrimonializadora.

Valor reflejado: Está presente en el 100% de la muestra. Todos aquellos bienes patrimoniales en los que la persona patrimonializadora pone aspectos que no son propiamente de ellos, es decir, refleja valores sociales, familiares, de experiencias pasadas, sentimientos de pertenencia, etc. Le proporcionan a la persona refuerzos en relación con esos “valores reflejados”.

Propiedad: Está presente en el 100% de la muestra, principalmente en los objetos patrimoniales. Los bienes patrimoniales con propiedad de la persona patrimonializadora, aunque lo que no se posee también se puede patrimonializar.

En el análisis de la muestra encontramos que se cumplen ocho tipologías de vínculos de los descritos por Fontal y Marín (s.f):

Vínculo afectivo: Está presente en el 100% de la muestra. Son aquellos vínculos relacionados con las relaciones basadas en el plano emocional, es decir, se proyectan emociones en los bienes patrimoniales. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “me gusta”, “tranquilidad”.

Vínculo temporal: Está presente en el 66.6% de la muestra. Se basa en los recuerdos de momentos pasados, de alguna experiencia que hayan vivido. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “una época muy buena”, “cuando era pequeña”.

Vínculo experiencial: Está presente en el 100% de la muestra. Son los vínculos que unen a las personas patrimonializadoras con su bien patrimonial mediante una experiencia o vivencia pasada. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “me encantaba montar a caballo”, “cuando estudiaba en el colegio”, “los viajes que he hecho con mi familia”.

Vínculo identitario: Está presente en el 100% de la muestra. Sucede cuando la persona pone en el bien patrimonial algún rasgo de su propia personalidad, lo cual determina la relación que se establece con ese patrimonio. Este vínculo no tiene descriptores concretos debido a que las participantes no verbalizan sus vínculos identitarios de forma directa.

Vínculo familiar: Está presente en el 100% de la muestra. Las relaciones con los bienes patrimoniales se basan en los recuerdos y vínculos con el círculo familiar. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “padre”, “hermanos”, “tradición familiar”, “apoyo”, “sobrinos”.

Vínculo religioso: Está presente en el 33.3% de la muestra. El valor del bien se sustenta en la creencias religiosas o espirituales de la persona. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “virgen”, “fe”.

Vínculo social/ocio: Está presente en el 100% de la muestra. Se da cuando la relación patrimonial se basa en aquello que se comparte con un grupo social. Algunos de los descriptores de este vínculo son: “amigos”, “grupo de ocio”.

Vínculo espacial: Está presente en el 100% de la muestra. Los lugares son esenciales de las relaciones patrimoniales que establece la persona. Algunos de los descriptores de éste vínculo son: “Madrid”, “Bernabéu”, “Alcalá de Henares”, “Mi casa”.

Los vínculos pueden ser detectado por datos expresos y por acciones, sin olvidar que cada vínculo tiene una función determinada. En la siguiente tabla relacionamos todos los resultados:

Tabla 23

Relación general de la tipología de vínculos, datos expresos, acciones derivadas y funciones de los vínculos.

Tipologías de vínculos	Datos expresos	Acciones derivadas	Funciones
Vínculo identitario	No se localizan datos expresos pertenecientes al vínculo identitario	Construir Identizar (Gómez, 2013) Proyectar	Identitaria, referido a la construcción de identidad
Vínculo familiar	“padre” “hermanos” “tradición familiar” “apoyo” “sobrinos”	Conservar Construir	Fortalecimiento del vínculo familiar, como lazo identitario al ser la estructura social primaria.
Vínculo temporal	“una época muy buena” “cuando era pequeña”	Recordar Custodiar Construir Conservar	Recuerdo y construcción de la memoria del individuo en base a recuerdos de cosas pasadas.
Vínculo espacial	“Madrid” “Bernabéu” “Alcalá de Henares” “Mi casa”	Proyectar Recordar Atribuir	Generación de raíces. Refuerzo del vínculo con un lugar importante en su historia vital.
Vínculo religioso	“virgen” “fe”	Atribuir Proyectar	Espiritual, como reforzador de creencias que son parte fundamental de la identidad.
Vínculo afectivo	“me gusta” “tranquilidad” “me importan”	Cuidar Valorar Disfrutar	Fortalecimiento de las emociones positivas, reforzando a su vez relaciones interpersonales.

Vínculo social/ocio	“amigos” “grupo de ocio”	Construir Conservar	Social, al fortalecer las relaciones con otras personas o grupos de personas y acentuando el papel personal de cada uno en sociedad.
Vínculo experiencial	“me encantaba montar a caballo” “cuando estudiaba en el colegio” “los viajes que he hecho con mi familia”	Recordar Constructo identitario Añorar Rememorar Atribuir	Vivencial, al fortalecer el vínculo forjado mediante experiencias. Y a su vez tiene una alta función identitaria, por la trascendencia de lo ocurrido en la persona que lo experimenta.

Por otro lado, hemos querido obtener información acerca de las palabras que más se han repetido a lo largo de los relatos en torno a las actividades que hemos realizado, hemos seleccionado las 35 más repetidas siendo la menor frecuencia 3 veces. En la imagen que presentamos a continuación, aparecen destacadas las que más se repiten, y cada vez más pequeñas siguiendo la frecuencia.



Figura 1. Nube con las palabras más frecuentes en los datos recogidos.

Capítulo 6. Reflexión y conclusiones.

Podríamos decir que este trabajo se comenzó a gestar por una casualidad causada, es decir, fue casualidad que la Asociación tuviera planes de hacer un recorrido por Madrid para descubrir los lugares más emblemáticos para cada uno de los alumnos y alumnas, pero lo que no fue casualidad fue que, dentro de nosotros, eso despertara el interés por ahondar en los patrimonios personales desde otra perspectiva. No ha sido casualidad llegar a este máster, y tampoco que una de nuestras docentes pusiera en las alumnas, parte de su conocimiento sobre el patrimonio entendido como ese hilo de unión en forma de relaciones, de vínculos.

Para ayudarnos a entender nuestro propio proceso y el del trabajo aquí descrito, hemos elaborado un mapa mental, un recorrido personal, pensado y proyectado en forma de palabras y conexiones (ver Figura 5).

Reflexionando sobre la posición en la que nos encontrábamos y sabiendo las herramientas profesionales y personales con las que contábamos, entendimos que este trabajo debía basarse en lo que consideramos, la esencia de todo proceso educativo, terapéutico y social, las personas. Y queríamos entenderlas en su máxima complejidad, y cuestionarnos también si eso a lo que hemos denominado complejo, no es realmente algo muy básico y esencial. Fue en ese momento, cuando patrimonio, educación y capacidades diferentes, se tornaron uña, carne y terminaciones nerviosas.

En nuestro proyecto se hace un recorrido teórico que abarca el patrimonio en su más amplia acepción, centrándonos en él como elemento fundamental en la acción social dirigida a la inclusión de las personas con capacidades diferentes. Entendiéndolo como herramienta de conocimiento, reflexión y expresión de lo que somos como persona, de nuestras fortalezas y capacidades. Siendo conscientes de su poder educativo al ser un elemento que nos une a todos. Todos somos capaces de apropiarnos simbólicamente, todos tenemos una identidad y todos sentimos, que es lo más importante para que algo pase de ser potencial patrimonio, a patrimonio personal o colectivo.

La Educación Patrimonial es de naturaleza cambiante, la hacen las personas y sus experiencias, es por ello que se convierte en el recurso educativo perfecto para entender la diversidad desde una óptica revolucionaria, llena de valores y posibilidades. De ello habla Fontal en su obra *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*:

El horizonte de la educación patrimonial mira hacia las propuestas que combinan, interrelacionan e integran tanto los diversos tipos de patrimonio (interpatrimonios) como los diferentes contextos (interterritorios), como diferentes colectivos (intergeneracionales, interculturales, intergrupos) (Fontal, 2013, p.128).

Se trata de entender la Educación Patrimonial como una forma de dibujar y colorear el pensamiento, como la apertura de una puerta a infinitas posibilidades. La Educación Patrimonial implica procesos comunes a todas las personas, procesos que, entendiéndolos, llegaríamos a una mayor comprensión de nuestra historia personal, de nuestras relaciones, de nuestros vínculos. Si privamos a una parte de la sociedad de este privilegio, estaremos

privándola de conocerse en términos de pertenencia, propiedad e identidad (Fontal, 2003), estaremos siendo parte de una sociedad casi llena, de una sociedad sin todas las personas.

Nuestro objetivo nunca fue utilizar el patrimonio como un recurso didáctico, ni tampoco relacionar contenidos concretos con elementos supuestamente considerados patrimoniales. Pero muchísimo menos pretendíamos que las participantes obtuvieran conocimientos relacionados con el patrimonio como históricamente se entiende.

Realmente nosotros diseñamos la intervención con el objetivo final de que las participantes recorrieran un proceso de autoconocimiento, autoexploración, autorreflexión, implementando la Educación Patrimonial como herramienta. Que se preguntaran por determinadas experiencias de su historia vital, que pararan un momento dentro de este mundo que gira y gira, para cerrar los ojos. Para concentrarse en mirar hacia dentro e intentar ver cómo ese dentro es muchas veces fuera, y cómo ese límite a veces está y otras veces desaparece. Para lograr ver ese hilo invisible que une todo y nos une a todos, aunque esa unión sea muchas veces fruto de nuestra naturaleza única e irrepetible.

Ha sido en ese recorrido personal que cada una tuvo que realizar en el que hemos encontrado nuestras mayores fortalezas, pero también alguna de nuestras grandes debilidades.

Debemos destacar que, a lo largo de esta investigación, aunque existan elementos científicos para el estudio, nuestra propia posición y forma de actuar profesionalmente han podido afectar. Al fin y al cabo, al hablar de patrimonios también hablamos de maneras de ser, de actuar y de percibir, y probablemente ese también haya sido un marcador importante en el desarrollo de la intervención.

Centrándonos estrictamente en la programación, consideramos que lo ideal, y habiendo tenido un equipo educativo y de investigación más numeroso, hubiera sido visitar cada uno de los lugares que se mencionan en el mapa, en la medida en la que ello hubiera sido posible. Además, crear in situ entorno a los estímulos, sentimientos y pensamientos que dicha experiencia hubiera generado. Sin embargo, por motivos derivados de los recursos que teníamos a nuestra disposición, no fue posible.

A continuación, adjuntamos imágenes de los recorridos con ocho de los puntos seleccionados, pues los restantes pertenecen a lugares privados, y la superposición de los recorridos individuales, dónde podemos apreciar los puntos de encuentro de las participantes (Anexo 4).

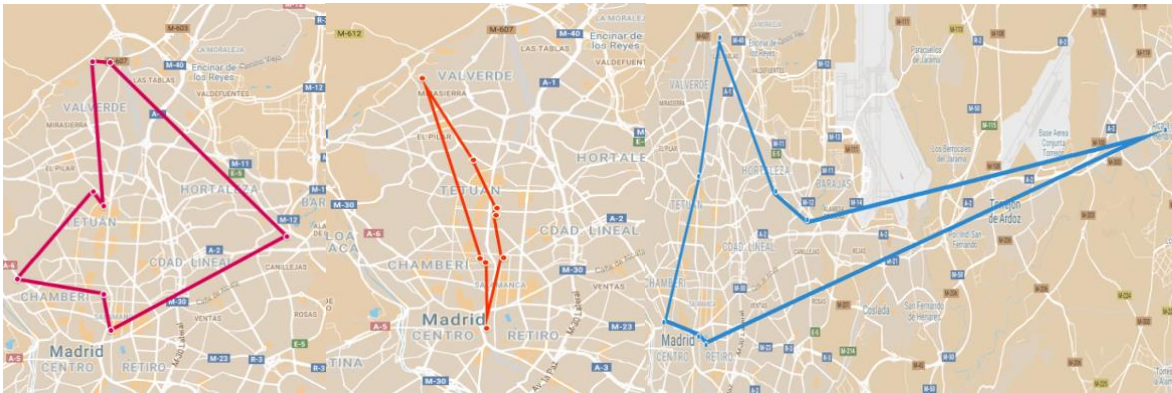


Figura 2. Mapa de Madrid con el recorrido de las participantes.

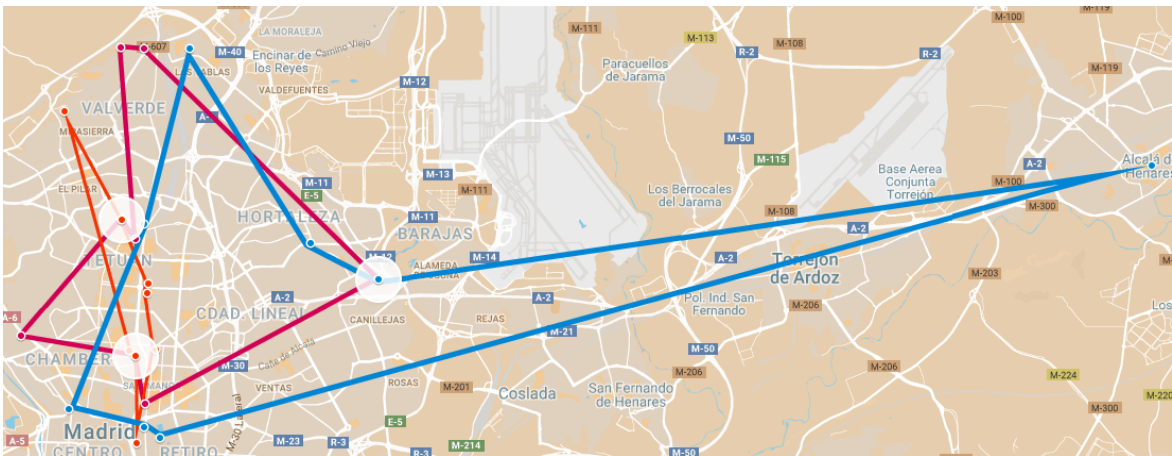


Figura 3. Mapa superpuesto del recorrido de las participantes.

Uno de los retos a los que nos hemos enfrentado ha sido la dificultad a la hora de articular un discurso por parte de las participantes en el proyecto. La mayoría de las veces podíamos intuir más por sus rostros, sus miradas y sus respiraciones, que por aquello que convertían en palabras. No sólo por las dificultades existentes en el área de lectoescritura, sino también porque en muy pocas ocasiones se educa para entender qué nos pasa, qué estamos sintiendo, lo cual se ve perfectamente reflejado en la ausencia de articulación explícita en torno a los vínculos identitarios.

“No sé”, “no me acuerdo”, “no sé cómo se dice”, “qué tengo que hacer”. No había que saber nada, y mucho menos acordarse de algo. También hay cosas que simplemente no pueden decirse, porque las palabras pueden suponer un límite a la grandeza de la existencia, de la vida y de la creación artística. Trabajar con lo que somos y lo que no somos a través de medios que nos permiten fluir con libertad no suele ser una ciencia exacta, pero las personas ni somos ciencia, ni somos exactas.

La creación artística tampoco tiene que terminar siendo algo, no tiene que verse, no consiste en producir. O por lo menos, nosotros no lo entendemos de esa forma. Más bien lo

contemplamos como un movimiento, un cambio, una transformación más o menos significativa en la persona creadora. Muchas veces la verdadera obra es lo que ocurre justo antes de alzar el pincel para dar el primer trazo en un lienzo en blanco.

Por otro lado, el objetivo era encontrar respuestas a las preguntas de investigación, las cuales han sido a su vez las que han inspirado nuestros objetivos: ¿Cómo afectan los procesos de patrimonialización a la construcción de la identidad? ¿Son las capacidades diferentes en el área cognitiva un factor determinante en la construcción del vínculo con el patrimonio? ¿Es la Educación Patrimonial un eje clave en la ruptura de barreras cognitivas en la relación entre bienes y personas?

Tras el análisis de los datos recogidos durante el trabajo tanto teórico como práctico, nos ha sido posible comprender cómo confluyen los procesos de patrimonialización en la creación de una identidad individual, el cual es el primero de nuestros objetivos. Lo mismo ha ocurrido con el objetivo que nos propusimos acerca de conocer las potencialidades de la Educación Patrimonial como elemento clave en la ruptura de barreras cognitivas.

Es en el trabajo con los micropatrimonios en lo que nos hemos centrado, pues son los que nacen de las propias personas, son aquellos que se consideran íntimos y muchas veces no compartidos. Sin embargo, casi sin darnos cuenta empezaron a compartir sus historias, a recorrer la ciudad de la mano, compartiendo lugares, experiencias y emociones. Rememoraban entre ellas cosas que habían vivido juntas, y fue ahí cuando entendimos que algo había cambiado.

En ese momento habían surgido las personas como patrimonio, como el patrimonio más importante. Ellas mismas como patrimonio, uniendo sus historias, sus objetos, sus recuerdos. En palabras de Fontal (2013):

El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe (p.18).

En este trabajo se conectan conceptos íntimamente relacionados pero que en general se presentan por separado: el patrimonio como la relación entre bienes y personas, personas y personas; Los vínculos que se establecen en las relaciones patrimoniales; El potencial de la Educación Patrimonial como herramienta de inclusión y respeto por la igualdad inherente a la condición de persona y sobre todo, el compromiso que como profesionales de la educación debemos mostrar hacia los derechos de todas las personas en el acceso y el disfrute de procesos de patrimonialización, que deben finalizar en la creación de identidades de forma más consciente y responsable.

Volviendo a los objetivos, pretendíamos comprobar de qué forma influyen las capacidades diferentes en los procesos de construcción del patrimonio y, nos hemos topado con una realidad que necesita ser cambiada de forma inmediata. Es necesario que los

profesionales de la educación y de lo social trabajemos para que todas las personas podamos ser, con todos los derechos y deberes que eso implica.

Tras realizar el trabajo práctico con las participantes, ahondar poco a poco en sus historias y escucharlas hablar entre ellas, pudimos observar como tienen trabajo, pero no. Tienen amigos, pero no. Tienen tiempo de ocio, pero no. Son personas que han visto como el curso de sus vidas ha estado marcado ineludiblemente por sus capacidades diferentes, por sus necesidades específicas. No han accedido a una educación ordinaria, en un centro donde pudieran relacionarse con otras personas con capacidades diferentes a las suyas, con cotidianidades diversas y modos de vida distintos. Trabajan en centros ocupacionales, y hacen salidas de “ocio” también con compañeros cuyas experiencias vitales son muy similares, y no ha sido ni por casualidad ni por libre elección.

Debemos dejar de ser partícipes de un sistema que sesga continuamente en su forma de segregar a las personas por colectivos, olvidado una de las necesidades más básicas del ser humano, que es precisamente socializar. Socializar en la diversidad, nadar en mares desconocidos para crecer, para fortalecerse, para experimentar y poder ser capaces de crear un individuo consciente de lo diverso, de lo enriquecedor que es compartir, discernir y encontrar rasgos en común que quizás jamás hubiera pensado encontrar, con personas con las que nunca imaginó cruzar palabra.

No es posible crear patrimonios conscientes e individuos sociales fingiendo serlo, debemos ser libres de elegir, de unirnos o no, de tener realmente la oportunidad de aprender para la vida. De vivirla.

Quizás ha sido ésta nuestra mayor fortaleza, haber trabajado tanto de forma individual como grupal, pues hemos tenido la oportunidad de dedicarle el tiempo necesario a cada una de las participantes que ha formado parte de este proyecto. Y a la vez, al tener una muestra de tan solo tres personas, entendemos lo importante que sería para el conocimiento seguir investigando en esta línea. Con una muestra más grande, con más profesionales, pero sin perder la dedicación individual que el trabajo con el patrimonio y con las personas, requiere.

Nuestro último objetivo era detectar y analizar los vínculos que se ponen en marcha en los procesos de creación de patrimonio. Hemos detectado que todo vínculo se establece de forma social, pues implica dimensiones sociales de la persona, y, por ende, a más personas. Implica afecto, espacios, tiempos, creencias y experiencias. Se trata de la vida de las historias personales, y de las historias de vida de las personas.

Trabajar en torno al concepto de patrimonio tal y como lo entendemos, se trata de trabajar sobre las relaciones con ese patrimonio. En la Educación Patrimonial, por tanto, no puede trabajarse únicamente con los vínculos patrimoniales, sino que en el proceso se establece un nuevo vínculo que no puede ser ignorado, el vínculo educativo, entre educador y educando. Dichos vínculos nacen en el proceso de aprendizaje.

En la Educación Patrimonial se ponen en juego los siguientes vínculos:

- Vínculo patrimonial, entre la persona patrimonializadora y el bien patrimonializado.
- Vínculo identitario o intrapersonal, de la persona con su propia historia.

- Vínculo social o interpersonal, entre todas las personas.
- Vínculo educativo, entre educador y educando.

Durante el proceso educativo debemos conectar con lo que a la persona le gusta, le motiva, pues solo así mejoraremos la calidad de su experiencia educativa. En el vínculo entra en juego la afectividad, la cual es la relación más primaria que existe (Gómez, 2014). Asimismo, la afectividad es también la efectividad más básica, pues nos movemos en torno a lo que realmente nos importa, lo entendemos como el verdadero origen de los procesos de patrimonialización.

Si unimos las bases teóricas de la Educación Patrimonial con las de la Teoría de los Marcos Relacionales (Törneke, 2016), entendemos que lo que realmente importa es cómo nos relacionamos con ese “algo”, como nos vinculamos, esa es la clave de nuestra forma de actuar (autoconocimiento y autocomprensión). Es en esa clave donde se vuelve fundamental el trabajo con el vínculo identitario, que deviene del vínculo patrimonial y viceversa. Pero no podemos olvidarnos de basar nuestra acción educativa, por ende, en el vínculo. Todo ello es primordial en el trabajo educativo en materia de patrimonio, porque en esencia, el patrimonio, son personas.

Volviendo a las relaciones que se establecen, asumimos como cierto que las relaciones se entrenan, y que de unas relaciones surgen otras, construyendo de esa forma comunidad. En el proceso educativo, se deben contemplar las relaciones intrapersonales como las más importantes, pues es imprescindible tratarnos a nosotros mismos como tratamos a quienes queremos (autovaloración y autocuidado). Cuando esto ocurre, cuando nos cuidamos y nos respetamos a nosotros mismos, cambia inevitablemente la forma en la que miramos a las demás personas, y las interacciones suceden de forma saludable (respeto y cuidado de todas las personas).

Conocer cómo somos, quiénes somos, es conocer aquello de lo que estamos hechos. Es la base de cualquier relación en términos de pertenencia, identidad y apropiación simbólica. Es por ello por lo que las actuaciones que derivan de los vínculos que se ponen en marcha en la Educación Patrimonial, siguen una secuencia similar a la de la didáctica del patrimonio (Fontal, 2003).

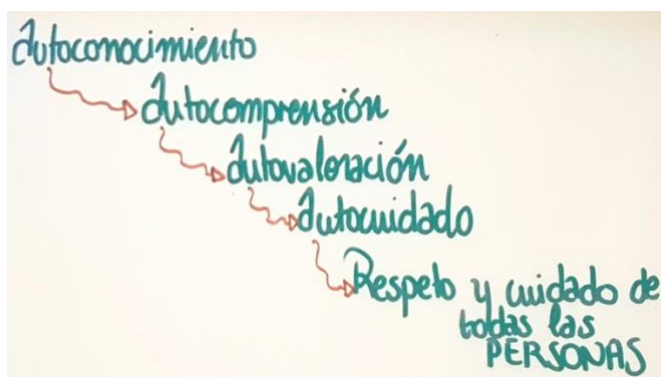


Figura 4. Secuencia derivada de los vínculos que se establecen en los procesos de Educación Patrimonial.

Hemos logrado dar un paso más en la mejora de la acción educativa en relación con el patrimonio, hemos realizado un recorrido amplio por el conocimiento, y hemos aportado nuestra visión y lo que nos gustaría se convirtiera en nuestra forma de trabajar con las personas, y con sus historias. Sin embargo, el camino aún es largo, y creemos que nuestros pequeños pasos son sin dudar una oportunidad para seguir investigando, con una muestra mayor, en contextos diferentes y de forma multidisciplinar, para que el conocimiento crezca, y nuestra acción sea cada vez más social, más personal, y más afectiva (Falcón, 2010).

Todo este recorrido lo hemos hecho para entender que, para formar parte de algo, debemos tener acceso a ese algo, tener la oportunidad no sólo de conocer su existencia sino también de entenderla. El estudio del patrimonio tal y como hemos desarrollado dicho concepto en el presente trabajo, es una herramienta muy potente para el trabajo con personas, para desarrollar capacidad de reflexión, para trabajar los vínculos y la vida en sociedad. Pero también lo es para trabajar el desarrollo intrapersonal, la capacidad de escucha interior, y la habilidad de construirnos sin dejar de ser conscientes de cada hebra de la que estamos hechos.

El patrimonio se vuelve la herramienta perfecta para un diseño universal, para educar poniendo en el centro y en la periferia de todas las intervenciones a la condición de persona, que es lo único que realmente nos define.

Somos ovillos de colores, pasando por todos los grises posibles e “imposibles”. Somos libros escritos y también con muchas páginas por escribir. Somos caminos que se han cruzado con otros caminos, y que jamás dejarán de cruzarse con otros nuevos, y los antiguos. Somos un rizoma de emociones, historias, sonrisas e incógnitas. Somos lo que somos por lo que hemos vivido, con quién lo hemos vivido y cómo lo hemos construido.

El patrimonio nos ayuda a ser conscientes de todos esos vínculos que nos unen y nos desunen, con los demás, con los de menos y con nosotros mismos. Usemos ese poder para construir un mundo más consciente y más consecuente. Para construir un mundo de personas, con personas y para las personas.

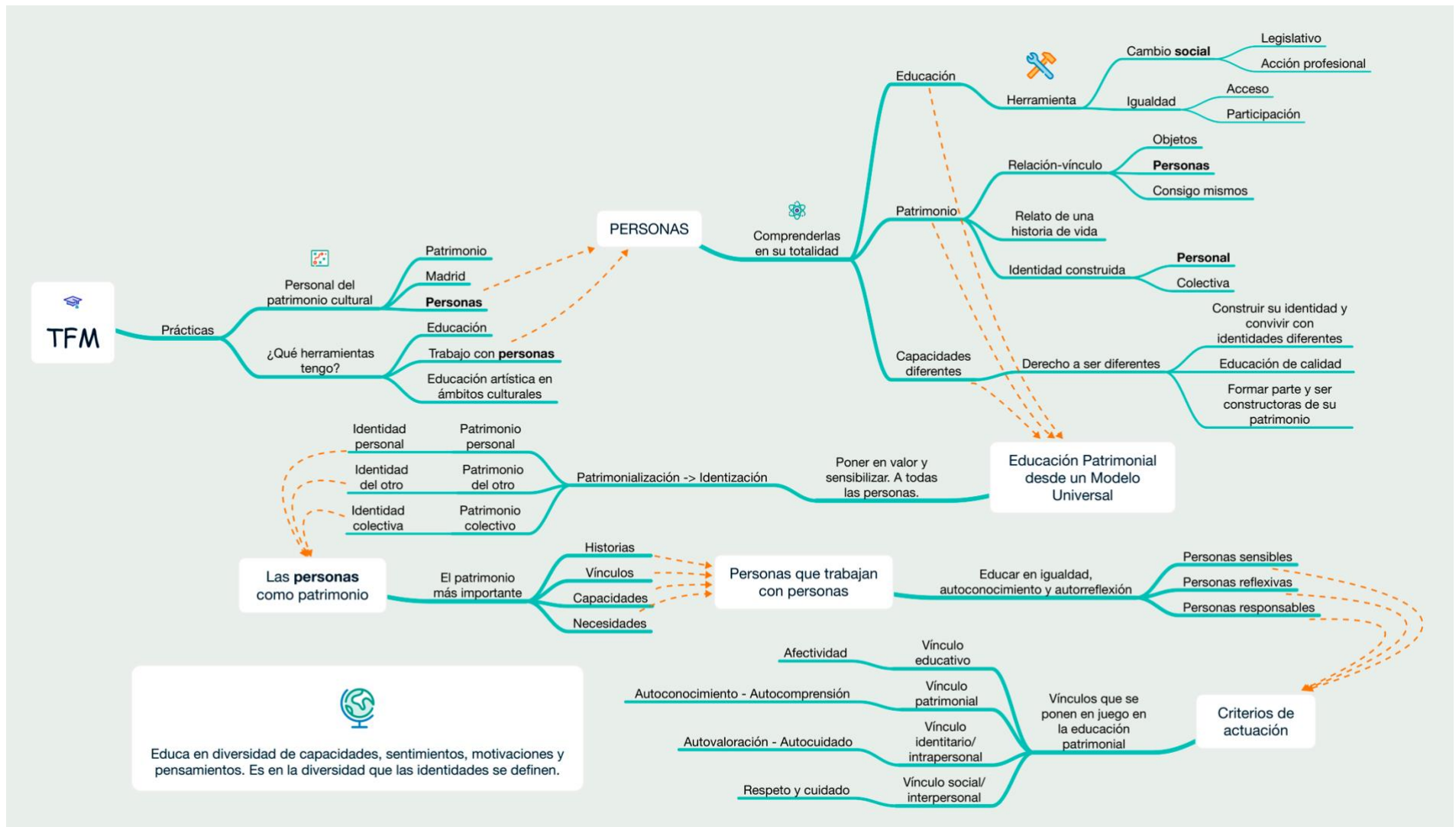


Figura 5. Mapa mental del proceso de realización del Trabajo Final de Máster.

Bibliografía

- Agrá, M. (2007). Creando situaciones: el cuaderno del paseante. En Huerta, R. y Calle, R. (coord.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, pp. 199-212.
- Álvarez, C. (2013). La accesibilidad en el museo desde una perspectiva sociológica. *Revista de Estudios Jurídicos* (13), pp.217-235. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/1331/1103>
- Álvarez, D. y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e identidad en la investigación educativa basada en las artes desde un enfoque multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), pp. 215-233. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/47964/48279>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En Latorre, A. *La investigación acción*, (pp. 370-394). Madrid: La Muralla.
- Brittain, I., Ramshaw, G. y Gammon, S. (2013). The marginalisation of Paralympic heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 19(2), pp. 171-185. doi: 10.1080/13527258.2012.681679
- Calaf, R., Fontal, O. y Fernández, A. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudios de casos*. Gijón: Trea.
- Cantin, C. (2014). Europeanization and Nation-Building Process: The Case of Scottish Cultural Heritage Policies (Trabajo Final de Máster). Universidad de Ottawa, Canadá. Recuperado de: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/31836/1/Cantin_Caroline_2014_thesis.pdf
- Carvalho, A. (2014). Museums and Communities: Is this Relationship an Object of Desire? En Korenchy-Misz, A. y Lindsey, N. (eds) *Exhibit Your Culture. Community Learning in Museums and Cultural Organizations*, (pp. 77-83). Budapest: CETAID. Recuperado de: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11665/1/CARVALHO%20-%20%20Museums%20and%20Communities%20Is%20this%20Relationship%20an%20Object%20of%20Desire%3f.pdf>
- Denzin, N. (1987). *Interpretative biography*. London: Sage Publications.
- Di Carlo, A., Baldereschi, M. y Inzitari, D. (2016). Eating the Mediterranean Style: a Tasty Way for Stroke Prevention. *Agriculture and Agricultural Science Procedia*, 8, pp. 762-768. doi: 10.1016/j.aaspro.2016.02.063
- Ellis, R. (2017). Heritage and Stigma. Co-producing and communicating the histories of mental health and learning disability. *Med Humanit*, 43, pp. 92-98. doi:10.1136/medhum-2016-011083

- Falcón, R. (2010). Sentido del proyecto afectivo (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Fontal, O. (2001). De artista a profesor de arte. *Aula Abierta*, 77, pp. 111-131. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45497>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2006). Claves del Patrimonio Cultural del Presente y desde el Presente para Abordar su Enseñanza. *Pulso*, 29, pp.9-31.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural*, pp. 79-109. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (coord.). (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), pp. 89-118. doi: 10.7203/DCES.29.3960
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, pp. 184-214.
- Fontal, O. y Marín, S. (En prensa). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*.
- Gómez, C. (2011). Procesos de Patrimonialización en el Arte Contemporáneo. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, pp.108-112.
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, individuo y sociedad*, 24(1), pp. 21-37. doi: 10.5209/rev_aris.2012.v24.n1.38041
- Gómez, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización (tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Gómez, C. (2016). Procesos de identización en entornos culturales. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 23-34). Murcia: Edit.um. Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711>
- Gómez, C., Fontal, O. y Ibáñez, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, (17), pp. 52-63.
- Gil, N., Llonch, N. y Santacana, J. (2016). Identidades culturales: educando ciudadanos desde la mirada patrimonial. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 75-88). Murcia: Edit.um. Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711>
- Jiménez, C., Seibel, C. y Soler, S. (2012) Museo para todos. La traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal. *Monografías de Traducción e Interpretación*, (4), pp.349-383. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/MonTI/article/view/301245/390725>

- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). Identidad, valores cívicos y participación ciudadana en la didáctica del patrimonio. Aprendizaje y enseñanza. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 89-100). Murcia: Edit.um Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711>
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, pp. 115-132.
- Marín, S. (2013). Patrimonios (in)accesibles. La educación del patrimonio orientada a la normalización. En Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 93-106). Gijón: Trea.
- Marín, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Marín, S. (2016). Ciudadanos diferentes, identidades compartidas. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 49-61). Murcia: Edit.um Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711>
- Marín, S. (julio, 2017). Patrimonio en conserva. Los vínculos identitarios como clave de aprendizaje en el grado de magisterio. *MIDAS*, 8. doi: 10.4000/midas.1317
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Conociendo a todos los públicos. ¿Qué imágenes se asocian a los museos? Recuperado de: <http://www.gestorcultural.org/images/noticias/noticia227172512.pdf>
- Pérez, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/ con la educación patrimonial. En Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 57-71). Gijón: Trea.
- Pérez, S. (2014). Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo. (tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Philokyprou, M. y Limbouri-Kozakou, E. (2015). An overview of the restoration of monuments and listed buildings in Cyprus from antiquity until the twenty-first century. *Studies in conservation* 60(4), pp. 267-277.
- Resano, J. (2016). Repensando en concepto de patrimonio inmaterial y sus límites desde el arte y la educación. En Molina, S., Escribano, A. y Díaz, J. (eds.) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 228-239). Murcia: Edit.um Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1711>
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.academia.edu/25368791/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Törneke, N. (2016). *Aprendiendo TMR. Una introducción a la Teoría del Marco Relacional y sus Aplicaciones Clínicas*. España: Publicaciones MICPSY.
- UNESCO (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>
- Vermeersch, L. (2016). Enhancing cultural awareness and expression: lessons for the future based on current practices in Europe. *Cultural Awareness and Expression Handbook. Open Method of Coordination (OMC) Working Group of EU Member States' Experts on the Development of Key Competence 'Cultural Awareness and Expression'*, pp. 37-58. Recuperado de: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/537772/1/NC0116125ENN_002.p
- Wexelbaum, R. (2016). The library as safe space. En Schmehl, S. y Moore, K. *The Future of Library Space (Advances in Library Administration and Organization)*, 36, pp. 37-78.

Anexos

Anexo 1

Correlación de tesis defendidas en España elaborada por Marín (2014, pp. 263-266):

TÍTULO	AÑO	UNIVERSIDAD	AUTOR	DIRECTORES
Didáctica del patrimonio arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell	1995	Universidad de Valladolid	Joan Santacana Mestre	Isidoro González Gallego
El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.	2002	Universidad de Huelva	José María Cuenca	Jesús Estepa y Consuelo Domínguez
La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.	2003	Universidad de Oviedo	Olaia Fontal	Roser Calaf
Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco	2006	Universidad del País Vasco	Alejandro Ibáñez	José Miguel Correa
Patrimonio musical en la educación secundaria obligatoria. Estudio de casos	2009	Universidad de Oviedo	Lucía Cenal	Roser Calaf
Inserción del patrimonio cultural de Asturias en el currículum escolar: la pedagogía etnomusical como innovación	2009	Universidad de Oviedo	María Teresa Álvarez	Roser Calaf
La difusión del patrimonio en los materiales curriculares: el caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes	2009	Universidad de Málaga	Lidia Rico	Rosa María Ávila y Rafael Sánchez-Lafuente
Espacios de presentación de la indumentaria como recurso didáctico: Problemática y estado de la cuestión	2010	Universidad de Barcelona	Nayra Llonch	Joan Santacana

Metodologías de enseñanza y aprendizaje y factores de percepción del arte en la educación primaria.	2010	Universidad de Barcelona	María Feliu	Joan Santacana
Relación museo-territorio e implementación didáctica: museo de la escuela rural de Asturias.	2010	Universidad de Oviedo	Marta García	Roser Calaf
Arte y memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de tercera edad.	2010	Universidad de Valladolid	Raquel Olalla	Olaia Fontal
Sentido del proyecto afectivo	2010	Universidad de Barcelona	Marcelo Falcón Vignoli	Begoña Simón i Ortoll.
Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modernización.	2011	Universidad de Barcelona	Laia Coma	Joan Santacana
Educación patrimonial. Recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural y tipos de aprendizaje.	2011	Universidad Abierta de Cataluña	Janine Sprunker	Gloria Munilla Cabrillana
Educación, museos y comprensión del patrimonio etnográfico: El caso del museo etnográfico de Talavera de la Reina.	2011	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Jesús Ángel Megías	Domingo José Gallego
Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimoniales en España	2011	Universidad de Barcelona	Carolina Martín Piñol	Joan Santacana
La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva.	2012	Universidad de Huelva	Miryam Martín Cáceres	José María Cuenca López
La educación patrimonial en Venezuela desde una visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico.	2012	Universidad de Sevilla	Zaida García Valecillo	José Carlos Escaño González
En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno	2012	Universidad de Barcelona	Apolline Torregrosa Laborie	Fernando Hernández Hernández

La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte.	2013	Universidad de Sevilla	María del Carmen Tejera	Rosa María Ávila
Participación ciudadana e inclusión social en las comunidades de las personas ciegas: un estudio de educación artística basado en las enseñanzas de la profesora Rosa Gratacós	2013	Universidad de Girona	Ana Cebriá	Roser Juanola Terradellas
Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil	2013	Universidad Autónoma de Madrid	Naiara Vicent Otaño	Alejandro Ibáñez
Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación.	2013	Universidad de Valladolid	Carmen Gómez Redondo	Olaia Fontal
La cultura digital para la puesta en valor del patrimonio: Generación de productos patrimoniales con alcance educativo.	2014	Universidad de Valladolid	Jorge García Fernández	Olaia Fontal
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	2014	Universidad del País Vasco	Iratxe Gillate	Alejandro Ibáñez
La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria.	2014	Universidad de Huelva	Inmaculada López	José María Cuenca

Anexo 2

Batería de preguntas como guía para la construcción de la historia de vida de las participantes.

Responde con el mayor detalle posible a las siguientes preguntas:

1. Nombre:
Edad:
Fecha de nacimiento:
Lugar de nacimiento:
Ciudad donde vives:
Con quién vives:
2. ¿Quiénes son las personas más importantes de tu vida y por qué?
3. ¿En qué colegio estudiaste y qué estudiaste?
¿Te gustó o no te gustó? ¿Por qué?
4. ¿Trabajas? Sí / No
¿En qué trabajas?
¿Te gusta?
¿Dónde te gustaría trabajar?
5. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Con quién te gusta salir?
6. ¿Dónde has viajado? ¿Con quién has viajado? ¿Qué sitio te ha gustado más y por qué?
7. Describe un día de tu vida.

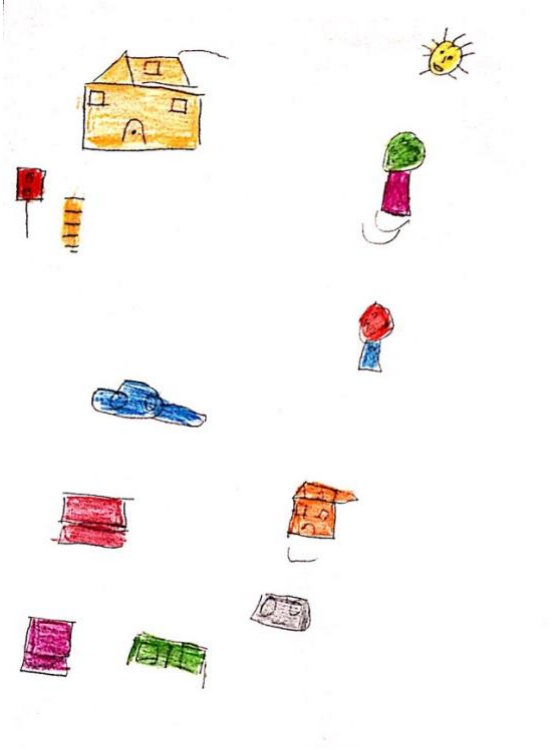
Nota: Es importante que recuerdes traerlo a clase.

Muchas gracias.

Anexo 3

Dibujo sobre el concepto de hogar.

Participante 1:



Participante 2:



Participante 3:



Anexo 4

Recorrido por el mapa de la ciudad de Madrid de cada una de las participantes y la superposición de los recorridos.

Participante 1



Participante 2



Participante 3



Superposición de los tres recorridos.

