



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL:

**PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN EN EL
ARTE CONTEMPORÁNEO: DISEÑO DE UN
ARTEFACTO EDUCATIVO PARA LA
IDENTIZACIÓN.**

Presentada por M^a del Carmen Gómez Redondo para
optar al grado de doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. Olaia Fontal Merillas. Departamento de Didáctica de
la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de
Valladolid.

Valladolid, 2013

Agradecimientos

En este punto quiero expresar mi más sincera gratitud por toda la ayuda recibida para la realización de esta investigación a las siguientes personas e instituciones.

A la doctora Olaia Fontal, mi directora, por el seguimiento directo y plenamente involucrado del desarrollo de la investigación; por las aportaciones científicas y su amplio conocimiento del tema a tratar, así como por el apoyo y entusiasmo transmitidos en todos los momentos. Por creer siempre en esta investigación.

A José Gaspar Birlanga Trigueros y a Javier Monterrubio Acebes por su generosidad y sus valiosas aportaciones al desarrollo de esta tesis y por el apoyo incondicional demostrado.

A la dirección y departamento de educación del Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente por su colaboración, entrega y apoyo del proyecto, por propiciar un entorno físico para la acción educativa.

A mi familia por la ayuda, confianza y entusiasmo demostradas, por apoyarme en el proceso, por ser parte de mi cosmos identitario y nutrir, en lo afectivo, este proyecto.

A Eduardo e Irene por ser el espacio entre las letras.

A todos mis amigos que, en cierto modo, siempre han querido ser parte de este proyecto, y a los que a partir del proyecto comenzaron a ser amigos, por demostrarme que lo cognitivo y lo afectivo se enriquecen continuamente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	31
I. SÍNTESIS DEL DISCURSO.	31
II. SÍNTESIS DE LOS CAPÍTULOS.	36

CUERPO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CARTOGRAFÍA ESENCIAL DE CONCEPTOS.	45
I. ARTE CONTEMPORANEO.	48
I.1. Reflexiones después del fin del arte.	48
I.1.1. ¿Qué papel tiene el artista en el arte de hoy?.	50
I.1.2. ¿Es el observador el final de la cadena?.	53
I.1.3. ¿Cuál es la substancia de la obra de arte?.	55
I.2. El sistema artístico como subcultura de la cultura contemporánea.	57
I.2.1. La expresión plástica del entorno.	58
I.2.2. El universo simbólico generado.	60
I.2.3. La complejidad del ámbito, nacimiento de la subcultura.	61
I.3. El arte contemporáneo como patrimonio cultural.	63
II. PATRIMONIO CULTURAL.	68
II.1. Análisis del concepto.	68
II.1.1. Transmisión como continuum histórico.	70
II.1.2. Bienes culturales: objetos y conceptos “legables”.	72
II.1.3. El valor del patrimonio.	74
II.2. Patrimonio como vínculo sujeto/objeto.	77
II.3. Dimensión humana del Patrimonio.	80
III. IDENTIDAD.	84
III.1 Individuo y Sociedad. Ontología del binomio.	84
III.1.1. Del individuo a la sociedad.	86
III.1.2. De la sociedad al individuo.	88
III.2. De la identidad individual a la identidad colectiva. La metáfora de las valencias.	89
III.2.1. Identidad colectiva por adscripción.	92

III.2.2. Identidad colectiva por generación.	95
III.3. Identidad, identificación e identización.	98
III.3.1. El fin de una identidad estática.	99
III.3.2. Apropiación de lo común: la identificación.	101
III.3.3. Identidad mutante: identización como “discursión”/discusión.	102
CAPÍTULO 2. PROCESOS DE IDENTIZACIÓN.	107
I. (CON)FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD.	110
I.1. Formación de la identidad.	110
I.1.1. Las fuerzas que generan la identidad.	111
I.1.2. La formación de la identidad como dialéctica con el entorno.	114
I.2. Conformación de la identidad.	117
I.2.1. Locus cognitivos: estereotipos y prejuicios.	118
I.2.2. Ordenación de lo afectivo: los valores.	121
I.3. Identidad y tiempo: La necesidad del recuerdo.	124
I.3.1. Memoria individual.	127
I.3.2. Memoria colectiva.	130
II. IDENTIDAD CULTURAL.	132
II.1. La identidad de la cultura.	132
II.1.1. La identidad de la cultura como proceso.	133
II.1.2. La identidad de la cultura como sistema.	135
II.2. La identidad cultural como rol.	137
II.3. La identidad cultural como elemento suspensorio.	142
II.3.1. La identidad cultural como rol vs. Identidad cultural como elemento suspensorio.	144
III. IDENTIDAD Y PATRIMONIO.	148
III.1. El patrimonio como seña de identidad.	148
III.1.1. El patrimonio como parte de la identidad.	149
III.1.2. Propiedad y pertenencia.	152
III.2. Patrimonio y esferas identitarias.	155
III.3. Acercarse al patrimonio en su dimensión identitaria.	158
CAPÍTULO 3. PROCESO ENCULTURACIÓN.	165
I. NACER EN SOCIEDAD. PROCESOS DE ENCULTURACIÓN.	168
I.1. Semántica en torno a los procesos culturales.	170
I.1.1. Procesos interculturales, la relación entre los grupos.	171

I.1.2. La globalización, hacia la micro-interculturalidad.	174
I.2. Enculturación/Endoculturación.	175
I.2.1. El contexto para la enculturación.	176
I.2.2. Enculturación colectiva, la adaptación de la cultura a nuevos elementos.	178
I.3. Neoculturación.	180
II. AGENTES ENCULTURADORES.	184
II.1. La otredad agente.	184
II.1.1. El primer contexto cultural, la familia.	185
II.1.2. La escuela y la institucionalización de la enculturación.	188
II.2. Los productos culturales como elementos significadores.	189
II.2.1. Los objetos clasificados.	191
II.2.2. La relación entre los objetos.	193
II.3. El espacio activo. La ciudad educadora.	194
II.3.1. La ciudad consciente y agente, la ciudad educadora.	196
III. EDUCACIÓN Y ENCULTURACIÓN.	200
III.1. El aprendizaje significativo como clave de la similitud.	202
III.1.1. El aprendizaje como proceso de construcción.	206
III.2. La educación permanente, construir y construirse a lo largo de la vida.	207
III.3. Patrimonialización como feedback de la enculturación.	212
III.3.1. El feed-back en la escala del individuo.	215
CAPÍTULO 4. EDUCAR EN EL MUSEO: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ORIENTADORA EN LOS PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN.	219
I. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO.	222
I.1. Dibujo de un ámbito.	222
I.1.1. El museo en su labor para con la cultura.	223
I.1.2. El enfoque educativo del museo como seña de identidad.	224
I.1.3. El Museo no es una escuela ¿Y?: Reflexiones sobre la educación formal, informal y no-formal en el museo.	229
I.2. Una disciplina consolidada: La educación patrimonial.	232
I.2.1. Modelos pedagógicos en el entorno museístico.	235
II. LOS MUSEOS COMO ÁMBITOS DE ACTIVACIÓN SOCIAL.	241
II.1. Sujetos y protagonistas en la relación:	244

colección/educador/visitante.	
II.1.1. La exposición, creando un espacio.	244
II.1.2. La audioguía no desterró al educador.	246
II.1.3. El visitante, ese término que induce al caos.	250
II.2. Los modelos educativos en la educación museal.	253
II.3. Un modelo holístico de museo: hacia un museo enculturador.	260
II.3.1. El ecomuseo, una propuesta que responde a su contexto.	260
II.3.2. El modelo de educación patrimonial integral como marco para la acción social del museo.	262
II.3.3. El museo enculturador.	264
III. LA CULTURA DE TALLER. LA EXPERIENCIA DEL GRUPO COMO IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA.	266
III.1. El modelo integral: la acción y la proyección en el tiempo de la actividad educativa.	266
III.2. La comunidad de interpretación. De la identidad individual a la identidad colectiva.	271
III. 2.1. Del individuo a la comunidad pasando por el grupo.	271
III.2.2. Intervención para la interpretación.	273
III.2.3. El museo como comunidad de aprendizaje.	275
CAPÍTULO 5. PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN.	279
I. CONSTRUYENDO UNA CULTURA: FORMAS DE PATRIMONIALIZACIÓN.	282
I.1. Patrimonialización institucional (legitimación).	283
I.1.1. El patrimonio como producto de la patrimonialización institucional.	286
I.2. Patrimonialización cultural (identización).	288
I.2.1. La patrimonialización en los diferentes niveles identitarios.	290
I.2.2. El patrimonio como producto de la patrimonialización cultural.	291
I.3. Patrimonialización desde la comunidad (creación).	293
I.3.1. La patrimonialización en los diferentes niveles identitarios.	295
I.3.2. El patrimonio como producto de la patrimonialización comunitaria.	296
II. LO AFECTIVO COMO PUNTO INICIAL DEL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN.	299
II.1. Vinculaciones con los objetos desde el ámbito afectivo.	300

II.2. El patrimonio individual desde el enfoque afectivo.	304
II.2.1. Los objetos polarizados.	306
II.2.2. La necesidad de una acción educativa integral.	308
II.3. El patrimonio colectivo desde el enfoque afectivo.	310
II.3.1. El sentimiento común y el común sentir: cuando el proceso de patrimonialización sale del individuo.	311
II.3.2. El proceso de patrimonialización como seña identitaria de la comunidad.	314
III. SECUENCIA DEL PROCESO.	316
III.1. La secuencia significativa como mapa del proceso de patrimonialización.	316
III.2. La secuencia significativa de Fontal como sustrato para el proceso de identización.	322
III.3. Contenidos de la secuencia de procedimientos para la identización.	327
CAPÍTULO 6. ESTADO DE LA CUESTIÓN.	335
I. INVESTIGACIONES Y TESIS DOCTORALES.	338
I.1. Tesis referentes.	339
I.1.1. Tesis referentes vinculadas al Arte Contemporáneo.	339
I.1.2. Tesis referentes vinculadas al Patrimonio.	345
I.1.3. Tesis referentes sobre la Identidad.	352
I.1.4. Tesis referentes vinculadas a la Acción Educativa en Museos.	356
I.2. Relevancia para nuestra investigación.	363
I.2.1. Estudios relevantes para nuestra investigación a nivel internacional.	366
I.2.2. Entornos virtuales de interés.	363
II. INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA.	371
II.1. Grupos de investigación.	371
II.1.1. Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías (DIDPATRI).	371
II.1.2. Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI).	372
II.1.3. Grupo de investigación de la Universidad de Burgos Comunicación, Difusión y Publicidad de la Cultura y del Patrimonio (CAYPAT).	373
II.1.4. Patrimonio y Educación.	374

II.1.5. Grupo de Investigación Innovación y Desarrollo de la Educación por medio del Arte y del Patrimonio (ARSDIDAS).	375
II.1.6. Implicaciones tecnológicas en procesos arqueológicos museológicos y de gestión patrimonial.	375
II.1.7. URBS.	376
II.1.8. Museología, museografía, TIC y patrimonio cultural (MUSEIA).	376
II.1.9. Formación Inicial y Desarrollo Profesional de los profesores de Ciencias-Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (DESYM).	377
II.1.10. MIRAR: Proyectos para la Investigación y Difusión del Patrimonio Cultural y Natural.	378
II.1.11. Aplicaciones del arte para la integración social: arte, terapia e inclusión.	378
III. PROGRAMAS MUSEÍSTICOS REFERENTES.	380
IV. ENTIDADES Y ORGANISMOS CON DEDICACIÓN AL PATRIMONIO.	390
IV.1. Entidades nacionales con dedicación al patrimonio.	390
IV.1.1. Fundación Patrimonio Histórico de Castilla y León.	390
IV.1.2. Fundación Santa María la Real.	392
IV.1.3. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.	393
IV.1.4. Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE).	394
IV.1.5. Patrimoni.	395
V. CONCLUSIONES AL ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES REFERENTES.	397

CUERPO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 7. ENFOQUE METODOLÓGICO.	405
I. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA.	408
I.1. Delimitación del paradigma metodológico y de las características de la investigación.	410
I.2. El método etnográfico.	413
I.2.1. El investigador en el contexto.	414
I.2.2. Los datos aportados desde los sujetos de la muestra.	415

I.2.3. La aprensión holística.	417
I.3. Claves metodológicas y proceso de investigación en la metodología etnográfica.	418
I.3.1. Claves metodológicas de la investigación.	418
I.3.2. El proceso de etnografía.	423
I.3.3. Dificultades y deficiencias del proceso etnográfico.	431
II. RECOGIDA DE DATOS.	434
II.1. Técnicas de recogida de datos.	434
II.1.1. (T ₁) Observación participante.	435
II.1.2. (T ₂) Grupos de discusión.	437
II.1.3. (T ₃) Recogida de documentos.	440
II.2. Instrumentos de recogida de datos.	443
II.2.1. (I ₁) Registro videográfico.	445
II.2.2. (I ₂) Registro fotográfico.	446
II.2.3. (I ₃) Grabación de voz.	447
II.2.4. (I ₄) Cuaderno de bitácora.	448
II.2.5. (I ₅) Notas de campo.	449
II.2.6. (I ₆) Cartografía dinámica.	451
II.2.7. (I ₇) Producciones artísticas.	453
III. ANÁLISIS DE DATOS.	455
III.1. Técnica de análisis de datos.	455
III.2. Instrumentos de análisis de datos.	460
CAPÍTULO 8. DISEÑO Y ARTEFACTO EDUCATIVO DE IDENTIZACIÓN.	465
I. PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO.	468
I.1. Patrimonialización: vínculo ente identidad y patrimonio.	468
I.2. El museo como espacio desde el que enfocar la identificación.	471
I.3. ARTEfacto: construir identidades a través del patrimonio.	475
II. OBJETIVOS.	477
II.1. Objetivos generales.	477
II.2. Objetivos específicos.	478
III. SISTEMA DE ENGRANAJES DEL ARTEfacto.	480
III. 1. Ingeniería del ARTEfacto: dando forma a los	480

engranajes.	
III.2. El mecanismo y su inercia.	488
III.2.1. La secuencia del ARTEfacto contextualizada en el taller: Construirse a través de la obra de Esteban Vicente.	489
IV. CINÉTICA DE CONTENIDOS.	492
IV.1. Contenidos del artefacto.	492
IV.2. Estrategias que lo constituyen.	510
IV.3. Sincronías y anacronías del ARTEfacto.	510
IV.3.1. Cronograma de procedimientos.	510
IV.3.2. Cronograma de estrategias.	511
V. CONTEXTO DE APLICACIÓN.	513
V.1. Contexto espacial: Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.	513
V.2. El contexto virtual del taller: www.artefacto.com.es.	516
VI. EL IMPULSO ENERGÉTICO DEL ARTEfacto: LA COMUNIDAD.	519
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.	525
I. ANÁLISIS DE LOS DATOS.	528
I.1. (I ₁) Registro videográfico.	529
I.2. (I ₂) Registro fotográfico.	535
I.3. (I ₃) Grabación de voz.	536
I.4. (I ₄) Cuaderno de bitácora.	571
I.5. (I ₅) Notas de campo.	577
I.6. (I ₆) Cartografía dinámica.	585
I.7. (I ₇) Producciones artísticas.	607
II. TRIANGULACIÓN.	620
II.1. Corpus de resultados.	621
II.2. Triangulación de las perspectivas.	627

CUERPO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES.	647
I. CONCLUSIONES AL CUERPO TEÓRICO.	650

II. CONCLUSIONES AL CUERPO EXPERIMENTAL.	654
III. LÍNEAS ABIERTAS Y CONTINUIDAD.	658
BIBLIOGRAFÍA.	665
URLGRAFÍA.	693
ANEXOS DVD.	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1. Argumentos para la consideración del arte contemporáneo como patrimonio cultural.	66
Gráfico 1.2. El sistema de transmisión del patrimonio.	69
Gráfico 1.3. El valor como vínculo de continuidad en el proceso de transmisión.	79
Gráfico 1.4. Aportaciones desde la experiencia personal al imaginario colectivo.	97
Gráfico 2.1. Relación de los impulsos vigotskyanos con el entorno y el tiempo.	112
Gráfico 2.2. Proceso de objetivación de significados.	116
Gráfico 2.3. Pirámide cognitiva de Eiser.	117
Gráfico 2.4. Esquema de identidad cultural como rol vs. Identidad cultural como elemento suspensorio.	146
Gráfico 2.5. Patrimonio como fuerza trans-orbital, en el átomo identitario.	156
Gráfico 2.6. El contexto patrimonial para el contexto patrimonial.	160
Gráfico 2.7. El contexto patrimonial sobre el contexto patrimonial.	161
Gráfico 2.8. El entorno a través/en el contexto patrimonial.	162
Gráfico 3.1. El proceso de patrimonialización como feed-back de la enculturación.	216
Gráfico 4. 1. La educación museal como ámbito entre ámbitos.	231
Gráfico 5.1. El patrimonio institucionalizado.	285
Gráfico 5.2. El patrimonio enculturizado.	292
Gráfico 5.3. El patrimonio como estructura.	298
Gráfico 5.4. El proceso de patrimonialización como sustrato de la identización.	323
Gráfico 5.5. Secuencia procedimental enunciada por Fontal (Fontal, 2003 y 2007a).	324
Gráfico 5.6. Secuencia procedimental del proceso de identización.	326
Gráfico 7.1. Estructura de la investigación.	401
Gráfico 7.2. Esquema de los procesos que conforman la fase denominada <i>acciones</i> .	404
Gráfico 7.3. Fase denominada objetos: gestión y tratamiento de los	406

datos obtenidos.

Gráfico 7.4. Procesos que conforman la fase denominada transformaciones. 409

Gráfico 7.5. El proceso de retroalimentación entre las diferentes fases del modelo interactivo cíclico. 435

Gráfico 8.1. Proceso de identización. De la identidad individual a la colectiva. 481

Gráfico 8.2. Mecanismo del artefacto. 489

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.1. Aquí huidizo. Isidro Blasco.	50
Imagen 1.2. Un círculo en Huesca. Richard Long.	51
Imagen 1.3. Mick Jagger. Andy Warhol	51
Imagen 1.4. Eres lo que lees. Guillermo Vargas.	52
Imagen 1.5. New Feminism. Azucena Vieites.	52
Imagen 1.6. Omnipresente. Orlan.	53
Imagen 1.7. La Dama de Corinto. José Luis Guerín.	54
Imagen 1.8. Ritmo 0. Marina Abramovic.	54
Imagen 1.9. Psicografías Urbanas. Liz Kueneke.	54
Imagen 1.10. Caja Vacía con gran apertura. Jorge Oteiza	55
Imagen 1.11. Museo Guggenheim. Frank Gehry.	55
Imagen 1.12. Disparos en el Rincón. Anish Kapoor.	56
Imagen 1. 13. Recuerdos Enjaulados. Luzinterruptus.	56
Imagen 1.14. Sketch Furniture. Front.	56
Imagen 1.15. El objeto patrimonial como arrecife y como contenedor.	82
Imagen 1.16. Metáfora visual del átomo identitario y el fenómeno de identificación con el otro.	91
Imagen 2.1. La identidad cultural como proceso dialógico.	140
Imagen 3.1. Metáfora del acercamiento de los ámbitos educativo y cultural.	202
Imagen 3.2. Metáfora de la construcción de conceptos a través del aprendizaje significativo.	205
Imagen 6.1. Captura de pantalla del portal web del Museo de Identidad Nacional de Honduras.	367
Imagen 6.2. Captura de pantalla de la web del antimuseo.	368
Imagen 6.3. Captura de pantalla de la página web patrimonio galego.	369
Imagen 6.4. Captura de pantalla de la web del proyecto Identibuzz.	370
Imagen 6.5. Captura de pantalla de la web del Museo Reina Sofía.	381
Imagen 6.6. Captura de pantalla de la web de CA2M.	383
Imagen 6.7. Captura de pantalla de la web del Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.	385
Imagen 6.8. Captura de pantalla de la web del Departamento de Educación y Acción Cultural del MUSAC.	387

Imagen 6.9. Captura de pantalla de la web del Departamento de Educación del MAC.	389
Imagen 7.1. Características de los instrumentos de recogida de datos.	422
Imagen 7.2. Cuaderno de bitácora realizado en el taller.	427
Imagen 7.3. Ejemplo de notas tomadas en el campo.	428
Imagen 7.4. Imagen de la cartografía dinámica generada en el taller.	430
Imagen 7.5. Imagen de tabla de relaciones.	431
Imagen 7.6. Imagen de las producciones artísticas realizadas en el taller.	432
Imagen 8.1. Ámbito procedimental como paisaje.	482
Imagen 8.2. Captura de pantalla de la web en la que se construye la identidad colectiva.	487
Imagen 8.3. Metáfora formal de la secuencia procedimental del artefacto.	490
Imagen 8.4. Imagen de uno de los conversatorios mantenidos en el taller.	497
Imagen 8.5. Imagen de uno de los collages realizados sirve aquí como ejemplo de la metáfora collage-identización.	498
Imagen 8.6. Imagen del desarrollo de la estrategia del ovillo en la presentación.	501
Imagen 8.7. Imagen de una visita realizada a las salas del museo.	502
Imagen 8.8. Imagen del desarrollo de la estrategia de la balanza.	503
Imagen 8.9. Los participantes se separan para reflexionar durante la estrategia "Regalando cuadros".	504
Imagen 8.10. Imagen del desarrollo de la estrategia "La caja de las identidades".	505
Imagen 8.11. Imagen del desarrollo de la estrategia "Collage identitario".	506
Imagen 8.12. Imagen de una narrativa visual creada dentro de la estrategia de creación de narrativas.	507
Imagen 8.13. Imagen de la cartografía dinámica.	509
Imagen 8.14. Capilla del museo donde se realizan las actividades del taller.	515
Imagen 8.15. Captura de pantalla de la web www.ARTEfacto.com.es .	517
Imagen 9.1. Secuencia de la presentación a través de la estrategia del ovillo.	529

Imagen 9.2. Secuencia de formación de grupos en torno a la interpretación de las obras.	530
Imagen 9.3. Secuencia de formación de gran grupo en torno a la interpretación de las obras.	531
Imagen 9.4. Secuencia del desarrollo de la estrategia “la balanza de valores”.	532
Imagen 9.5. Secuencia del desarrollo de la estrategia “la caja de las identidades”.	533
Imagen 9.6. Secuencia del desarrollo de la estrategia “collage colectivo”.	534
Imagen 9.7. Desarrollo de la estrategia de presentación.	536
Imágenes 9.8., 9.9., 9.10., 9.11. Fotografías de objetos significativos para la observación interna.	537
Imágenes 9.12. y 9.13. Los participantes analizan las obras.	539
Imagen 9.14. Entrada del grupo en una de las salas del museo.	540
Imagen 9.15. Formación de gran grupo para análisis de la obra.	541
Imagen 9.16. Parte del grupo en un momento de conversación.	542
Imagen 9.17. Retrato de grupo mirando hacia la cámara.	543
Imagen 9.18. Un miembro del grupo expone las señas identitarias elegidas.	544
Imagen 9.19. Fotografía del acervo de imágenes que simbolizan potenciales señas identitarias.	545
Imagen 9.20. Dos participantes trabajan en sus collages identitarios.	546
Imagen 9.21. Resultado de los collages identitarios de algunos participantes.	547
Imagen 9.22. Los participantes comienzan a compartir algunos rasgos que los definen.	548
Imagen 9.23. Los participantes conocen la obra de Esteban Vicente.	549
Imagen 9.24. Algunos participantes interpretan las obras de forma colectiva.	550
Imagen 9.25. Los participantes trabajan de forma individual durante la estrategia “regalando cuadros”.	551
Imagen 9.26. Puesta en común de los motivos por los que se han regalado las imágenes de las obras de arte.	552
Imagen 9.27. Fotografía de grupo durante un conversatorio en las salas.	553

Imagen 9.28. Fotografía de las imágenes consensuadas como símbolo de las señas identitarias del grupo.	554
Imagen 9.29. Fotografía de grupo durante el desarrollo de la estrategia: “collage identitario”.	555
Imagen 9.30. Detalle del proceso de elaboración de los collages.	556
Imagen 9.31. Los participantes observando los resultados de la estrategia.	557
Imágenes 9.32., 9.33., 9.34. y 9.35. Detalles de la expresión corporal de los participantes al comienzo del taller.	558
Imágenes 9.36. y 9.37. Fotografías de los movimientos de los participantes por las salas.	559
Imagen 9.38. Desarrollo de la estrategia “balanza de valores”.	560
Imagen 9.39. Fotografía de los participantes seleccionando imágenes de obras de arte para regalar a sus compañeros.	561
Imagen 9.40. Desarrollo de la estrategia “la caja de las identidades”.	562
Imagen 9.41. Algunos participantes seleccionando las imágenes para el collage.	563
Imagen 9.42. Fotografía del registro de datos durante el desarrollo del taller.	564
Imagen 9.43. Fotografía de los collages identitarios al finalizar la estrategia.	565
Imagen 9.44. Primera captura de pantalla del proceso virtual de creación de una identidad colectiva.	586
Imagen 9.45. Segunda captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Zani.	587
Imagen 9.46. Tercera captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Zani. Adrián, Irina, Nuria, Estíbaliz y Eva.	589
Imagen 9.47. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Isel, Alba y Nuria.	590
Imagen 9.48. Captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Carlos, Henar e Irina.	591
Imagen 9.49. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Sandra y Estíbaliz.	593
Imagen 9.50. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Henar, Eva, Alba, Sandra, Isel y Nuria.	598
Imagen 9.51. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas	600

aportaciones de Carlos, Estíbaliz y Adrián.	
Imagen 9.52. Lista de narrativas.	574
Imagen 9.53. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Isel, Irina, Adrián, Nuria y Sandra.	600
Imagen 9.54. Captura de pantalla de la cartografía al finalizar la observación.	602
Imagen 9.55. Collage identitario realizado por Adrián.	607
Imagen 9.56. Collage identitario realizado por Alba.	609
Imagen 9.57. Collage identitario realizado por Carlos.	610
Imagen 9.58. Collage identitario realizado por Estíbaliz.	611
Imagen 9.59. Collage identitario realizado por Eva.	612
Imagen 9.60. Collage identitario realizado por Henar.	613
Imagen 9.61. Collage identitario realizado por Irina.	614
Imagen 9.62. Collage identitario realizado por Isel.	615
Imagen 9.63. Collage identitario realizado por Nuria.	616
Imagen 9.64. Collage identitario realizado por Sandra.	617
Imagen 9.65. Collage identitario realizado por Zani.	618
Imagen 9.66. Metáfora visual de la metodología de triangulación.	621

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 8.1: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.	493
Tabla 8.2: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.	494
Tabla 8.3: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.	495
Tabla 8.4: Contextualización de la estrategia: Conversatorios.	497
Tabla 8.5: Contextualización de la estrategia: Metáforas.	499
Tabla 8.6: Contextualización de la estrategia: Ejemplificación.	500
Tabla 8.7: Contextualización de la estrategia: Presentación. Nuestro nombre.	501
Tabla 8.8: Contextualización de la estrategia: Visita a las salas del Museo Esteban Vicente.	502
Tabla 8.9: Contextualización de la estrategia: La balanza de valores.	503
Tabla 8.10: Contextualización de la estrategia: Regalando cuadros. El patrimonio como vínculo entre personas.	504
Tabla 8.11: Contextualización de la estrategia: La caja de las identidades.	505
Tabla 8.12: Contextualización de la estrategia: Collage identitario.	506
Tabla 8.13: Contextualización de la estrategia: Creación de narrativas de autodefinición e identificación.	507
Tabla 8.14: Tabla de referencia de relaciones.	508
Tabla 8.15: Contextualización de la estrategia: Cartografía de una identidad colectiva.	509
Tabla 8.16: Cronograma de procedimientos.	511
Tabla 8.17: Cronograma de estrategias.	512
Tabla 9.1. Corpus de resultados obtenidos desde la perspectiva interna.	622
Tabla 9.2. Corpus de resultados obtenidos desde la perspectiva externa.	625
Tabla 9.3. Corpus de resultados obtenidos desde la perspectiva neutra.	626

INTRODUCCIÓN.

En el inicio de esta investigación resulta de interés hacer un esbozo panorámico del tema o argumento que se va a llevar a cabo. Esta descripción panorámica, al igual que la panorámica de un paisaje se inscribe en un discurso coherente que permite establecer continuas relaciones entre sus elementos. De este modo, siguiendo esta estructura panorámica, se pretende en esta introducción construir un discurso, a través del cual se puedan analizar los diferentes capítulos de manera que queden visibles las relaciones tejidas entre ellos.

I. SÍNTESIS DEL DISCURSO.

Al proponer un texto como éste, encuadrado en las ciencias sociales y que concretamente versa sobre educación, se hace necesario contornear, en su acepción más plástica, como ejercicio de delimitación dinámica, la figura del individuo. Este contorno viene marcado, en lo que respecta a lo cultural, por su propia definición¹; al considerarlo como unidad indivisible y ser organizado respecto del todo al que pertenece, el individuo se plantea como reflejo de un todo, como un subconjunto del conjunto inicial en el que se reproduce el sistema superior. El individuo se define en sí mismo respecto a la cultura que le rodea. Esta definición es, como se ha dicho, una delimitación dinámica, es necesario entender al sujeto como un sistema orgánico, complejo y en continua adaptación al entorno de manera que en cada situación el individuo debe analizar la situación circundante y definirse respecto a ella, es decir, adoptar una identidad cultural.

El individuo cultural se define pues, por su identidad, entendiendo ésta como el conjunto de normas, usos, estrategias y conceptos apriorísticos – poseídos y potencialmente utilizables- que referencian un determinado rol (Olmo, 1994: 81) y con cuyo uso reiterado se establecen aprendizajes significativos que

¹ El Diccionario de la Lengua Española, publicado por la Real Academia de la Lengua define individuo/a en sus diferentes acepciones: *Que no puede ser dividido. Persona cuyo nombre o condición se ignoran o no se quieren decir. Cada ser organizado, ser animal o vegetal, respecto a la especie a que pertenece. Persona perteneciente a una clase o corporación. Persona, con abstracción de las demás. Mujer despreciable.* Queda patente en muchas de las acepciones una definición de individuo subordinada a la existencia de un conjunto superior de iguales o un todo.

desarrollan, completan y mutan el rol asociado, generando nuevos matices y giros, adaptándolo, logrando una especialización en la enculturación del individuo en la sociedad.

Este organismo complejo y dinámico que es el individuo se define, como ya hemos dicho, respecto a un sistema superior, repitiendo su estructura y complejidad; es por ello que se hace necesario aquí, hacer una acotación a la cultura, al sistema² contenedor, sustraer o estancar uno de los nudos o categorías que lo conforman a fin de poder llevar a cabo un estudio real y analítico que no pretenda utópicas visiones generales, que teniendo como tema un sistema tan dinámico y abstracto como la cultura, sabemos a priori imposibles e interminables. El ámbito en el que se enmarca este estudio, es por tanto, un nudo cultural³, una parte cuya organización refiere al todo. Este nudo al que hacemos referencia es el arte y concretamente el arte contemporáneo, perteneciendo a un ámbito que se muestra doblemente interesante como marco de esta investigación ya que por una parte el arte contemporáneo aparece como metonimia de la cultura (Fontal, 2006: 12) y por otro, sus productos, entendiéndolos también como productos culturales, son susceptibles de conformar memorias e identidades colectivas, entendiéndose por tanto como objetos patrimoniales. El arte como reflejo y producto, como metonimia de la cultura contemporánea es comprensible si entendemos que la época contemporánea se caracteriza por su consciencia historicista, es decir, por generar valor histórico a sus propios productos, no por sus cualidades intrínsecas, sino por las cualidades otorgadas, por haber sido dotados de significación en el presente y para el futuro. Sin olvidar que la cultura es un sistema dinámico y por tanto sus productos divergen y convergen, la contemporaneidad otorga valor a otros patrimonios culturales (Fontal, 2006: 9) que no habían sido tenidos en cuenta como representativos de cada cultura en otras épocas de la historia. Por tanto se podría decir que la cultura contemporánea toma mayor conciencia de lo procesual de su presencia en la historia y lo relacional de sus nudos como esencia de la red que la configura.

² Vallespir lo define así desde un punto de vista hermenéutico: "Los numerosos elementos que configuran una cultura forman parte de un todo, y es desde esta perspectiva de totalidad que tiene sentido" (Vallespir, 1999: 47).

³ Al entender la cultura como un sistema orgánico y cambiante se hace necesario recurrir, como imagen estructural de ésta, al rizoma (Deleuze y Guattari, 1977). Utilizando esta imagen entendemos las clásicas categorías como nudos o núcleos de un rizoma que se extiende sin jerarquías ni derivaciones sino como uniones sinápticas, que confluyen y se relacionan al modo neuronal.

Así pues, el arte como nudo de simbolización cultural, como metonimia de la cultura se establece como espacio tangible, tomando conciencia de su propio proceso, reinventándose con cada nuevo producto, cuestionando, relacionando y disolviendo las fronteras, representando, a través de sus cualidades, las cualidades intangibles de la cultura.

Habiendo acotado dos grandes términos que refieren a esta tesis pasamos a definir el grueso de la misma, que viene determinada por la relación entre ambos términos, arte e individuo. Entendemos que en una sociedad madura como la nuestra el proceso de enculturación del individuo es un proceso continuo en el que no existe un límite, y por tanto la identidad cultural del individuo se reconfigura en cada nueva “puesta en escena”. Este proceso de enculturación en cuanto a la adopción/ creación de identidades no tiene por qué referir tan solo a relaciones interpersonales, sino que puede referir, como es el caso de esta tesis a objetos, concretamente a objetos artísticos y aún más concretamente a objetos artísticos susceptibles de conformar identidades individuales y colectivas y, por ello, clasificados como objetos patrimoniales. Esta enculturación en lo artístico pasa también por conocer, hacer consciente la existencia del otro, atribuirle unas cualidades y actitudes. En el caso del arte contemporáneo estas actitudes del observador frente a la obra refieren a los valores atribuidos, a *saber de arte* (Fontal, 2009: 79), *identificarle para identificarme frente a él* (Del Olmo, 1994: 83). Existe pues, un rol como observador, resultado de analizar la situación que circunda a la obra de arte, así como de las propiedades y usos de la misma, es decir, resultado de otorgar identidad a la obra de arte.

Entendemos que existe un proceso de elaboración de significado propio del individuo; esta elaboración consiste en la atribución de valores a la obra, es decir, construir patrimonio. Entendemos pues, el concepto de patrimonio, como vínculo entre objeto y sujeto (Fontal, 2008a), no como objeto con valor propio, sino como objeto potencial generador, potencial símbolo y donde el valor patrimonial reside en el vínculo. Por tanto el proceso de patrimonialización, retroalimentación de la enculturación, genera un vínculo patrimonial, en cuanto a que el individuo compone unos valores propios para el objeto al que se enfrenta, un aprendizaje significativo asociado a dicho patrimonio. Al otorgar valores, el individuo da identidad a la obra y se identifica frente a ella, o con ella frente a la sociedad en un proceso en el que la obra forma ya, parte del yo. Al

hablar de patrimonialización estamos haciendo referencia a lo cultural, a las referencias culturales aprendidas, un bagaje que se aporta a la identidad desde el individuo y desde la sociedad al establecer lo culturalmente reconocido como propio y representativo de la sociedad. Es decir, el proceso de patrimonialización, en cuanto a proceso conformador de identidad, refiere también a un proceso en lo cultural.

Como consecuencia de este feed-back entre patrimonialización y enculturación, aparecen una serie de vínculos, significaciones, usos y representaciones asociadas a la obra de arte, constituyéndose ésta como componente de la identidad individual y por tanto formando parte del universo referencial (Rodrigo, 2003: 299) del individuo en subsiguientes procesos de identización. La obra de arte se entreteje entonces dentro de esa red de recursos que articula la cognición y por tanto en la medida en que estos vínculos entre individuo y obra de arte se fortalezcan o diversifiquen, la obra formará parte de locus o categorías fuera de lo artístico, quedando patente en su empleo como estrategia identitaria.

Así pues, esta tesis es resulta, en última instancia, de la necesidad de construir cultura, de la necesidad de conservar y transmitir una historia cultural a la vez que entretejemos nuestros propios hilos a este relato. En esta tesis se pretende, por tanto, profundizar en la construcción de los procesos de identización a los que hacemos referencia, a través del estudio e intervención en el origen y elaboración a través de la acción educativa. Sabemos que un conocimiento más exhaustivo de los procesos cognitivos que intervienen en la creación del individuo y que se generan en su relación con el entorno ayudan a mejorar las estrategias y metodologías educativas aplicadas para su (con)formación⁴.

Es por ello, que de un mayor conocimiento de los procesos de patrimonialización y de su relación con la generación de la identidad y con los procesos de enculturación en el ámbito artístico, será posible establecer mejores estrategias, metodologías e instrumentos encaminados a la conformación de una

4 Para entender en profundidad este concepto se hace necesario recurrir a una definición propuesta por Eisner (2004, 292) y que aclara este doble uso de formación y conformación: *"El principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente"*.

identidad que, siguiendo la secuencia enunciada por Fontal (2004), pretenda, activamente conservar y transmitir el legado cultural.

Este discurso se estructura a lo largo de la tesis tanto a nivel teórico como experimental de tal modo que es posible encontrar una fundamentación teórica defendida a lo largo de los seis primeros capítulos, y en la que se dibuja, en primer lugar, una cartografía de conceptos clave o ejes conceptuales que se desarrollan de forma específica a lo largo de los diferentes capítulos. Estos ejes conceptuales se despliegan con una estructura rizomática de manera que, al profundizar en los sub-epígrafes, es posible trazar relaciones entre los conceptos desarrollados en otros capítulos, dando así una coherencia al estudio que permite hablar de un cuerpo teórico sistémico en cuanto a su relaciones.

El cuerpo teórico, concebido como rizoma, sirve aquí para la propuesta experimental, y en cuanto rizoma, sustenta y nutre la acción educativa comprendida, siguiendo la metáfora empleada, como una posible plántula, no como consecuencia única, sino como posible práctica que pone de manifiesto el sustrato sobre el que nace. Este cuerpo experimental se plantea desde el inicio como una construcción coherente, a través del diseño de la acción educativa como la necesidad de responder ciertas cuestiones teóricas planteadas. Este planteamiento de acción educativa es llevado a cabo desde una observación etnográfica y antropológica en el entorno del Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente y se prolonga a través del espacio virtual con el fin de construir una identidad colectiva en torno al arte contemporáneo. Así en los sucesivos cuatro capítulos, delimitados en el cuerpo experimental, se desarrollan los principales ejes teóricos en una experiencia práctica que se analiza desde enfoques antropológicos, dando lugar a interesantes resultados acerca de los procesos de identización tanto a nivel individual como colectivo.

Tras plantear un resumen general del discurso de esta tesis, así como su estructuración dentro del texto, se plantea a continuación un resumen de los ejes conceptuales desarrollados en cada capítulo.

II. SÍNTESIS DE CAPÍTULOS.

En el **capítulo 1** se dibujan los hitos de una cartografía de conceptos, donde se esbozan los contornos de los ejes conceptuales que soportan la tesis. En esta cartografía se delimita y define el arte contemporáneo como subcultura de la cultura contemporánea y, en cuanto a tal, se construye su valor como patrimonio cultural. En este contexto se define también el patrimonio desde los parámetros simbólicos, como vínculo entre sujeto y objeto; y finalmente, se define la noción de identidad desde lo cultural.

Estos tres ejes son tratados desde diferentes enfoques, o líneas del rizoma a lo largo de los siguientes capítulos, pudiendo enunciarlos con propiedad como ejes conceptuales de la tesis.

En el **capítulo 2** se desarrolla de forma pormenorizada el concepto de identidad, centrándonos en la identidad cultural, como resultado o respuesta del individuo a su entorno y caracterizándola ahora como proceso y no como producto. Finalmente se relaciona la identidad con el patrimonio, desarrollando la noción de patrimonio como seña de identidad y como detonante de identidades.

El **capítulo 3** versa sobre los procesos de enculturación, relacionado dichos procesos con otros procesos como la educación y la patrimonialización, embebiéndolos dentro del desarrollo de la cultura general y vinculándolos con la identización como proceso individual y colectivo. Se desarrolla una delimitación del concepto dentro de la semiótica de los procesos culturales y se analizan los diferentes agentes enculturadores, dentro de los cuales se desarrollan específicamente tres agentes principales: la otredad, o el resto de individuos, los objetos culturales y el entorno.

Finalmente al profundizar en el aprendizaje significativo y permanente como vínculo de encuentro entre la educación y la enculturación, aparecen los procesos de patrimonialización dentro de la acción educativa como feed-back al proceso de enculturación.

En el **capítulo 4** la reflexión se centra en la educación en los museos como concreción de la relación entre la educación y el patrimonio. Se plantea el museo como entorno de activación cultural que camina hacia un modelo de museo enculturador. En esta vinculación entre lo cultural y artístico se plantea la

educación patrimonial como disciplina desde la que enfocar los procesos de identidad con el arte contemporáneo. Se desarrollan además nociones acerca de los procesos de identidad dentro del museo, como por ejemplo la comunidad de interpretación.

El **capítulo 5** se dedica al desarrollo y profundización en los procesos de patrimonialización. En primer lugar se aborda el concepto de patrimonialización como fenómeno cultural a diversos niveles y agencias: como proceso de legitimación institucional, como proceso cultural a través de la identidad y como proceso retro-alimentador de la comunidad, es decir, como proceso creativo. Seguidamente se profundiza en el aspecto afectivo asociado a los procesos de patrimonialización, tanto a nivel individual como colectivo. Y finalmente se plantea la secuencia significativa de patrimonialización propuesta por Fontal como sustrato para la elaboración de una secuencia significativa de identidad.

En el **capítulo 6** se analizan las diversas propuestas de investigación generadas desde entidades especializadas, en torno a los procesos de identidad y patrimonialización. En primer lugar se analizan las tesis doctorales que resultan referentes para este estudio, tanto a nivel nacional como internacional. En este capítulo se analizan también las investigaciones que se están llevando a cabo en entornos universitarios, tanto en grupos de investigación como en proyectos I+D. Se analizan también programas museísticos que tienen relación con el tema al que se dedica la tesis, así como las entidades y organismos, tanto nacionales como internacionales, con dedicación al patrimonio.

Al cuerpo experimental se dedican los capítulos del 7 al 10, que se resumen a continuación:

En el **capítulo 7** se describe la metodología de investigación llevada a cabo en la acción educativa diseñada. En primer lugar se contextualiza la metodología dentro de las corrientes de investigación cualitativa, empleando el método etnográfico para analizar el factor antropológico y sociológico que subyace a la acción educativa. Posteriormente se describen las técnicas e instrumentos a emplear en la recogida y análisis de los datos obtenidos tras la acción educativa.

El **capítulo 8** se dedica al diseño y explicación de la acción educativa que se concreta en el diseño del ARTEfacto educativo. Aquí se explica cómo a través de la acción educativa se pretenden detonar o catalizar procesos de identidad tanto individual como colectivos en torno a la obra de Esteban Vicente. Esta detonación se lleva a cabo en el marco de la educación patrimonial a través de una secuencia significativa de procesos que concuerda con el desarrollo de la acción.

En el **capítulo 9** se analizan e interpretan los datos obtenidos en la acción educativa a través de siete instrumentos de recogida de datos. Estos instrumentos se examinan desde tres perspectivas que se definen en base al nivel de agencia dentro del proceso de identidad; así se describe una perspectiva interna, externa y neutra. Seguidamente se triangulan los datos obtenidos en base a las diferentes perspectivas desarrolladas.

El **capítulo 10** se dedica a la extracción de conclusiones, en primer lugar del cuerpo teórico desarrollado, y en segundo lugar se establecen las conclusiones al cuerpo experimental en base a los resultados obtenidos tras la triangulación de las perspectivas.

Finalmente se establecen unas líneas abiertas de la investigación como propuesta de posibles caminos a recorrer y nuevas cuestiones relacionadas sobre las que poder investigar y profundizar.

CUERPO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.
CARTOGRAFÍA ESENCIAL DE
CONCEPTOS.

“Una cartografía es saber lo que es una línea en ti”.

(Deleuze y Guattari, 2006: 166)

Introducción.

Este primer capítulo está dedicado a plantear un itinerario, una cartografía de conceptos generales sobre los que se articula y gira esta tesis.

De este modo primeramente trazaremos un escenario sobre el arte contemporáneo, entendido como la consecuencia y manifestación de una sociedad postmoderna que encuentra su carácter en la liquidez y la relación rizomática como forma estructural. Al concebir artista, obra y espectador desde un punto de vista orgánico y relacional, es necesario plantearse el papel del arte en la cultura, como manifestación de lo inefable e investigación de procesos simbólicos sin explorar. Cabe entonces plantear el arte, en su compleja relación con su contexto, como subcultura de su propia cultura. Esta proposición lleva necesariamente a plantearse el arte contemporáneo desde un punto de vista patrimonial, en tanto en cuanto, como manifestación que significa su contexto debe ser tomada en cuenta en estos términos y entendiendo la educación patrimonial como herramienta clave para su plena contextualización.

En segundo lugar trataremos, ante el diálogo abierto, el concepto de patrimonio. Tras su revisión y análisis procederemos a replantearlo, poniendo el acento en su dimensión humana, entendiendo el vínculo entre el sujeto y el objeto como la clave del término patrimonio. Este hecho deja abiertos ámbitos de estudio con un enfoque más social, como es la conformación de identidades, que deben tratarse desde un punto de vista educacional.

Finalmente analizaremos el concepto de identidad, aparecido aquí como consecuencia necesaria tras enfocar el patrimonio desde una dimensión humana. La identidad aparece como manifestación de la relación con el entorno, como frontera entre la dialéctica producida entre individuo y sociedad. Es en estos términos donde planteamos un nuevo concepto: la identización, resultado de concebir la identidad como proceso discursivo y discusivo con el entorno.

I. ARTE CONTEMPORÁNEO.

Conviene comenzar este capítulo de cartografía con lo que será el soporte de toda la investigación, el arte contemporáneo. Sin embargo este soporte tiene ya sus propios desniveles, sus zonas pantanosas y demás accidentes geográficos que podrían funcionar a modo de metáfora descriptiva. Se hace por tanto necesario dibujar, o al menos conocer, ciertos accidentes que seguramente condicionen la carta que se trace en este capítulo.

Parece difícil, ya en este breve comienzo, concebir un inicio y un fin, una delimitación clara e histórica del momento u obra con la que comenzó el periodo contemporáneo, y sin embargo se define en ello. El periodo artístico contemporáneo, podríamos denominarlo como el periodo que renunció a la periodicidad y a la historicidad.

La no consciencia de hacer historia ha caracterizado el transcurso de la historia, y ha sido tan solo la visión retrospectiva la que ha ayudado en este ejercicio, de tal modo que Giotto, seguramente no fue consciente de los cambios e innovaciones artísticas que introdujo y que revolucionarían el arte hasta desencadenar el Renacimiento. Sin embargo la contemporaneidad se caracteriza por esta autoconsciencia de hacer historia y es precisamente en esta reflexión cuando se determina no formar parte del discurso, o al menos decidir que no es el papel del arte construir la historia:

“Entonces los artistas se libraron de la carga de la historia y fueron libres para hacer arte en cualquier sentido que desearan, con cualquier propósito que desearan, o sin ninguno. Esta es la marca del arte contemporáneo y, en contraste con el modernismo, no hay nada parecido a un estilo contemporáneo” (Danto, 1999: 37).

I.1. REFLEXIONES DESPUÉS DEL FIN DEL ARTE.

Decidir este título puede condicionar, a priori, una posición determinante en lo que refiere a la historia y el análisis del arte contemporáneo, como supuso en su momento “El fin del arte” (Danto, 1984) y “Después del fin del arte” (Danto, 1999). Sin embargo, adoptar este título supone, ante nuestros ojos, la simple aceptación de un cambio en el contexto, ya que como plantea el mismo autor,

este tipo de cuestiones solo han podido ser formuladas en un ambiente de cambio: “una lectura de la historia del arte de acuerdo con la cual la manera correcta de pensar filosóficamente acerca de la historia fue posible únicamente cuando la historia lo hizo posible, cuando la naturaleza filosófica del arte se alzó como pregunta dentro de la historia del arte mismo” (Danto, 1999: 52-53).

Así pues, reflexionar después del fin del arte, no debe ser llamativo por el llamado *fin del arte* sino por el mero hecho de poder o deber reflexionar sobre el arte que se está generando.

Como aventurábamos en la introducción de este capítulo, la autoconsciencia de historicidad supuso una ruptura en la periodicidad y la narratividad. Desde luego hay un cambio sustancial, palpable en la aparición de nuevos planteamientos tanto de pensamiento como en las obras; aparece pues, un crisol de oportunidades nunca antes conocido, no hay lugar para modelos narrativos sino un corpus de relatos independientes (Ramírez, 1994).

Este corpus a modo de archivo sin clasificar, de caos enciclopédico carece de sentido articulado en una visión desde el contexto actual, y esto puede ser debido, tal vez, a que el punto focal del arte no sean ya las obras de arte. De este modo cuando ya ha sido planteada la pregunta ¿Esto es arte? ante una obra, cabe dudar de si se está mirando hacia el punto correcto en lo artístico:

“(…) que no había una manera especial de mirar las obras de arte en contraste con lo que he designado ‘meras cosas reales’. Para utilizar mi ejemplo favorito, no hay nada que marque una diferencia visible entre la *Brillo Box* de Andy Warhol y las cajas de Brillo de los supermercados. Además, el arte conceptual demostró que no necesariamente debe haber un objeto visual palpable para que algo sea una obra de arte. Esto significa que ya no se podría enseñar el significado del arte a través de ejemplos. También implica que en la medida en que las apariencias fueran importantes, cualquier cosa podría ser una obra de arte, y que si se hiciese una investigación sobre qué es el arte, sería necesario dar un giro desde la experiencia sensible hacia el pensamiento” (Danto, 1999: 35).

De este modo, el objeto artístico ha dejado de ser nexo de narratividad, en cuanto a que no es posible utilizar obras de arte como andamios sobre los que construir una teoría del arte, “ya no se podría enseñar el significado del arte a través de ejemplos” (Danto, 1999: 35).

El objeto artístico contemporáneo es ventana hacia un espacio de reflexión. De este modo, el objeto artístico no se agota en sí mismo, no pretende la pura fruición, o sí, pero desde un planteamiento reflexivo que se embebe en lo artístico como locus conceptual: “sería necesario dar un giro desde la experiencia sensible hacia el pensamiento” (Danto, 1999: 35).

Es desde este espacio reflexivo, ahora, como punto focal de lo artístico, desde el cual cabe plantearse algunas cuestiones que ayuden a conceptualizar los nuevos paradigmas que se formulan y reconfiguran en lo artístico.

1.1.1. ¿Qué papel tiene el artista en el arte de hoy?.

Los cambios paradigmáticos a los que hacemos referencia atienden no solo a los planteamientos filosóficos sino que repercuten también en los agentes de lo artístico. Cabe plantear aquí el papel del artista, que más allá de su mero rol de ejecutor artesano que venía arrastrando a lo largo de la historia del arte, cobra nuevos significados que repercuten y se retroalimentan dentro del ámbito de lo artístico; esta mutabilidad propicia perfiles artísticos cambiantes, mixtos y fluidos.

“A pesar de esa variabilidad de su figura subsiste una cierta constancia en la posición moral e intelectual de todo verdadero artista: para realizar su trabajo el artista se acerca, inevitablemente, a algún límite de la experiencia humana, a una zona oscura o borrosa en su novedad, difícil de nombrar, y ante la cual la cultura de su época no cuenta con instrumentos establecidos o consensuados con los que poder describirla” (Sanmartín, 2005: 16).

Reflexionamos, a continuación, sobre algunos de ellos.

-El artista investigador: Enunciamos aquí un tipo de artista movido por la búsqueda, plástica, conceptual, contextual, filosófica... La obra de arte o el proceso artístico puede ser medio o fin para dicha investigación, es decir, la obra puede tener una funcionalidad de finalidad del proceso de investigación, como



Imagen 1.1. Aquí huidizo. Isidro Blasco.

colofón a una búsqueda. Como ejemplo podemos nombrar a Isidro Blasco y *Aquí huidizo*, quien tras establecer lazos emocionales con el entorno a través de sus fotografías, compone a partir de ellas una construcción que se relaciona con dicho espacio, así pues, la obra aparece aquí como materialización de una investigación del contexto emocional que genera el artista.

Sin embargo puede también que la obra sea el soporte del proceso de investigación, es decir, en la reflexión de la investigación el artista precisa



Imagen 1.2. Un círculo en Huesca. Richard Long.

generar obras que coadyuven a la conclusión. Bajo esta concepción tendría cabida el arte denominado efímero, como es la obra *Un círculo en Huesca* de Richard Long (Ya desaparecida), donde a través de la obra se reflexiona sobre el transcurso del tiempo.

-El artista ideólogo: El artista ideólogo rompe con la íntima relación entre creador y obra, o al menos en lo que a lo material refiere. Para entender al artista ideólogo primero es necesario atribuir una dualidad casi humana a la obra, es necesario distinguir entre materia e idea.

De este modo el artista considera que el valor artístico reside en la idea, diferenciándose como tal del fabricante, incluso dando lugar a subcontratas para la fábrica del objeto. Andy Warhol y sus famosas serigrafías dan cuenta de esta dualidad.



Imagen 1.3. Mick Jagger. Andy Warhol.

Podríamos decir que la antítesis del artista ideólogo es el copista, quien busca en sus obras la mimesis como valor artístico.

-El artista agitador: Con este tipo aludimos a un nuevo tipo de artista mediático, que busca a través de sus obras la acumulación de apariciones en los medios. Podría decirse que la obra es un medio para el sensacionalismo.

No nos referimos a artistas cuyas obras son controvertidas por sus contenidos o reflexiones, sino a aquellos cuya obra no significa más allá que la llamada de atención, una agitación del entorno sin más motivo que agitar.

La finalidad es el posicionamiento en el ámbito artístico. Guillermo Vargas y su *Eres lo que lees* forman uno de estos ejemplos. La obra, muy controvertida, y de notoriedad mundial, consistía en una instalación en la que un perro moría de hambre en el desarrollo de la Bienal de Honduras; sobre él y a una distancia inalcanzable por el animal escribía "Eres lo que lees" con comida de perro.



Imagen 1.4. Eres lo que lees. Guillermo Vargas.

-El artista como voz social: El artista aquí adquiere un papel de puente entre lo social y el arte. Si bien nunca ha dejado de existir este vínculo, este tipo de artista hace un puente directo. El artista como vínculo entre estos dos ámbitos utiliza su obra como eco o voz del pulso social; lo artístico es aquí una plataforma de comunicación.

El objeto artístico se configura como discurso de la inquietud social, que contextualiza al autor en un entorno concreto. Este es el caso de *New Feminism* de Azucena Vieites. A través de la serigrafía la autora renuncia a los procesos más clásicamente artísticos en pro de un discurso único centrando su obra en la denuncia social, de modo que el discurso queda integrado en el



Imagen 1.5. New Feminism. Azucena Vieites.

ámbito artístico a través del espacio expositivo.

-El artista como obra: Uno de los cambios que afectan a las transformaciones paradigmáticas del arte ha sido la fluidez en cuanto a desaparición de los límites definitorios de los agentes de lo artístico. De este modo es posible hablar del artista como parte de la obra.

Este es el caso de Orlan cuyo proyecto artístico durante años ha sido el proceso de mutación causado por la cirugía estética en su propio cuerpo. De este modo, la artista al someterse a diversos tipos de cirugía, cambia su cuerpo hacia su obra, convirtiéndose ella misma en su producto.



Imagen 1.6. Omnipresente. Orlan.

1.1.2. ¿Es el observador el final de la cadena?

Al plantear el nuevo espacio de lo artístico cabe plantearse, de manera recursiva, las posiciones de los agentes en este complejo sistema.

Si bien tradicionalmente el sistema artístico se constituía aproximadamente como una linealidad o cadena, en la que el artista producía una obra, cuyo mensaje debía ser descifrado por el observador -en un contexto intervenido por otros agentes artísticos como galeristas, instituciones, medios...-, en la actualidad no llega a ser posible hablar propiamente de una cadena. La hibridación de agentes, fluidez, diversidad de formas y compartición de roles supone comprender lo artístico desde una perspectiva cósmica de conceptos que orbitan en espacios que se solapan. De este modo podemos decir, ya no solo, que ha dejado de existir una cadena, sino que el observador deja de ser parte de la finalidad del objeto.

Nuevos estilos artísticos han producido nuevos papeles tanto para el artista como para el observador en el contexto artístico. Como queda expresado en las palabras del artista:

“(...) he tratado de hacer el esfuerzo de perfilar la identidad cambiante e imprevisible de los públicos, o las audiencias, o los usuarios –aún no se como definirlos- del arte contemporáneo” (Abad, 2010: 102).

De este modo, como señalábamos anteriormente, el artista puede formar parte de la obra; del mismo modo el observador puede transformarse en parte de la obra como es el caso de *La dama de Corinto* de José Luis Guerín, donde el visitante puede generar sombras en un caballete con luz proyectada.



Imagen 1.7. La Dama de Corinto. José Luis Guerín.

De este modo el público se configura como estímulo inicial, instrumento, proceso y causante del producto.

El público puede adoptar un rol instrumental; como brazo ejecutor de un proceso previamente elaborado por el artista, como es el caso de *Psicografías Urbanas* de Liz Kueneker, donde los participantes a través de pegatinas y costuras confeccionan un mapa significativo.



Imagen 1.9. Psicografías Urbanas. Liz Kueneker.

El observador, a través del happening puede transformarse en el *leitmotiv* del proceso creativo y de la obra, es el caso de *Ritmo 0*. En esta acción Marina Abramovic, adopta un rol pasivo y sumiso ante el público, quien debe decidir en qué modo debe emplear sobre la artista los 72 objetos que se exponen en una



Imagen 1.8. Ritmo 0. Marina Abramovic.

E incluso el observador puede adoptar un rol censor, decidir cuando una obra debe desaparecer, como es el caso de numerosos grafitis e instalaciones urbanas que culminan en la decisión de una persona particular de intervenir sobre la acción, ya sea pintando paredes, denunciando acciones o reclamando servicios de limpieza en los lugares localizados.

Son muchos los perfiles de observador que se presentan, pudiendo incluso hablar de un no-observador, sobre el que, de manera inconsciente e involuntaria, ejerce su fuerza lo artístico, ya sea saliendo en su

búsqueda o a través de las diferentes deformaciones mediáticas en las que se envuelve lo artístico. El observador ya no es el final de una cadena unidireccional y, lo que resulta evidente, apoyándonos en las palabras de Abad anteriormente citadas, es que el observador tiene cualquier papel excepto el de mero observador.

1.1.3. ¿Cuál es la substancia de la obra de arte?

Al plantear la cuestión de la substancia del arte no pretendemos hacer referencia a esa *esencia trans-histórica* a la que alude Danto (1999), la substancia artística a la que aludimos, explica más bien, la forma o soporte de lo artístico.

De nuevo la hibridación ha tomado parte en este segmento de lo artístico, las tradicionales especialidades artísticas confluyen en sus principios definitorios, comparten materiales, e incluso habitan en la inmaterialidad.

Hablamos pues, de esculturas en base a principios arquitectónicos como son las *Cajas metafísicas* de Jorge Oteiza, con las que



Imagen 1.11. Museo Guggenheim.
Frank Gehry.



Imagen 1.10. Caja Vacía con gran
apertura. Jorge Oteiza.

comienza a a plantearse el espacio interior en lo escultórico. De arquitecturas concebidas como contenido de un concepto total, como el edificio del Museo Guggenheim en Bilbao de Gehry, en el que tienen cabida espacios escenográficos sin habitabilidad.

Espacios que adquieren nuevos significados al ser intervenidos como es el caso de *Disparos en el Rincón* de Kapoor, o lugares replanteados como la *Luz Enjaulada* de Luzinterruptus que renegocia la propiedad de lo público.



Imagen 1.12. Disparos en el Rincón.
Anish Kapoor.



Imagen 1. 13. Recuerdos Enjaulados.
Luzinterruptus.

Cobra un nuevo sentido la materialidad del tiempo, alejándose de su expresión pictórica o fotográfica, hacia nuevos horizontes como son la performance y el happening; el espacio y el tiempo se configuran como soportes de lo artístico donde se construye la obra.

Lo artístico como nodo cultural se embebe del entorno, y en su concepción ecológica se enriquece con nuevas tecnologías, aparecen nuevas especialidades como el video arte, el net-art, arte digital... Y nuevos modos de afrontar los ámbitos tradicionales como las esculturas generadas a través de la captación del movimiento de Front.



Imagen 1.14. Sketch Furniture.
Front.

Esta muestra de las que pueden ser algunas de las diferentes formas que toma la substancia artística dan cuenta de la polisustancialidad, del crisol matérico del que se vale el arte contemporáneo, como muestra de su estrecha relación con su entorno; de tal modo que podríamos decir que el soporte o forma del arte en la actualidad es la propia cultura en la que se inscribe.

I.2. EL SISTEMA ARTÍSTICO COMO SUBCULTURA DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA.

El hecho de poder establecer una “muerte del arte”, supone hablar de vida, de cambio, dinamismo y proceso; para ello es necesario concebir lo artístico en relación a una otredad que lo condiciona y lo dibuja a lo largo del tiempo. El sistema artístico no se conforma intrínsecamente sino, también, extrínsecamente; lo artístico se relaciona de forma rizomática con su contexto e incluso con lo que no es su contexto:

“No podemos seguir fingiendo, por lo tanto, que el arte es un simple asunto bilateral entre creadores y espectadores. Utilicemos la metáfora ecológica y digamos que la jungla del arte está constituida por muchas especies de plantas y animales viviendo en estrecha interrelación” (Ramírez, 1994: 33).

Lo artístico no hace referencia a un binomio, e incluso polinomio de protagonistas, no se reduce a un proceso comunicativo, sino que alude también a la estructura y no-estructura cultural. Ese plano no contextual que explicábamos se dibuja en lo semiótico: “Materializan un modo de experiencia y subrayan una actitud particular ante el mundo de objetos, para que los hombres puedan así escudriñar en él” (Geertz, 1994: 123). La conexión entre cultura y arte queda patente en el universo simbólico, ya no en los propios referentes, sino en la simbolización como capacidad, donde lo artístico vendría a ser una materialización de las estructuras simbólicas de la cultura que lo contextualiza.

Sin embargo, tal vez sea más adecuado aclarar este punto para apartarnos de la idea de lo artístico en cuanto a que atiende a niveles simbólicos colectivos, como herramienta sostenedora de la cultura:

“Esta afirmación —que estudiar una forma de arte significa explorar una sensibilidad, que una sensibilidad semejante es esencialmente una formación colectiva y que los fundamentos de esa formación son tan amplios y profundos como la existencia social— no sólo nos aleja de la idea de que el poder estético sea una enfatización de los placeres de la técnica artística. Así mismo, nos aleja de una idea que suele considerarse funcionalista, y que además se ha opuesto a menudo a la anterior: esto es, que las obras de arte son mecanismos complejos para definir las relaciones, sostener las normas y fortalecer los valores sociales” (Geertz, 1994: 122).

Por tanto el arte, desde un punto de vista antropológico, es parte del sistema pero no lo sustenta, es decir, los campos simbólicos a los que atiende el arte no tienen por qué sustentar otros ámbitos culturales, o lo que es lo mismo, si el arte desapareciera no desaparecerían otros ámbitos culturales “simplemente, algunas de las cosas que experimentaron no podrían expresarse —y tal vez, después de algún tiempo, tampoco podrían experimentarse—” (Geertz, 1994: 123).

1.2.1. La expresión plástica del entorno.

Lo artístico se plantea pues, como una manera de expresión del entorno, pero lejos de ser una alternativa al medio de comunicación, se aparta de ello: “Las artes tienen, pues, una forma específica de significar, diferente a las de las lenguas y otros sistemas notacionales” (Aguirre, 2011: párr. 10). Por lo tanto, el acento, no queda puesto en el arte en tanto en cuanto se habla de un modo excepcional de expresión, sino que queda manifiesta su necesidad para expresar experiencias excepcionales del hombre.

A través del arte, o mejor dicho del contenido artístico, el hombre interacciona con su contexto, representa en un plano paralelo un discurso autogenerado, una digestión subjetiva del entorno que deja de manifiesto el universo referencial artístico, lo inefable de la experiencia cotidiana. La realidad es transformada en ese renglón transcotidiano, perdiendo en primer lugar la fugacidad, apartándose así de esa cotidianeidad y, en segundo lugar, proponiendo espacios ilusorios, explorando la imaginación humana. Lo que lo humano no puede alcanzar, lo que escapa a sus potencialidades, o a las de su entorno..., todo ello queda reflejado en lo artístico.

Sin embargo no sólo lo contextual queda reflejado en lo artístico, la relación entre arte y cultura no es unidireccional, como puede desprenderse de lo anteriormente enunciado, sino que también el arte condiciona de nuevo este entorno. “Del mismo modo que las obras de arte se hacen significativas al amparo del contexto, también son capaces de modificarlo, alterando el corpus simbólico del que se nutren” (Aguirre, 2011: párr. 5). En estas palabras queda patente el efecto retroactivo en tanto el arte plantea discursos que hacen que la sociedad se replantee a sí misma y replantee la estructura. Puede servir como

ejemplo la revolución artística y social que propone Soriano a través de la fotografía:

“El hecho de poder concebir en el contexto de una sociedad que lo instantáneo se puede atrapar, es decir, que el tiempo de lo fugaz puede hacerse propiedad de lo humano, cambió radicalmente la forma de percibir el mundo que nos rodea” (Soriano, 2010: 81).

Y añade:

“La fotografía aparece como una forma de reflejo de la realidad. Es evidente que si se plasma un instante de la vivencia o de un hecho, se está plasmando con un realismo que, según los conceptos de la época, habla de una veracidad. Por primera vez el ser humano puede traer lo que está lejano, lo que no ha pasado por los ojos de una persona, impreso en un formato en el que se evoque un tiempo pasado tal y como fue. (...)

El retrato en la pintura también hacía a los sujetos atravesar las décadas y vivir en la memoria visual de sus sucesores. Sin embargo, en él siempre existía la condición de que el pintor era quien había reflejado desde su mirada la situación. Con todo, la fotografía permitía eliminar el intermediario para afirmarse como objetiva en su presentación, y ésta fue su gran condición primera en el nacimiento” (Soriano, 2010: 84).

De este comentario se desprende la capacidad de replanteamiento cultural que ofrece el ámbito artístico, en este caso, la objetividad cobra un nuevo sentido. La cultura se hace eco de un aumento en la distancia entre objetividad y subjetividad. Aparece un instrumento, fuera de la percepción humana que deja patente el instante tal y como sucedió, poniendo en tela de juicio la percepción humana. “La fotografía, a su vez, comenzó a servir a la ciencia de tal forma que, en su condición de realidad supuesta servía para plasmar los hechos científicos de una forma que tiene que ver con la objetividad manifiesta” (Soriano, 2010: 85).

Por tanto, lo artístico necesita del imaginario colectivo para representar la alteridad de lo vivido, lo imposible, en cuanto a que no se ha experimentado. Necesita valerse del sustrato cultural y sobre él reflexionar, proponiendo nuevos horizontes, u horizontes alternativos, pero siempre dentro de lo cognoscible y del ámbito cultural. Del mismo modo, e interpretado desde la propia cultura, el arte como medio reflexivo de la cultura, supone un desarrollo de la sociedad, supone explorar nuevos espacios intraestructurales, hacer cognoscible lo que ha sido incognoscible hasta ese momento. “En definitiva, escribimos y leemos, pintamos y fotografiamos, no para decir lo que se es, sino para *ser en lo dicho*... escribir,

pintar, fotografiar, es *re-crearse* a través de la pintura, de la instantánea, en fin, a través del diálogo” (Birlanga, 2001: 72).

1.2.2. El universo simbólico generado.

De lo visto hasta ahora no es difícil entender la unión entre lo artístico y su contexto, ambos se empapan como líquidos en contacto. Sin embargo esto supone nuevas cuestiones: Si es necesario un contexto propicio para la interpretación de lo artístico, ¿Cómo es posible comprender el arte producido en otros contextos culturales?.

No entraremos a resolver cuestiones tan candentes como la cultura visual, sino que pretendemos que esta cuestión ayude a mostrar la apertura del gran campo dentro de lo artístico, a través del cual es posible plantear lo artístico en lo semiótico. Lo artístico hace referencia, en última instancia, a algo que trasciende a la fisicidad del contenido artístico, es decir, alude a una capacidad universal humana: la capacidad de simbolizar. Cultura y arte conectan en lo simbólico, y no tanto en su imaginario (entendido aquí como acervo de imágenes), “A partir de la participación en el sistema general de las formas simbólicas que llamamos cultura es posible la participación en el sistema particular que llamamos arte, el cual no es de hecho sino un sector de esta” (Geertz, 1994: 133).

Si al encontrar un objeto producido por una cultura totalmente desconocida no se puede encajar en una categoría concreta, puede ser que esté producido atendiendo a una categoría que no existe en la cultura de referencia o que aluda a un universo simbólico, atendiendo a un código semiótico desconocido, y por lo tanto imposible de equiparar en la cultura de referencia. Lo que sí es cierto, y tiene valor universal, es que todas las culturas tienen un sistema artístico, aunque no siempre lo denominen arte. En todas existe un ámbito donde se manifiestan lo inefable, lo evocable, lo misterioso, estético, espiritual...

“La capacidad, tan variable entre pueblos como entre individuos, para percibir el significado de las pinturas (o de poemas, melodías, edificios, cerámicas, dramas y estatuas) es, como todas las restantes capacidades humanas, un producto de la experiencia colectiva que la trasciende ampliamente” (Geertz, 1994: 133).

Y en el caso de nuestra cultura, tal vez por tradición o por descarte, este tipo de objetos extraños y descontextualizados, que no se significan a sí mismos, se clasifican dentro de lo artístico. Hablamos pues, de atribuir significados, de clasificar y simbolizar como capacidad cultural, y concretamente de lo artístico como ámbito con un fuerte poder simbólico.

Entonces los objetos no se significan a sí mismos, y sin embargo existen innumerables categorías para clasificar objetos, tanto a nivel individual como colectivo. Queda pues evidenciado el alto poder simbólico del ser humano, y en cierta medida se vislumbra la necesidad de ámbitos que den expresión a todo este universo simbólico. Es aquí donde el arte cobra sentido: “A esta tarea está llamado el artista: a nombrar, como Adán, el nacimiento de la realidad. Gracias a ese esfuerzo investigador el artista extrae la luz de la oscuridad, y con ella va alumbrando la gestación humana en la historia” (Sanmartín, 2005: 16). Esta metáfora de la luz, viene a explicar ese proceso de generación: el arte camina abriendo el paso a la cultura, o tal vez desde un punto de vista más humilde, el arte explora aquellos espacios del sistema que la sociedad aún no ha sabido cómo explorar; da nombre, como dice el autor, hace cognoscible aquello que se experimenta, genera un universo simbólico en cuanto a que da nominalidad a lo inefable, performatiza la semiótica; como ya enunciaba Geertz en una cita anterior, simplemente ciertas experiencias humanas no podrían ser explicadas ni compartidas, poco a poco, al no poder explorar esa oscuridad, finalmente no podría experimentarse en lo artístico.

1.2.3. La complejidad del ámbito, nacimiento de la subcultura.

Si bien, comprendiendo arte y cultura como un binomio –como se ha visto hasta ahora-, como constructo desde un punto de vista teórico, que trasciende a los diferentes contextos y tiempos, al plantearnos una aplicación, o puesta en práctica de estos conceptos en la realidad contemporánea occidental, comienza a complicarse el constructo. De este modo, donde antes solo había un análisis semiótico de lo artístico comienzan a aparecer instituciones, agentes, estructuras jerárquicas, identidades, roles específicos, actitudes, normas, lenguajes... propios de este ámbito. Sin embargo, es preciso plantearlo desde una concepción relacional, apartándose del concepto radical de subcultura como

oposición a lo orgánico del resto del sistema, el sistema artístico o la subcultura del arte es relacional con el resto de ámbitos del sistema (Fontal, 2006).

Acudimos entonces al término subcultura para dar cabida a este universo desarrollado. Subcultura en cuanto a subsistema, en cierto modo, independiente del sistema cultural, aunque muchas de las estructuras sobre las que se asienta son compartidas por la cultura global en la que se inserta, pero, sobre ella desarrolla microestructuras, que incluso pueden no ser entendidas por una sociedad poco integrada en el ámbito. “Si la cultura se concibe como un sistema general de formas simbólicas, el arte será un subsistema concreto dentro de este sistema general” (Fontal, 2006: 12). Podemos decir en cuanto a esto, que la cultura adquiere formas especializadas adaptadas al ámbito artístico y es por ello que lo denominamos subcultura y puede que sea debido a esto que parte del público no se sienta atraído por ella, en tanto en cuanto aparece, a priori, como un lugar propio dentro de la cultura. Esta evolución hacia la subcultura no ha sucedido en la postmodernidad, aunque el ambiente democrático y de bienestar postmoderno lo haya acelerado; los argumentos a los que hacemos referencia tienen como sustrato un proceso de generación a lo largo de la historia. Como bien enuncia Danto (1964) ha sido necesario llegar a este punto del discurso (contemporaneidad) para que se haya producido este hecho.

Para entender todo ello puede ser necesario acudir a la teoría institucional del arte, que propone la existencia de instituciones propias de este ámbito: “Por aproximación institucional entiendo la idea de que las obras de arte son arte como resultado de la posición que ocupan dentro de un marco o contexto institucional. La teoría institucional, es pues, una suerte de teoría *contextual*” (Dickie, 2005: 17). Así pues, podemos decir que existe una entidad o contexto que dota de significado al arte⁵, diferenciando así unas producciones de otras, lo artístico de lo no-artístico. Aparece una entidad o contexto que además confiere al arte la cualidad de institución, es decir, lo transforma en una estructura incuestionable culturalmente, descentralizada, y con poderes y normativas propias, reproduciendo o produciendo las ordenaciones políticas que el resto de su cultura. Precisa por tanto, de una normativa propia, que establece unos límites del contexto y del contenido: “Supongamos que se piensa en el descubrimiento de toda una nueva clase de obras de arte, como una cosa

⁵ Esto no quiere decir que el arte no sea creado por el artista, sino por el contexto, si bien al contrario en todo proceso relacional debe existir una retroactividad que consensue que lo producido, tal y como dice el artista, es arte.

análoga al descubrimiento de toda una nueva clase de hechos en no importa qué dominio; es decir, como algo que los teóricos deben explicar” (Danto, 1964: 2)⁶. Además, esta disposición institucional configura nuevos roles y nuevas identidades en torno a esos roles, como pueden ser el de artista, un rol que desde su aparición ha ido evolucionando por una serie de papeles como artesano, genio, incomprendido, bohemio, investigador, hermanado...

Y finalmente, en tanto en cuanto se configuran identidades y procesos propios de lo artístico deben configurarse actitudes. Es preciso, por tanto, plantearse lo artístico desde un punto de vista patrimonial y educacional. La aparición de estas teorías institucionales supone la construcción de un muro, de un sistema experto donde el público queda al otro lado. Nace la necesidad de dotar al público de herramientas necesarias para relacionarse con el arte, de permitir que éste se desarrolle plenamente en todo su contexto y a su entorno, es necesario para este desarrollo la concienciación y el desarrollo de la capacidad crítica del público como comunidad y como. Es aquí donde la educación patrimonial puede aportar nuevos enfoques y soluciones.

I.3. EL ARTE CONTEMPORÁNEO COMO PATRIMONIO CULTURAL.

“La revalorización de lo contemporáneo es uno de los rasgos de este periodo de la historia en el que estamos viviendo y esta nueva consideración de la cultura más reciente está transformando las viejas nociones decimonónicas sobre los límites de lo patrimonial. Del mismo modo que los límites de lo tradicional van ampliándose para incorporar aspectos de la vida cultural de más reciente creación, la contemporaneidad de algunos hechos u objetos culturales está empezando a dejar de ser un obstáculo para que sean incorporados al acervo de los bienes patrimoniales de la comunidad” (Aguirre, 2008: 71).

La revalorización a la que hace referencia Aguirre no hace sino incidir en la idea de autoconciencia que expone Danto (Danto, 1999); es cierto, el individuo contemporáneo replantea los paradigmas⁷ en base a sus nuevos valores, y uno de ellos es dar importancia histórica a sus propios productos. A partir de este

⁶ Bibliográficamente la obra referenciada es en inglés aunque empleamos para su inserción en el texto la traducción hecha por Inés Moreno y recogida de: <http://es.scribd.com/doc/55496775/El-Mundo-Del-Arte-Arthur-Danto>

⁷ Este hecho da lugar a un big-bang del pensamiento y la aparición del *paradigma de los mil paradigmas*. (Calaf, 2003)

nuevo enfoque se re-conceptualiza la noción de patrimonio, alejándose de viejos conceptos en los que el patrimonio se relacionaba con objetos heredados y su salvaguardia. El patrimonio se configura como ámbito de lo cultural que relaciona a los individuos con sus logros y objetos, así pues, el concepto trans-histórico queda reformulado desde la contemporaneidad, para dar sentido a continente y contenido en el hoy: “El patrimonio cultural no como algo estático, sino como bien cultural que nos habla de quienes fuimos y quienes somos” (García Vallecillo, 2010: 25).

En este contexto, en el ser hoy, cabe plantearse desde un prisma patrimonial el arte contemporáneo, o lo que es lo mismo reconocer el arte contemporáneo como patrimonio cultural. Para ello, en primer lugar, es necesario plantearse el patrimonio desde un enfoque identitario; como enuncia García Vallecillo (2010) el patrimonio hace referencia a quienes fuimos y quienes somos, a muy diversos niveles.

Entendemos por tanto que la antigüedad no es el único valor de lo patrimonial, sino que son todas aquellas cualidades que nos hacen entendernos como desarrollo histórico, como parte de un todo que se construye de forma continua y no a lapsos, como el que se produciría al substraer el arte contemporáneo a este discurso.

“El presente es, además de una realidad contemporánea, parte de lo que va a ser una realidad histórica (lo será en el futuro). Si comparamos la cultura con un hilo –en este caso, un hilo que va pasando por todos los tiempos-, podremos entender que la cultura es un continuo que sufre modificaciones, que se altera, que cambia en definitiva. Todos los momentos de esa cultura tienen una lógica específica y una lógica de conjunto; y, el presente cultural, como parte de una futura realidad histórica, también tiene su lógica. En este hilo continuo, el presente cultural pasará a formar parte de la herencia del futuro y, en ese sentido, puede ser abordado desde una perspectiva patrimonial” (Fontal, 2006: 20).

Por tanto es necesario ser conscientes y agentes del momento histórico, poner en valor desde el presente lo que formará parte del futuro, lo que nos enseña quiénes fuimos, desde un punto de vista contemporáneo. Y bajo este aspecto el arte contemporáneo puede aparecer como una herramienta patrimonial. El artista no es un individuo externo a la sociedad, como miembro se nutre de ella y reflexiona desde su experiencia cultural, conformada a través de los siglos. Esta visión creativa desde la cultura artística, o desde la herencia del

imaginario humano, aporta un valor patrimonial al arte contemporáneo en cuanto a que dota de una visión interpretativa a este proceso ahora que somos conscientes de esa sucesión legataria.

Esto aporta un nuevo valor patrimonial al arte contemporáneo. La discusión, en este punto, no es si el arte contemporáneo será o no patrimonio en algún momento –si nos dejamos guiar por el valor histórico y en base al carácter dinámico y trans-histórico de los procesos de patrimonialización, parece futurible que el arte contemporáneo pueda llegar a ser patrimonio-, sino que viene a ser el tiempo, sincrónico o anacrónico el que lo hará, refiriendo entonces, al papel de agentes o pacientes.

“(…) es necesaria una consideración del presente cultural como momento fundamental, en ningún caso excluyente con respecto a otros tiempos culturales, pero sí ineludible. Dicho de un modo más sencillo: es preciso valorar y ocuparse del presente cultural antes de que sea pasado; entonces, cuando ya sea pasado, también habrá que ocuparse de él. (...) la unión entre la *cultura del presente* + la *cultura desde el presente*” (Fontal, 2006: 17).

El análisis de las producciones presentes con valores presentes y un contexto similar al del creador que realiza esas obras, genera valoraciones distintas de las que puedan hacerse en el futuro:

“Es indudable que las prácticas artísticas contemporáneas reflejan una forma diferente de percibir el arte y su correlación con la sociedad. Podemos encontrar una amplia gama de obras que son elaboradas con objetos cotidianos. Igualmente se incorporan nuevas temáticas donde el pensamiento es el centro de la creación. Surge así la idea de la muerte del arte, tal como lo señala Danto, como el fin de una determinada manera de hacer y valorar las artes” (García Vallecillo, 2010: 26).

Este hecho resulta también de vital importancia al hablar de educación patrimonial y de lazos de patrimonialización. En un contexto artístico, como el que hemos dibujado líneas atrás, el papel del observador se re-dibuja, y los lazos patrimoniales con él. De este modo, en obras en las que el propio individuo ejerce su papel performativo en la obra de arte, es necesario e interesante comprender y elaborar lazos patrimoniales a partir de estas manifestaciones.

De este modo, las valoraciones hechas desde el presente –sin desestimar las que se hagan desde el futuro- dan cuenta de los propios criterios valorativos, trazan un camino deseable, diferente en forma al que se establezca en un contexto futuro, ya que estará condicionado por éste. Valorar desde el

presente proporciona una valoración desde la fuente, lejos de interpretaciones añadidas ni visiones subjetivas, sin miradas de otros:

“Por todo ello, podemos entender que el modo en que se valore una obra de arte es algo variable en el tiempo y en los diversos contextos de referencia. Aunque a veces asumimos que esa obra de arte ‘es’ (presente) como se está percibiendo en el presente, en realidad ‘ha sido’ (pasado) como se ha estado percibiendo con el tiempo y como se puede llegar a interpretar (futuro). En definitiva, las valoraciones cambian con el tiempo, y con ellas cambia el carácter de esa obra en su aspecto inmaterial. Dicho de otro modo, lo único que no cambia de una obra de arte es su condición material (salvo que sufra cambios en este sentido: se deteriore, se destruya, se modifique); todo lo demás como los valores que la acompañan, son modificables, siempre subjetivos y relativos en el espacio-tiempo” (Fontal, 2006: 15).



Gráfico 1.1. Argumentos para la consideración del arte contemporáneo como patrimonio cultural.

Con esta imagen queda de manifiesto de modo gráfico el hilo argumental que exponemos para comprender el arte contemporáneo como parte del patrimonio cultural, así como las razones para su inclusión desde el presente.

Así pues nuestra argumentación se apoya en primer lugar en una continuidad histórica, entendiendo que la capacidad histórica no finaliza en el presente, sino que debe conseguir una continuidad. Entendemos que el momento artístico presente se configura como una interpretación y en un contexto de evolución histórica, que permite configurar lo artístico como herramienta patrimonial. Además el objeto patrimonial y los herederos de ese patrimonio comparten un contexto y unas herramientas valorativas que permiten analizar in situ al objeto de estudio. Finalmente esta valoración directa permite

también conocer el objeto de la forma más directa, sin interpretaciones históricas ni subjetividades añadidas.

“(...) el carácter activo y ‘vivo’ de un momento cultural, además de la conexión con las mentes contemporáneas del mismo, permite una mayor complejidad en el estudio, análisis y comprensión de este presente cultural. Posibilita, también, una mayor diversidad de enfoque que, en principio, puede permitir una riqueza mayor en el estudio de esa realidad. Pero, sobre todo, la interrelación existente entre el tiempo de estudio y el tiempo de análisis, hace posible el empleo de los esquemas propios de ese momento cultural” (Fontal, 2006: 16).

Por tanto, y como refleja el texto, construir patrimonio desde el presente permite un proceso de análisis y fundamentación que responde a las necesidades patrimoniales y al contexto de hoy.

II. PATRIMONIO CULTURAL.

En la actualidad estamos asistiendo a una reconfiguración de los paradigmas acerca del patrimonio. Las consideraciones de acervo, de salvaguardia y de herencia quedan lejos de esta evolución paradigmática, que lejos de quitar protagonismo a este “viajero en el tiempo” pretende significarlo, buscarle un lugar entre nosotros para tejer la red más segura de la que se le puede dotar, la red de los vínculos humanos.

II.1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO.

Enunciando la palabra patrimonio los múltiples significados que puede evocar, generalmente apuntan al legado asumido de nuestros antepasados y a la riqueza material que posee una persona. La Real Academia de la Lengua, como corresponde a sus competencias, se hace eco de estos significados, unificando su definición en el diccionario, aunque atendiendo a múltiples acepciones nos competen las dos primeras, *Hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes* y *Conjunto de bienes propios adquiridos por cualquier título*.

Etimológicamente la palabra patrimonio procede del latín *patrimonium*, de la que ha conservado también la esencia de su significado, ya que para los romanos *patrimonium*⁸ significaba aquello que se hereda de los padres o abuelos, concretamente “*patri*” “*onium*”, es decir, legado por patrilinea, haciendo referencia tanto a objetos materiales como a inmateriales, como son los derechos y obligaciones sobre otras personas u objetos.

Así pues, al intentar concretar la definición de patrimonio queda implícito un carácter legatario, una transmisión de bienes entre personas que además están vinculadas entre ellas, “evoca riqueza y compromiso, relación con quienes nos han precedido y responsabilidad en su mantenimiento para transmitirlo a quienes nos sucederán” (Aguirre, 2008: 69). Lo interesante de esta descripción es la capacidad vinculante de la transmisión, la unión que se produce de la acción y no del objeto; el objeto es aquí parte sustancial, no por sus cualidades materiales sino por su capacidad de generar vínculos al ser transmitido. La

⁸ A este respecto Aguirre (Aguirre, 2008) reflexiona sobre la etimología de patrimonio y su binomio matrimonio, repensando éste segundo como la adquisición de un compromiso y por tanto más en relación con el enfoque social del patrimonio.

transmisión, es un proceso pseudo-comunicativo⁹, en cuanto a su capacidad de generar un vínculo de intercambio entre individuos. Así pues, en este sistema comunicativo es posible encontrar emisor, receptor, mensaje, un canal y contexto.



Gráfico 1.2. El sistema de transmisión del patrimonio.

En el caso del patrimonio cultural, emisor y receptor se presentan como sociedad y como individuo, actuando en ambas dimensiones del mismo modo. El mensaje será el producto cultural pero condicionado por el resto de cultura, actitudes, identidades, etcétera. Sin embargo este proceso no debe entenderse como unidireccional, sino que en su conformación se establecen múltiples direcciones y sentidos, multiplicidad de receptores que resultan también emisores. Aparece una continua retroalimentación que finalmente condicionan y configuran el producto cultural, entendido en palabras de Morin:

“La cultura es la emergencia mayor propia de la sociedad humana. Cada cultura concentra en sí un doble capital: por una parte, un capital cognitivo y técnico (prácticas, saberes. Saber-hacer, reglas); por otra una capital mitológico y ritual (creencias, normas, prohibiciones, valores). Es

⁹ De acuerdo con Fontal, el proceso de transmisión del patrimonio no es estrictamente un proceso comunicativo: “Desde luego, hablar de *comunicación del patrimonio* supone un intento por darlo a conocer y, en el mejor de los casos, procurar que se comprenda. Y no es necesario nada más para que hablemos de *comunicación*. Es decir, no tiene por qué pretenderse que se valore (aunque la valoración sea un efecto colateral de la comunicación), ni que se respete, ni que se cuide” (Fontal, 2008a: 89), pero, podría decir, que su estructura funciona como soporte de todo el sistema patrimonial.

un capital de memoria y organización, como lo es el patrimonio genético para el individuo. La cultura dispone, como el patrimonio genético, de un lenguaje propio (pero mucho más diversificado), que permite la rememoración, comunicación, transmisión de ese capital de individuo a individuo y de generación en generación” (Morin, 2003: 184).

El mensaje al que hacemos referencia es transmitido a través de los elementos patrimoniales, entendiendo “elementos” como lo patrimonial, es decir, todo aquello, material o inmaterial, que sea susceptible de ser legado y de generar un vínculo patrimonial. Así pues, consideramos que el patrimonio, dentro de la transmisión como comunicación, no es entendido como mensaje, es decir, como lo transmitido, sino como canal que condiciona al mensaje. Por lo que podría decirse que el patrimonio cultural, en cuanto a transmisión y comunicación, es un fenómeno meta-cultural (García García, 1998), entendido en cuanto a proceso por el cual se transmite la cultura y como fenómeno intrínsecamente cultural¹⁰.

Finalmente el contexto en el que se enmarca este sistema transmisivo es la propia cultura, desde el momento presente. La cultura viene a ser, por tanto, mensaje y contexto, al entenderse en un proceso que se mantiene y se crea a lo largo del tiempo, que se transmite de generación en generación. Este contexto cultural se ubica espacialmente en lo reclamado como ámbito patrimonial¹¹, presente de forma transversal en los diferentes espacios de desarrollo de la cultura.

II.1.1. Transmisión como continuum histórico.

Tras entender el proceso transmisivo del patrimonio de modo análogo a un proceso comunicativo, no se hace difícil concebir cada esquema como un eslabón de una cadena, si bien esta analogía se presenta aún pobre ante el complejo proceso de transmisión del patrimonio, aunque mantiene una esencia de continuidad en el tiempo. Tal vez, el hecho transmisivo pueda parecerse más, en su continuidad histórica, a un hilo (Fontal, 2008a) en permanente hilado; en cada vuelta, en cada trenzado, existen fibras que llegan a su fin y fibras que se integran al hilo; en cada vuelta una reinterpretación, una visión, una

¹⁰La transmisión y la comunicación son acciones sociales, cargadas de contenidos simbólicos y contextualizadas en cada cultura.

¹¹Fontal propone la educación patrimonial, como disciplina propia dentro del ámbito de la educación (Fontal, 2003).

interiorización diferente que permite una evolución de la cultura, y donde ciertos objetos salen o entran enlazando o no con los individuos. Este hilo se concibe como sustento de la memoria colectiva, uniéndose como puente con el pasado, enriqueciendo la vida (Ballart, 1997). Es en la unión de ambos, presente y pasado, donde se patentiza el paso del tiempo, queda constancia de rastro y de permanencia y así la “conciencia del tiempo que pasa, se ha dicho, lleva a la historia” (Ballart, 1997: 34).

La transmisión, al perpetuarse en el tiempo se configura como herencia y sitúa al individuo en el tiempo, lo ya producido pertenece al pasado, el hecho de heredar lo sitúa en el presente y finalmente la incertidumbre, la reelaboración, lo intangible, lo conecta con el futuro. Así “decir continuidad es también pensar que el tiempo que pasa no pasa en vano, es decir ha de producir consecuencias palpables, huellas de su paso” (Ballart, 1997: 32). Sin embargo como señala Fontal,

“Los mecanismos de transmisión de la herencia cultural contienen periodos temporales muy desiguales y, por esto mismo, la herencia del legado patrimonial puede hacer que seamos nosotros sus primeros legatarios o, por el contrario, ese legado puede llevar miles de años en proceso de transmisión”.

Y añade:

“En el primer caso heredaremos, junto con el elemento patrimonial, los valores directos en los que está inmerso, mientras en el segundo caso heredaremos el elemento patrimonial y todas las huellas que sobre él han ido dejando las generaciones partícipes de la transmisión”(Fontal, 2003: 33).

Así pues, volviendo a la analogía con el proceso comunicativo, mensaje y contexto pueden compartir ciertos rasgos culturales si existe una proximidad temporal entre ellos, o bien compartir rasgos, no tanto en lo relativo a lo cultural sino a las atribuciones añadidas a lo largo de la historia. La generación receptora, antes de convertirse en una nueva generación emisora, procesa, interviene, selecciona, patrimonializa y reelabora el acervo patrimonial para poder transmitirlo. En palabras de Falcón:

“Rehabilitar el pasado está ligado al verlo, reconocerlo, pensarlo, valorarlo, sentirlo, quererlo, cuidarlo, hacerlo venir y ofrecerlo hoy. Este sería un modo de descubrir, de entender, de experimentar como toda huella del pasado puede aparecer y revelarse como una continua resistencia” (Falcón, 2010: 44).

Se crean pues, procesos, normas y valores propios de esta herencia, generando así una cultura propia de lo patrimonial. Como ya enunciara Fontal “El patrimonio está integrado por una conjunto de bienes y valores” (Fontal, 2003: 35).

El carácter interpretativo de cada generación, en su momento cultural y con respecto a una herencia con la que pueden no sentirse identificados, da cuenta de la heterogeneidad de la historia del patrimonio; un único hilo pero no un único discurso que en ocasiones tan solo comparte el orden sucesivo de esta peculiar biografía.

Así pues, podríamos decir que el hecho transmisivo, en la complejidad de procesos que intervienen -entre ellos los selectivos, simbólicos, definitorios y redefinitorios-, es un hecho con un componente polarizado del que los herederos tan solo perciben el polo positivo y que queda implícito en el hecho de querer “salvar”¹² para la posteridad. Mientras, el polo negativo queda vinculado a la destrucción, al olvido y a la permanencia en el presente. Como ejemplo de ambos procesos selectivos a los que hacemos referencia, aparecen, asociado al polo positivo la (re)simbolización del campo de concentración Auschwitz-Birkenau a partir de la fundación del Museo Estatal Auschwitz-Birkenau dedicado a la memoria de los fallecidos y a investigación relativa al holocausto. Otro ejemplo, vinculado ahora, al polo negativo es la destrucción de los denominados Budas de Bamiyan (Afganistán) por parte del gobierno talibán en 2001.

A través de éstos ejemplos se podría decir, que el hecho transmisivo, en lo que respecta a lo cultural y desde lo cultural, confiere un valor propio al objeto patrimonial.

II.1.2. Bienes culturales: objetos y conceptos “legables”.

El acervo patrimonial se compone de objetos y conceptos heredados, contextualizados en el ahora (al que se añaden objetos y conceptos contemporáneos) para su posterior legado hacia generaciones futuras. Esta serie de objetos legados y objetos “legables” lleva adscrita inherentemente una selección, en primer lugar debido a la imposibilidad de legar absolutamente

¹² Lo que Riegl denominaría valor *rememorativo intencionado* (Riegl, 1987: 67).

todos los productos elaborados por una generación, y seguidamente por la dificultad añadida de la diversidad de criterios que varían según qué disciplinas, según qué valores, qué agentes y según qué épocas (Fontal, 2003: 35). Sin embargo en toda selección intencionada queda implícito un carácter positivista, una finalidad legataria del bien común, de la identidad colectiva, que hará que de aquí en adelante al conjunto de tangibles e intangibles que conforma el patrimonio lo denominemos bajo el término bienes culturales, quedando recogidas en él tanto la diversidad como la finalidad de la transmisión.

El patrimonio se presenta como resultado de un proceso contemporáneo realizado a partir de bienes heredados, objetos que en cada reelaboración presente son seleccionados:

“Las cosas que tienen un sentido para nosotros, no pueden abandonarse, como si flotasen en la mera trascendencia, y por eso describimos, analizamos, comparamos, juzgamos y clasificamos; por eso construimos teorías acerca de la creatividad, la forma, la percepción, la función social; también por eso consideramos que el arte es un lenguaje, una estructura, un sistema, un acto, un símbolo, un modelo de sensaciones”(Geertz, 1994: 118).

Para unirse al hilo de los bienes que conforman este proceso contemporáneo de transmisión histórica, “no es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, el presente quien configura el pasado. La tradición, de tal modo, más que madre es hija del presente” (Marcos, 2010: 3).

Desde este punto de vista el patrimonio puede concebirse como un acervo, una colección de bienes arrastrada de generación en generación que ante nosotros se presenta desde este enfoque, como un producto, como letras de una historia en lo que a objeto se refiere cuya narración “da cuenta de la personalidad de la comunidad con la que se identifica, es decir, de su cultura” (Aguirre, 2008: 88). Pero además, este acervo se presenta también como argumento y en cuanto a tal contribuye a la continuidad histórica (Ballart, 1997).

De la afirmación de Aguirre cabe extraer que cada objeto no revierte tan sólo en su mismo significado, sino que posee una capacidad evocadora, incluso una capacidad semiótica para simbolizar aquello a lo que no significa directamente desde lo icónico. El patrimonio se desvincula de su funcionalidad, los bienes culturales pasan de ser utilizados a ser poseídos (Baudrillard, 2010), desposeyéndose también de su significación, para finalmente simbolizar:

“Parecen contradecir las exigencias del cálculo funcional para responder a un deseo de otra índole: testimonio, recuerdo, nostalgia, evasión. Se siente la tentación de descubrir en ellos una supervivencia del orden tradicional y simbólico. Pero estos objetos, por diferentes que sean, forman parte también de la modernidad y cobran en ella su doble sentido” (Baudrillard, 2010: 83).

De manera inversa a la *aculturación de lo heredado* propuesta por el autor (Baudrillard, 2010), la simbolización responde a una *enculturación del bien*, la atribución de significados del pasado, del presente y del futuro desde este proceso de remodelado concebido por la cultura contemporánea.

II.1.3. El valor del patrimonio.

Como hemos visto hasta ahora, el patrimonio, en tanto que objeto, se rodea de una nube de actitudes, normas, símbolos... atribuidos y elaborados por los individuos y las comunidades a lo largo del tiempo. El patrimonio pues, por sí mismo, carece de tales atribuciones. Esta nube de atributos es la base para la selección del patrimonio y en ella la sustancia principal está formada por los valores, entendidos como “cualidad añadida que los individuos atribuyen a ciertos objetos que los hacen merecedores de aprecio” (Ballart, Fullora y Petit, 1996: 215); respecto a esta definición podrían diferenciarse, en un primer análisis, dos tipos de valores: materiales e inmateriales. Los primeros relativos, a sus cualidades tangibles e intrínsecas¹³ y por ello gestionables desde un punto de vista económico y los segundos, relativos a sus cualidades extrínsecas, culturales, vinculantes y por lo tanto, valores en los que recae el peso de la denominación de patrimonio. Si bien esta clasificación dicotómica tan solo sirve de manera inicial para diferenciar la naturaleza de los valores y por tanto el ámbito de gestión, la mayoría de los autores, debido a la inseparabilidad de ambas naturalezas, elaboran clasificaciones donde ambas se combinan sin jerarquías. Es interesante recordar aquí la clasificación de valores de Riegl (1997), que aunque superada en lo que a interpretación del patrimonio se refiere, ofrece una clasificación dicotómica en base al proceso clave de transmisión; así existen valores de antigüedad y de contemporaneidad, haciendo hincapié en la importancia de la *enculturación del patrimonio*, distingue el autor, dentro de *los valores rememorativos* el *valor de antigüedad, histórico, y rememorativo intencionado*; y dentro de los *valores de contemporaneidad* el *valor instrumental*

¹³Estos valores fueron denominados por Baudrillard *valores de ambiente* (Baudrillard, 1988).

y *el artístico* (Riegl, 1987). Desde una perspectiva interpretativa más contemporánea Ballart (1997) establece, en base a la clasificación propuesta por Lipe¹⁴, tres categorías: *valor de uso* relativo a su utilidad, *valor formal* en cuanto a sus cualidades materiales y *valor simbólico-significativo* en cuanto a su capacidad evocadora y asociativa (Ballart, 1997). Fontal amplía la clasificación de Ballart (1997) describiendo cinco categorías: *el valor de uso* asociado a la utilidad; *valor material* en cuanto a sus cualidades físicas; *simbólico o relacional* relativo a su carácter evocador y comunicativo; *valor histórico* en cuanto a su capacidad reveladora del pasado y *valor emotivo* asociado a la afectividad para con el bien (Fontal, 2003). Sin embargo, los puntos de vista aquí analizados no se muestran flexibles a una ampliación del concepto de patrimonio como la que aquí acometemos. Al entender el arte contemporáneo como parte de ese acervo que conforma el patrimonio, se hace necesario reformular y matizar ciertos conceptos. Así pues, sintetizando las diferentes aportaciones y arrojando luz propia sobre lo visto, entendemos que, atendiendo a la esencia comunicativa del patrimonio, es posible clasificar los valores de la siguiente manera¹⁵:

-Valor *sígnico*: Este valor hace referencia a las cualidades formales del bien, a la atracción que despiertan a los sentidos (Ballart, 1997). Los criterios valorativos asociados irán encaminados pues, al virtuosismo técnico, la calidad y cantidad de los materiales que lo componen y en definitiva, a lo que se refiere Baudrillard (2010) con sus *estructuras de ambiente*. Este tipo de valoración, por su capacidad de cuantificar y delimitar gradientes de valor, hace que sea posible establecer tasaciones de los diferentes bienes.

-Valor *significativo*: El valor significativo es relativo, cultural, atribuido y multidimensional. Hace referencia a los conceptos asociados al bien patrimonial; estos conceptos pueden referir a múltiples naturalezas, pero convergen en su asociación al signo. Así pues, el valor significativo es tan sólo una puerta (no una rama), un marco desde el que enfocar los distintos valores que aportan distintos significados al signo. Este marco de atribución de significados es necesario para

¹⁴ Lipe distingue cuatro categorías del valor: *Asociativo-simbólico, informativo, estético y económico*. (Lipe, 1984). Ballart utiliza como base estos principios y los generaliza desde la concepción de Lipe, referida únicamente al patrimonio arqueológico, hacia todo bien patrimonial.

¹⁵ Es necesario entender que esta clasificación no pretende fundamentarse en una concepción dicotómica ni jerarquizar categorías, sino que pretende servir de medio para obtener una visión más completa de su estructura. Serviría para esclarecer esta cuestión el empleo de color, de tal modo que los valores quedarían clasificados: *valor sígnico*, *valor instrumental*, *valor de historicidad*, *valor simbólico o relacional*, *valor emotivo-afectivo*. Donde el color azul alude a la cualidad común de aportar significación, es decir al *valor significativo*. Así pues se significa esta estructura en cuanto a una naturaleza descriptiva de sus cualidades físicas o en cuanto a una descripción de sus cualidades atribuidas o simbólicas.

patentizar el hecho de que la construcción de significados es un proceso de reelaboración y de contemporaneidad (Riegl, 1987). Siguiendo con la metáfora empleada, una vez abierta la puerta de lo significativo, encontramos la siguiente clasificación de los valores:

+Valor instrumental: Este valor hace referencia al *valor de uso* (Ballart, 1997) (Fontal, 2003), aunque aludiendo a la idea riegliana de la funcionalidad mantenida a lo largo del tiempo. Es decir, al plantear un valor de uso, entendiendo el bien como una fuente de información (Fontal, 2003), se plantea el patrimonio como instrumento y no como sujeto. El valor instrumental alude aquí a una funcionalidad como sujeto, a su esencia mantenida o evolucionada desde su origen y que aún es compartida en el presente¹⁶. Un valor instrumental atribuido y diferente al original pasaría a ser un valor de tipo simbólico.

+Valor de historicidad: El valor de historicidad no refiere aquí a la antigüedad ni a la capacidad de representatividad de hechos o momentos históricos, sino que refiere de acuerdo con Fontal “a la capacidad para aportar conocimiento histórico” (Fontal, 2003: 46), o dicho de otro modo, el valor de historicidad está vinculado a la capacidad de generar historia. Queda patente la vinculación de este valor con el valor simbólico y la capacidad evocadora del patrimonio.

+Valor simbólico o relacional: Seguimos aquí la definición propuesta por Fontal, al concederle un origen comunicativo y un carácter asociativo (Fontal, 2003: 46). El valor simbólico atiende a cualidades evocadoras y relacionales, que a diferencia del significado propiamente dicho, remiten a conceptos alejados de su significado asociado. El valor simbólico, aparece pues, de vital importancia para la educación y la enculturación, ya que posibilita la creación de múltiples significados y por su carácter asociativo, permite la conexión de elementos y categorías de diversa naturaleza, generando de este modo, nuevos vínculos entre individuo y entorno y entre colectivo y entorno.

+Valor emotivo-afectivo: Este valor hace referencia a la capacidad de producir emociones (Fontal, 2003). Si bien y como señala la autora esta cualidad, al igual que las anteriores, no es una cualidad consustancial al objeto

¹⁶ Esta idea puede hundir sus raíces en la estética platónica del “kalos kai agathos” (Belleza y bondad) y de lo bello en cuanto a conveniencia a su fin.

patrimonial, depende de las atribuciones aportadas tanto colectiva como individualmente, sujetas a un contexto cultural. Este tipo de valores como son el simbólico, emotivo además de los aportados desde la afectividad tienen un claro componente subjetivo, muy interesante desde el punto de vista de las ciencias sociales, pudiendo resultar determinante en lo que afecta al proceso transmisor del patrimonio.

Por tanto la valoración responde a un hecho cultural, basado en diferentes criterios de relevancia o pregnancia de un objeto sobre el resto de sus similares. El valor como significado atribuido de manera individual o colectiva es pues, un resultado relativo que caracteriza a la cultura de la que procede, dejando fuera del discurso las concepciones de valor como cualidad intrínseca de los objetos.

II.2. PATRIMONIO COMO VÍNCULO SUJETO/OBJETO.

De la lectura de la literatura específica sobre el tema y tras analizar el concepto de patrimonio, queda patente la heterogeneidad en el tratamiento del término. En ocasiones patrimonio se refiere al conjunto de objetos legados si bien puede hacer alusión a múltiples dimensiones: patrimonio material, inmaterial o espiritual. Además puede participar de diversos niveles de consenso como es el caso del patrimonio individual o colectivo, atendiendo a diversos ámbitos como el cultural, histórico, artístico, tecnológico, etcétera; en otras ocasiones patrimonio aparece casi como un sistema cultural, como un conjunto de normas, actitudes, objetos o ritos, de manera que “el patrimonio debe ser considerado como un conjunto de prácticas sociales basadas en ese conjunto de objetos” (Rickenmann, 2008: 175); también puede hacer referencia a la memoria individual y colectiva. Como se puede comprobar, el término patrimonio es demasiado rico en contenido y en ocasiones pobre en lo relativo a lo gramatical. Siguiendo a Fontal al hacer hincapié en la adjetivación del término, es decir, al referir a lo patrimonial, el acento queda puesto en lo cualitativo, hecho que remite directamente a los valores otorgados y de nuevo al proceso final de transmisión (Fontal, 2008a). Así pues, al adjetivar el término patrimonio se

acotan las acepciones hacia una concepción cualitativa que finalmente revierte en la cualidad transmisora del término.

La esencia de continuidad determina al patrimonio, se caracteriza por su cualidad transmisora, que siguiendo el proceso enunciado anteriormente, precisa de una re-elaboración, apropiación por parte del receptor antes de convertirse en nuevo emisor, así pues “hace referencia no a bienes concretos, sino a las relaciones de pertenencia, propiedad e identidad que se generan entre determinados bienes y personas” (Fontal, 2008a: 79). La clave del proceso reside en la conversión de receptor en emisor, será por tanto necesario preguntarse qué ocurre en ese proceso para constituir el cambio.

Entendemos que el hecho receptivo no configura por sí mismo un cambio en el rol. Este proceso no es exclusivo del proceso de transmisión patrimonial, en diversidad de ámbitos comunicativos, donde el individuo adquiere el rol de receptor no existe una continuidad del proceso, sino que se cierra en sí mismo. Así pues el cambio de rol receptor-emisor en la transmisión patrimonial nace de un cambio en la actitud en base a:

- la atribución de valor al proceso y producto,
- la toma de la consciencia de inclusión en un proceso, es decir, aparición de un sentimiento de pertenencia,
- apropiación simbólica de lo patrimonial,
- una nueva percepción del propio individuo, es decir, una identización.

El cambio de rol viene determinado entonces, por la comprensión y atribución de valor, de tal modo que “mientras el bien no tenga valores para el sujeto que aprende, no es efectivamente patrimonio, en todo caso, será potencial patrimonio” (Fontal, 2010: 267).



Gráfico 1.3. El valor como vínculo de continuidad en el proceso de transmisión.

Con este gráfico queda patente la importancia del sujeto en el proceso de transmisión patrimonial: el patrimonio existe en tanto en cuanto existan personas que deseen transmitirlo. Más concretamente, podría decirse que lo que denominamos transmisión patrimonial tiene su pilar básico en los vínculos creados entre sujeto y objeto. Sería necesario, pues, volver los pasos sobre el análisis de los valores realizado en el punto anterior para entender cómo el individuo dota de significaciones al elemento ante el que se encuentra, atribuye valor, se relaciona e interactúa con él, lo enculturiza y se enculturiza con él, produciéndose el cambio de rol necesario para construir un nuevo eslabón.

Estos vínculos creados por el sujeto hacia el objeto, no sólo revierten al proceso de transmisión del patrimonio, sino que podría decirse que poseen una doble direccionalidad o repercuten en el mismo individuo. A través de la creación, o ampliación de sentimientos de pertenencia y de identidad el individuo se completa y se relaciona con el medio y con la sociedad, generándose vínculos interpersonales a través de elementos patrimoniales o generándose vínculos hacia diversos elementos, entrelazados gracias a vínculos interpersonales, creados para la patrimonialidad, de ahí que sea necesario hablar de una dimensión humana del patrimonio.

II.3. DIMENSIÓN HUMANA DEL PATRIMONIO.

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

Cabe aquí explicar este proceso en lo patrimonial a través de un ejemplo hipotético, en el que se combinen los diferentes sujetos y vínculos para llegar finalmente a la colectivización, es decir, a la generación de una identidad colectiva.

Numerosas asociaciones culturales de defensa del patrimonio tienen como punto de partida las denuncias individuales; teniendo entonces, como detonante, un vínculo individual con el objeto patrimonial. Este podría ser el caso hipotético de la fábrica de hielo abandonada en un pequeño barrio de ciudad, una fábrica creada tras la guerra y que dada su baja solvencia, no llegó abierta a la década de los 80. Sin embargo, en torno a ella se instalaron familias de trabajadores que generaron un pequeño barrio, al que se fueron añadiendo comercios, escuelas y demás infraestructuras necesarias.

Muchos trabajadores desarrollaron su vida laboral en la fábrica, otros, sin embargo tuvieron que buscar nuevos empleos, dentro y fuera del barrio. Pese a ello la fábrica ha supuesto un espacio importante en su vida, tanto física como simbólicamente; podría decirse que existe una identidad colectiva latente. Sin embargo, en un primer momento tan sólo existe un espacio físico, abandonado a la suerte de ocupaciones, apropiaciones y saqueos.

Alguien pensó en el significado que había tenido la fábrica en su vida, de hecho él era trabajador de la fábrica y en muchas ocasiones se había presentado ante desconocidos como tal. Él formaba parte de la historia de esa fábrica, y ésta de su biografía. Sus recuerdos, lo aprendido, las destrezas y los

pequeños detalles de la maquinaria o los vínculos establecidos con sus compañeros, formaban ya parte de su ser, de su identidad.

Hablando con algunos vecinos que trabajaron junto a él comparten estas experiencias, de vez en cuando hablan de los días en la fábrica, aún con cierta nostalgia. Hablan de lo que aprendieron, de las personalidades que se formaron a partir de la fábrica, o de si ellos fueron los primeros en llegar a la fábrica y vieron, cómo a lo largo de los años, el barrio crecía; casi toda la gente del barrio guardaba algún vínculo con ella, trabajaron en ella, o jugaron a esconderse entre sus paredes, o encontraron en ella un punto de encuentro y referencia geográfica. En alguna de estas conversaciones concluyeron que el barrio era el que era gracias a la fábrica; se estaba generando una identidad colectiva, un acervo de experiencias, actitudes, marcas que giran en torno a un objeto, un modo de significar a través de la identidad compartida.

La fábrica comienza a convertirse en algo más, en una propiedad compartida, algo que no se puede perder, como una especie de sostén de toda esa identidad del barrio, de cada uno a su modo, y de todos en el encuentro en una forma de ser colectiva. Se genera una identidad individual y una pertenencia a una identidad colectiva, hablamos pues de generación de vínculos a través y con el objeto patrimonial.

En este caso, ejemplo ficticio de las relaciones en torno al patrimonio, se observa que la clave de la generación de identidades colectivas es el consenso, la comunicación de señas identitarias individuales que al ser compartidas y consensuadas comienzan a dar cuerpo a una identidad colectiva o *hacer visible lo invisible* (Fontal, 2007). El objeto comienza a configurarse como patrimonial, como arrecife donde se anclarán las diversas señas identitarias, las costumbres e historias, tanto colectivas como individuales, de las personas que se vinculan con él.

De este modo el patrimonio, como construcción social no pretende ser fin, en cuanto a contenedor en el que se recogen las diferentes manifestaciones identitarias, sino origen o detonante, un arrecife o sustrato para la proliferación de señas; para las individualizaciones.

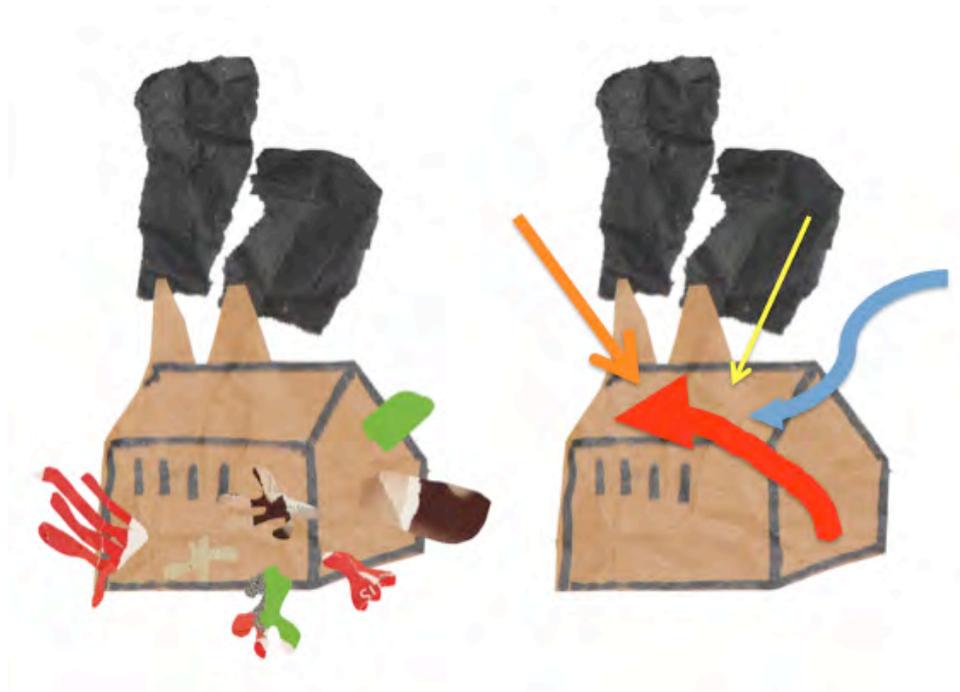


Imagen 1.15. El objeto patrimonial como arrecife y como contenedor.

De este modo, de las diversas relaciones entre los individuos y el objeto, comienzan a entretorse las historias de las personas con el objeto, y de las personas entre ellas. El objeto patrimonial comienza a ser lugar de encuentro de señas, de historias individuales que encuentran rasgos en común con otras historias individuales, comenzando a configurarse rasgos identitarios y finalmente una identidad de la comunidad. El arrecife patrimonial se sustenta por tanto en los significados atribuidos por las personas, se teje una red abstracta de relaciones que sustenta el patrimonio y da sustento físico a la identidad colectiva.

Esta concepción del patrimonio como arrecife nos lleva a plantearlo como símbolo de comunidad, como construcción social que debe ser tratada desde un enfoque educacional.

El objeto patrimonial puede ser tratado desde enfoques turísticos, económicos, artísticos, funcionales, políticos... Pero todos ellos responden a una cuestión básica e inicial: ¿cómo nos relacionamos con los productos que generamos?. Tanto a nivel físico como conceptual el patrimonio no deja de ser un ámbito cultural, una forma particular en la que las personas interaccionan con lo generado por ellas y por sus antecesores; tradiciones, historias, lenguas,

objetos forman una categoría propia con normas, actitudes, sentimientos, sensaciones propios del ámbito.

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

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

III. IDENTIDAD.

Apuntamos aquí a un concepto inabarcable holísticamente, tal vez por la cercanía del punto de vista (Rodrigo, 2009), o tal vez por una esencia casi heisenbergiana¹⁷. Pese a todo, el término ha sido afrontado desde diversas perspectivas y explicado a través de multitud de metáforas que hacen referencia, generalmente, a la cualidad constructiva de la identidad y a su condición circundada¹⁸. A modo de aproximación y para iniciar este punto, cabe traer la metáfora propuesta por Rodrigo (Rodrigo, 2009) en la que comprende la identidad como un patchwork; un proceso a modo de collage textil, similar en estructura y producto. El autor entiende su factura como constructiva e incluso artesanal “que requiere su tiempo y que en cada caso cada identidad será una obra personal y, aunque semejante a otras, con sus propias singularidades” (Rodrigo, 2009: 293). Así pues, la identidad deja de ser un concepto abstracto y estático, comienza a construirse un nuevo paradigma identitario determinado por su carácter creativo, procesual, discusivo y poli-sustancial:

“Cada uno debe ser responsable de coser su patchwork. Téngase en cuenta que al coser la colcha, los fragmentos deben encajar muy bien, si no se deben deshacer y volver a coser. Los fragmentos dispares de nuestras experiencias de vida deben integrarse de forma coherente a pesar de la heterogeneidad” (Rodrigo, 2009: 294).

Se puede hablar, por tanto, de un término procesual: identización y del empleo de la identidad para redundar en su carácter integrador y unificado.

III.1. INDIVIDUO Y SOCIEDAD. ONTOLOGÍA DEL BINOMIO.

Para poder considerar la relación entre individuo y sociedad como una evolución y no como metamorfosis o saltos cualitativos, es necesario comprender una estructura común a todos los puntos contextualizadores, a todas las sociedades entendidas como pluralidad dentro de la unicidad a la que

¹⁷ A través de la metáfora establecemos una analogía con el principio de incertidumbre enunciado por el físico, aludiendo aquí a una imposibilidad de estudio debido a la capacidad de rápida mutación del objeto de estudio.

¹⁸ Entiéndase la condición circundada de la identidad por su definición, en parte, a partir de la otredad. Podría enunciarse como *lo que no soy, me define*.

aludimos con el término sociedad. Así pues debe entenderse una arché-sociedad, como la propuesta por Morin, que se define como “un modelo universal de sociedad (...), que se ha mantenido varias decenas de millares de años a través de la diáspora planetaria” (Morin, 2003: 69). En esta concepción universalista sociedad e individuo son a la vez medio y fin, la sociedad permite la realización del individuo y el individuo perpetúa la sociedad (Morin, 2003). Atendemos pues a una relación holográfica en cuanto a que sociedad e individuo se autocompletan, la sociedad está en el individuo y el individuo en la sociedad; una relación recursiva, describiendo así la sincronía en su formación. De la interrelación de los individuos se produce sociedad, constituyendo un todo organizador, cuyas cualidades emergentes retroactúan sobre los individuos. Sin embargo, Morin (2003) hace también referencia a una fuerza que rompe el carácter holográfico de la relación, estableciéndose como ruido entre los individuos, de manera que aparece como una relación antagónica entre individuo y sociedad.

Si bien Morin (2003) al describir esta arché-sociedad pone mayor énfasis en el individuo, podríamos decir que éste, en su concepción más subjetiva, apartándose de formulaciones teóricas y universalistas, es un invento contemporáneo. Esta idea, un tanto provocadora, pretende reseñar su antítesis, la concepción premoderna, de un todo social compuesto de individuos, entendidos como partículas, como fracciones iguales que componen la generalidad. Así pues, al dibujar el concepto de individuo premoderno es necesario hacer referencia a *la sociedad*, caracterizada por la rigidez de su estructura, en cuyas cualidades el individuo es identificado, no se identifica, no existen opciones, divergencias, misceláneas ni diversidad. La antigua sociedad es unívoca y proporciona un “mayor sentimiento de seguridad sobre el futuro de uno mismo al precio de un escaso margen de libertad personal” (Rodrigo y Medina, 2006: 129). El individuo se encuentra ante una única posible identidad y es presionado para identificarse con lo que se espera de él, siendo muy costoso emocionalmente intentar salirse de estos parámetros.

Sin embargo y aunque la estructura universalista propuesta por Morin (2003) siga soportando esta organización humana, la rigidez de los márgenes cualitativos ha ido disminuyendo a lo largo del tiempo dando lugar a la actual concepción postmoderna donde individuo es equivalente a *nada*, no existen equidades ni comparaciones, cada individuo es único, subjetivo, desapareciendo

así las partículas pre-modernas, para formar granos, motas, botones, pellizcos... Una individualidad que suma, una heterogeneidad que mantiene equilibrio, casi inefable, para formar sociedad; de tal modo que sociedad e individuo siguen manteniendo esa relación holográfica, pero ahora la sociedad, tal y como entiende Giddens, ha sido institucionalizada: "La modernidad se ha de entender en un plano institucional; pero los cambios provocados por las instituciones modernas se entretajan directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo" (Giddens, 1995: 9). Aunque esta institucionalización no supone una redefinición, ni una vuelta a la rigidez en los márgenes estructurales pre-modernos, significa una pluralización del orden, no existe una entidad superior, sino que se diversifica y jerarquiza, atendiendo a una multidimensionalidad de la realidad, presentándose como una volubilidad ante el individuo.

III.1.1. Del individuo a la sociedad.

Tal vez sea necesario analizar de nuevo la relación entre individuo y sociedad, no desde esta relación de antinomia, sino desde un punto de vista procesual, de cómo se forma la sociedad desde la pequeña escala, desde el individuo, generándose identidades, valores, normas, actitudes cada vez en mayor grado compartidos y consensuados hasta llegar a conformar una sociedad. De este modo, y gracias al carácter autorreferencial de los procesos sociales, podremos hablar de ontología social desde el proceso de socialización (García Carrasco y García del Dujo, 2001). La formación del individuo y la sociedad se producen en una relación holográfica; la socialización del individuo remite metonímicamente a la sociedad, por lo que este proceso podría esquematizarse en las siguientes categorías¹⁹ planteadas por Searle (1997):

-Asignación de funciones: Se entiende que los objetos sociales poseen una función consensuada y ratificada por los miembros. En el proceso de socialización el individuo genera una función propia, formándose así en el sujeto un binomio funcional, en base al sistema objetivo/subjetivo. "El proceso de socialización, en correspondencia con la ontología social, consiste en la identificación y el reconocimiento (aceptación) de las funciones asignadas a las

¹⁹ Este esquema ha sido planteado por García Carrasco y García del Dujo (García Carrasco y García del Dujo, 2001).

construcciones sociales, adquiriendo competencia de observador y usuario social” (García Carrasco y García del Dujo, 2001: 99).

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

-Creación de instituciones: Responde a la capacidad social de generar sistemas de reglas que rigen el comportamiento social. Este sistema es dinámico y multidimensional, pudiendo gestionarse de manera abstracta, abolirse, crear nuevas categorías, relacionarlas, aceptadas, e incluso interferir en el grado de autenticidad, es decir, diferenciar entre convención y regla.

Por lo tanto, el individuo en su proceso de socialización, en su conformación socio-cognitiva reproduce el sistema y las categorías de la sociedad en la que se inscribe, de este modo, podría decirse que el individuo social es una metonimia de la sociedad en la que se encuentra. Si bien esta concepción un tanto determinista hay que entenderla dentro del relativismo de la posmodernidad, de la subjetividad y de la diversidad que se propugna, podríamos decir que el sistema propuesto pretende ser la generalidad, el orden que precede a la casuística. No conviene entonces recurrir a la idea de estructura ya que puede remitir de nuevo a este determinismo, sino que conviene considerarlo como una esencia, un sedimento común desde la particularidad.

De este modo individuo y entorno se presentan como dos realidades, donde el filtro de visión es la propia subjetividad del individuo, la mismidad y la otredad. Y donde el sistema definido se forma de las intersubjetividades compartidas (Berger y Luckmann, 2001: 40).

III.1.2. De la sociedad al individuo.

Entendiendo este carácter holográfico, propuesto por Morin (2003), y habiendo tratado ya la construcción de la sociedad desde la individualidad, procede aquí, tratar el proceso de interiorización desde la sociedad al individuo: “la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización” (Berger y Luckmann, 2001: 164). Esta triada procesual actúa tanto en el individuo como en la sociedad, en base a esa estructura compartida. Si bien, en el caso de la sociedad este proceso no se desarrolla en lo temporal, sino de modo sincrónico, en el caso del individuo sí que se puede apreciar un proceso en lo temporal. De este modo y siguiendo una secuencia temporal, la triada queda explicada:

-Internalización: Aunque el individuo nace en el seno de una sociedad, no nace socializado, por lo que es necesario un proceso de internalización de aprendizaje cultural. “Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes, y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2001: 165). En el momento que el individuo comprende, la existencia con la otredad, no como un espacio compartido, sino como un espacio significado en relación al otro, es decir, cuyos significados no son compartidos, sino definidos a través de la otredad, el individuo finaliza en proceso de socialización primaria (Berger y Luckmann, 2001). Este proceso de internalización se trata paralelamente a la *asignación de funciones* en el proceso inverso de generación de sociedad.

-Objetivación: El proceso de objetivación, aunque temporalmente consecutivo al de internalización puede solaparse con éste. El proceso de objetivación supone aceptar como objetivos los significados de la realidad que proporciona el entorno en el que se nace, supone por tanto hablar de perspectivas, ya que esta realidad objetivada requiere un proceso de filtración e interpretación por parte de la entidad socializadora hacia el ser socializado. “De este modo, él nace no solo dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización” (Berger y Luckmann, 2001: 167). Este proceso lo podríamos hermanar con la *intencionalidad colectiva* y la *creación de instituciones* en el proceso anterior.

-Externalización: El proceso de externalización viene a ser la prueba final, el proceso por el cual el individuo una vez conformado como social, dotado de su identidad, es decir, después de haber internalizado los significados y objetivado (aprehendido, creado o re-creado) los significados del entorno, pone en práctica lo asimilado, por lo que si es aceptado socialmente, si recibe un feedback de los otros, el proceso de internalización y objetivación se habrán realizado correctamente. Es por tanto un proceso dialéctico: “La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se *identifica con* sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad” (Berger y Luckmann, 2001: 168). Este carácter externalizador y dialéctico es lo que dota a la sociedad del discurrir en el tiempo, de su carácter dinámico y cambiante.

En definitiva, individuo y sociedad se conforman mutuamente atendiendo a estos procesos:

“Lo que sigue siendo sociológicamente esencial es el reconocimiento de que todos los universos simbólicos y todas las legitimaciones son productos humanos; su existencia se basa en la vida de individuos concretos, y fuera de esas vidas carecen de existencia empírica” (Berger y Luckmann, 2001: 163).

III.2. DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A LA IDENTIDAD COLECTIVA. LA METÁFORA DE LAS VALENCIAS.

Hemos visto cómo individuo y sociedad se construyen, completan y definen uno respecto al otro, de tal modo que análogamente se puede hablar de las respectivas identidades. Intentar separar, buscar un límite claro por dónde seccionar ambos conceptos es imposible: “Nuestra identidad no se fija separándose, sino por el contrario incluyendo los ascendientes y pertenencias” (Morin, 2003: 96). Los lazos que unen la particularidad de la generalidad, el individuo de la sociedad, son cortos y muy fuertes y responden a una necesidad de pertenencia y semejanza:

“La identidad es la respuesta que nos damos –y que nos dan- para identificarnos con la comunidad a la que deseamos pertenecer como miembros de derecho reconocido. La identificación con las reglas

sociales de esa comunidad pasa a ser, pues, la manera de controlar si seguimos perteneciendo o no a la comunidad” (Rodrigo y Medina, 2006: 129).

Así pues, el individuo construye identidad a partir de la sucesiva generalización de pequeños vínculos inmediatos, íntimos, cercanos a él y su entorno. El proceso al que hacemos referencia podríamos concebirlo de forma análoga a la forma en que se relacionan los átomos para formar moléculas; esta metáfora puede servir para entender el modo en que las identidades individuales se van paulatinamente exteriorizando y son cada vez más susceptibles de ser compartidas.

Una manera de dibujar una visión orgánica de la identidad individual, en lo que a lo cultural se refiere, podría ser contemplando la estructura del átomo, compuesto por un núcleo formado por partículas positivas y neutras –protones y neutrones- alrededor del cual giran de modo orbital otro tipo de partículas con carga negativa –electrones-; la cantidad y modo de distribución de estas partículas hacen que se formen los distintos elementos conocidos. Así pues el individuo conforma su identidad por medio de objetos: “La construcción de identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas” (Castells, 2001: 29) que cada individuo interpreta y distribuye a modo de partículas. Estas partículas se colocarán formando el núcleo, otras se posicionarán más cerca o más lejos de éste o compartirán su órbita, además cada órbita supondrá una identidad más o menos compartida, describiendo en cuanto a su esencia y sus relaciones a cada individuo. Elementos como las emociones, los sentimientos, objetos personales de especial significación o los lazos familiares, pertenecerán al ámbito más intimista y subjetivo del individuo y, por tanto, son difícilmente compartidos y tampoco son susceptibles de ser colectivos.

A medida que estos elementos pierden subjetividad e intimidad, se identifican como menos personales, más generales, compartidos por otros individuos y se sitúan en órbitas más exteriores. De este modo irá creciendo el nivel de colectividad de dicho elemento, la identidad será cada vez más compartida, aumentará la relación de pertenencia. Así, disminuyendo sucesivamente los niveles de subjetividad, podrían situarse más cercanos al núcleo, las identidades familiares, escolares, laborales, comunitarias

(asociaciones, barrios), donde el número de personas que comparten referentes identitarios son pocas y los vínculos con éstas y con los referentes comunes son fuertes. En órbitas más alejadas se posicionarían las identidades locales, políticas, ideológicas donde los referentes disminuyen y los vínculos se debilitan. De este modo se completarían las órbitas dibujando un átomo/identidad completo.

La metáfora de las valencias es aquí adecuada, además de por la analogía de sus estructuras, por un similar comportamiento. Podríamos decir, que átomo e identidad cultural necesitan la estabilidad de sus componentes para su plenitud, y dicha estabilidad la encuentran ambos en su relación con los otros. De este modo, el átomo para conseguir estabilidad en sus polos, comparte electrones de sus órbitas más externas con otros átomos, quedando enlazados, formando moléculas, compuestos, estructuras y materias, de modo que a medida que comparte electrones de órbitas más interiores, las uniones entre átomos se hacen más fuertes y difíciles de romper.

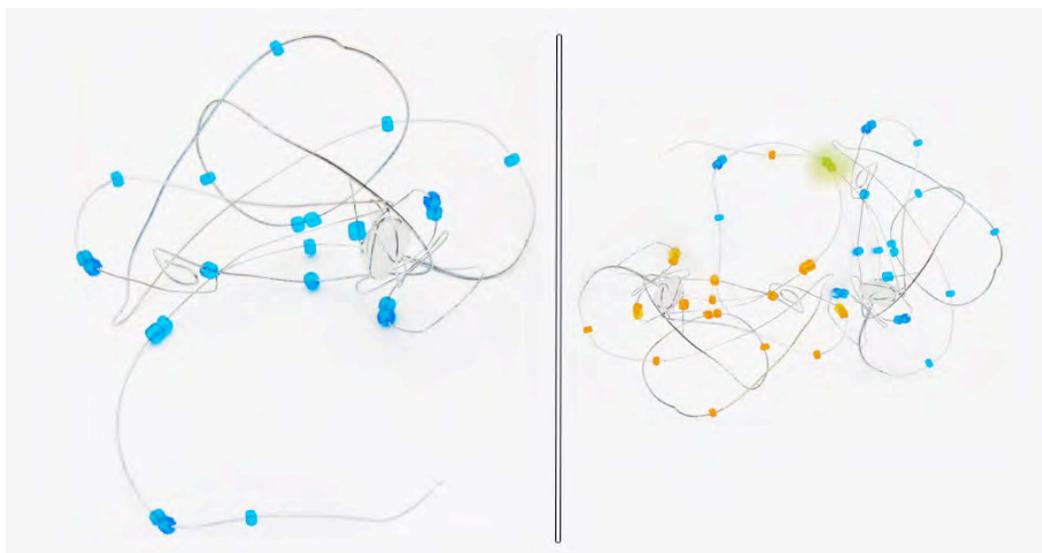


Imagen 1.16. Metáfora visual del átomo identitario y el fenómeno de identificación con el otro.

Así pues, los referentes identitarios situados en las órbitas exteriores son menos intimistas, y podríamos decir que están en mayor grado de excitación en cuanto a su potencialidad para ser compartidos. Las identidades más colectivas serán de este modo las situadas en las órbitas más exteriores, las más fáciles de generalizar e identificar, a medida que se desciende hacia el núcleo las identidades serán más concretas y subjetivas, estables en cuanto a su

capacidad de excitación y menos compartidas. De tal modo que podríamos hablar de una multiculturalidad casi a nivel individual, si entendemos ésta como el fenómeno “entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se auto-conciben como pertenecientes a culturas diferentes” (Rodrigo, 1999: 12).

La metáfora propuesta contempla también los tipos de pertenencia a los distintos niveles colectivos. No sólo se observan niveles de colectivización, sino también maneras de colectivización, que pueden estar asociadas a estos niveles de colectivización. De esta manera, no resulta difícil entender que las identidades más profundas y menos compartidas, sean más propias y por lo tanto generadas y que las más exteriores, menos propias, respondan a un proceso de apropiación. Es decir, un individuo se adscribirá a identidades más generales y abstractas, como por ejemplo la identidad nacional, mientras que creará él mismo cualidades propias de una identidad colectiva más concreta como puede ser la familiar.

III.2.1. Identidad colectiva por adscripción.

Si bien la identidad colectiva está siendo tratada desde un enfoque holístico, se hace necesario hacer aquí una concreción para poder observar la casuística, el campo de cultivo de este tipo de procesos de adscripción que estamos estudiando.

En la construcción dinámica y narrativa de la identidad individual a lo largo de la vida, se presentan oportunidades de identificación del individuo; estas oportunidades generalmente se relacionan con otras identidades, con colectivizaciones y asociaciones muy modélicas y determinadas; con identidades preformadas donde el individuo no aporta interpretaciones personales, ni cualidades nuevas a dicha entidad cerrada. Estas entidades/identidades preformadas se conforman en palabras de Rodrigo, a modo de *patchwork* abstracto: “la identidad colectiva/cultural como un patchwork imaginario del que los individuos concretos comparten más o menos fragmentos. Podríamos pensar que el sentido de significación o de pertenencia se da cuando se tienen suficientes fragmentos del ideal” (Rodrigo, 2009: 302). La noción de patchwork, enunciada ya en la introducción del epígrafe III, sirve de nuevo como metáfora

para desarrollar la noción de identidad y es tomada aquí para ejemplificar el proceso de identificación, es decir, de adaptación de los retos dados a la individualidad.

Estas identidades están descritas, presentes y contextualizadas en el entorno anteriormente al individuo, presentan valores y modos establecidos, que recordando a Rodrigo (2009), se configuran a modo de *patchwork*. Han sido legitimados y no necesitan ser ratificados constantemente. Las identidades colectivas, podríamos decir, arraigadas o incluso históricas, se conforman de un nosotros predefinido y como identidad, se perfila frente a los otros. Sin embargo las cualidades de estas identidades no son siempre consensuadas, o al menos no todos sus valores, lo que las hace evolucionar, replantearse, mutar o incluso morir. Así pues, podríamos decir que las identidades colectivas evolucionan, de manera similar a las identidades individuales aunque no a la misma escala, ni bajo los mismos factores, sino que simplemente siguen el mismo proceso discursivo:

“Así, en primer lugar, hay que señalar que todos interiorizamos determinadas pautas de la(s) cultura(s) en la(s) que nos socializamos. Pero hay que advertir que, evidentemente, estas pautas no son exactamente las mismas que interiorizaron nuestros antepasados, ni serán las mismas que interiorizarán nuestros descendientes, a pesar de la continuidad que puedan tener en determinados aspectos. Además, también destaco que no todas las personas reciben la influencia, en su educación, de una sola cultura y, aún en el caso de una influencia monocultural, el procesamiento e interiorización que haga cada persona puede ser distinto” (Rodrigo, 2003b: párr. 5).

El individuo, de forma involuntaria (en sus primeros años de vida) y voluntaria, en su constante proceso de enculturación, se adscribe a este tipo de identidades, apropiándose de ellas y sobre todo, incluyéndose en ellas. Esta inclusión o adscripción no supone una interpretación individual que se aporte a dicha identidad, sino una aceptación de las cualidades que la conforman, si bien esta aceptación no tiene por qué ser total. Las cualidades que conforman las identidades colectivas no son consensuadas por todos sus miembros en su totalidad, sino que podríamos decir que se configuran de un modo casi gestáltico donde la unidad es más que la suma de las partes. Por lo que el nivel de subjetivación se establece aquí en base a la aceptación de un posible mosaico de cualidades identitarias:

“Recordemos que el patchwork se confecciona a partir de fragmentos que me son dados; es decir, el conocimiento de nuevas realidades, nuevos modelos identitarios, o nuevas formas de vivir mi identidad son cambios que parten de lo social para ir concretándose en lo individual” (Rodrigo, 2009: 297).

De modo aclaratorio sirva el ejemplo, en este caso, de la identidad territorial propia de la autora, arropada por la imposibilidad –ya demostrada antropológicamente²⁰- y por las palabras de Rodrigo (2003b) ante la misma circunstancia, “no es habitual, en los artículos académicos, introducir elementos autobiográficos pero no deseo ocultar dichos aspectos que indudablemente condicionan mi posicionamiento teórico. Creo que hay que actuar honestamente y decir al lector desde donde hablo, hoy por hoy”. (Rodrigo, 2003b: párr. 19). Así pues, como ejemplo de la adscripción a una identidad colectiva, sirva aquí mi identidad segoviana, a la que estoy adscrita de forma involuntaria por nacer en dicha ciudad; sin embargo, no sólo se es segoviano por nacer en Segovia, ya que existen casos de no nacidos en Segovia, que se sienten segovianos, y que la administración local ratifica como tal en sus censos, al haber habitado en la ciudad durante al menos 2 años consecutivos; aunque en este segundo caso la adscripción es voluntaria. Como segoviana soy leísta, y empleo multitud de palabras y expresiones, que al menos, los que las empleamos tan sólo las hemos oído de la boca de otros segovianos. Además soy segoviana porque he pasado miles de veces bajo los arcos del acueducto, he comido cochinitillo, conozco las leyendas e historias de la ciudad, y me adscribo a un sinnúmero de señas de identidad que caracterizan o que conforman el *background* (Rodrigo, 2003a) de la identidad segoviana. En cambio, no me identifico, ni adscribo a otras señas, que se entienden y entiendo también, como propias de los segovianos, por ejemplo cierta tendencia al caciquismo y al conservadurismo; además de un rechazo del paisaje propio del entorno, por el que siento especial gusto. Por lo tanto, mi identidad segoviana, es como bien dice Rodrigo (2009), un *patchwork* de señas identitarias a las que me adscribo o rechazo, formando mi propio mosaico personal.

Así pues, como hemos visto, la adscripción a las identidades colectivas puede carecer de un consenso total, tanto a nivel individual como colectivo, con las diferentes señas de identidad, y sin embargo el individuo se sigue reconociendo en ellas, y el resto de individuos seguirán identificándolo como

²⁰ A este respecto cabe citar la obra de Velasco, H. y Díaz de Rada, A. “La lógica de la investigación etnográfica” (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

propio o ajeno según una adscripción compartida a dichas identidades, es decir existe una continua legitimación, y en ocasiones deslegitimación, de esta identidad colectiva por parte del grupo.

III.2.2. Identidad colectiva por generación.

Complementando a la adscripción, en un proceso en el que interactúan ambas potencias, aparece el proceso de generación de las identidades colectivas, es decir, el punto inicial donde a través de un proceso de consenso y abstracción de las señas identitarias individuales, se generarán identidades colectivas.

Hablamos pues de un proceso de identización; de una construcción, que al igual que a nivel individual, se configura a partir de un discurso, y materializa en lo poli-sustancial: experiencias, objetos simbólicos, actitudes, lenguajes... que a lo largo del tiempo y el espacio se comparten, consensuan y establecen como el imaginario identitario de la comunidad.

Sirve aquí el ejemplo proporcionado en el epígrafe II.3. de este capítulo, tratando de la dimensión humana del patrimonio. Al hacer referencia a ésta es ineludible sentar unas bases para establecer nociones en torno a identidades que se generan y sustentan en base al patrimonio. De este modo exponíamos el ejemplo de una fábrica abandonada, donde a nivel individual las personas del barrio donde ésta se situaba, habían ido creando lazos afectivos y significadores entre su historia y la de la fábrica. De forma independiente, sin mediación educativa de ningún tipo, e incluso podría decirse que involuntaria, ciertos individuos fueron generando procesos de patrimonialización. Aquel objeto les pertenecía simbólicamente, no era suyo, pero en cierto modo sí, suyo personalmente, su idea vivía dentro de ellos, y suyo de su barrio, estaba allí enclavado, era su motor generador, ahora ya no tenía su función productiva, pero el barrio había nacido a partir de ella.

Posteriormente, las personas, a nivel individual, se plantearon que aquello les definía en cierto modo. Eran así porque eran de ese barrio, porque aquello les pertenecía y se habían desarrollado con ellos, y además infirieron que muchas otras personas también habían crecido de este modo.

Como vemos hasta aquí, la construcción identitaria se produce a nivel individual. Esta parte del proceso, esencial, supone el sustrato de la identidad colectiva, el paso de lo individual a lo comunal implica poner en marcha una valoración de lo propio, como algo que se aporta y que va a ser compartido, es decir, el resto del grupo comprenderá el mensaje y se identificará con él. Supone hacer común, y aportar algo a esa comunidad, es decir a esa categoría de compartición.

Posteriormente, como veíamos, los individuos compartían aquello que creían común y entre ellos consensuaban, no de forma consciente hacia una identidad colectiva, pero sí a la puesta en común, al encuentro en la experiencia similar, apareciendo entonces una semilla de identidad colectiva. Este proceso denominado por Berger y Luckmann (2001) como *sedimentación* necesita de un lenguaje en cuanto a sistema de signos que aporte comunicabilidad al sedimento en sí:

“La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas”. (Berger y Luckmann, 2001: 91).

Es aquí donde el objeto patrimonial, al configurarse como signo, aporta un lenguaje para la comunicación entre los miembros de esa identidad naciente.

De este modo, en la discursividad de las experiencias comunes, se fue definiendo la identidad colectiva en base a la fábrica. Una identidad en base a actitudes, objetos, conceptos, señas que conforman un universo, un imaginario identitario sobre el que establecer una inclusión y pertenencia.

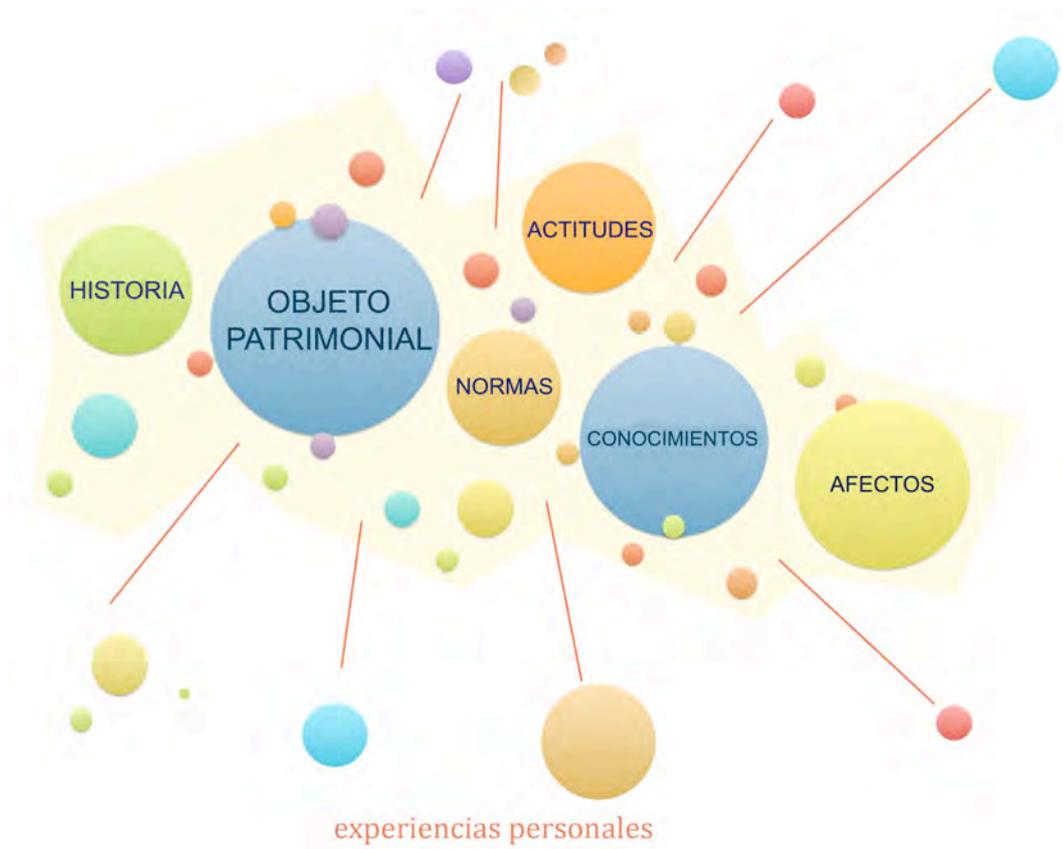


Gráfico 1.4. Aportaciones desde la experiencia personal al imaginario colectivo.

A través de este ejemplo queda patente la necesidad de una noción de identidad colectiva por generación. La sociedad cambia y los individuos necesitan adaptarse e identificarse frente a esos cambios; la generación de identidades tanto a nivel individual como a nivel colectivo, responde a una necesidad social de adaptación individual y grupal, que tiene su punto de apoyo en el consenso como hecho social y en la afectividad un punto clave para la motivación.

Hablamos, en principio de un proceso intrínseco-extrínseco, que se formula en la dialéctica con el entorno, de modo que el individuo, de forma sincrónica construye identidad y se identifica en ella. Esta identidad en conformación –aunque huelga decir, que realmente todas las identidades colectivas están en conformación- es identificada de nuevo por el individuo tras el consenso. Por lo que, finalmente, volvemos al *patchwork* (Rodrigo, 2009) como cosmos dinámico referencial, del que el individuo se nutre.

III.3. IDENTIDAD, IDENTIFICACIÓN E IDENTIZACIÓN.

Al comprender de modo análogo la identidad cultural con el átomo, no resulta difícil inferir una unicidad en base a la pluralidad, es decir una única identidad compuesta de diferentes identidades, una diversidad, un crisol de identidades, o como lo define Rodrigo, un sentimiento plural y flexible (Rodrigo, 1998: 12). Estas identidades estarían organizadas en base a roles, es decir, papeles, normas y actitudes aprendidos de algún tipo de institución (Castells, 2001). Para este autor, las identidades se diferencian de los roles en cuanto a su nivel de interiorización e interpretación, podría decirse que una identidad es individual y un rol es un prototipo despersonalizado, “las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones” (Castells, 2001: 29).

Por lo tanto podemos observar un doble origen, una doble vía de configuración o definición ante el entorno. El individuo puede, por un lado, componer su identidad a partir de un proceso de identificación con los roles establecidos socialmente, estos se componen de normas y actitudes generales y poco interpretables; por lo tanto, podría definirse la identificación como una apropiación desde lo identitario. Apropiación, entonces, hace alusión a una toma de propiedad, y en ningún caso a una interpretación o subjetivación: “la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartida con otra persona o grupo o con un ideal” (Hall y Du Gray, 2003: 15).

Por otra parte, identidad hace referencia a la unidad individual, diferente de todo lo equiparable²¹, por lo tanto, para poder hablar de identidad es necesario asumir el mestizaje y referir “al polimorfismo del ser y su permanente reconstrucción” (Rodrigo, 1998: 12). Identidad complementariamente a la identificación, supone interpretación y subjetivación, a nuevas confecciones y adaptaciones, a lo generado y no a lo aceptado.

²¹ Ya sea identidad individual o colectiva, entendemos esa identidad como única, la identidad segoviana es distinta que la vallisoletana y lo mismo ocurre a nivel individual.

Sin embargo, ambas concepciones conviven armoniosamente dentro de lo que podríamos denominar la Identidad (con mayúscula), ese entorno contextualizador difícil de definir, donde se encuentran tales disparidades en continua transformación. ¿Es tal vez el dinamismo una cualidad definitoria de la Identidad?, ¿Es la identidad un proceso más que un producto?. Para encontrar respuestas a estas cuestiones, sería idóneo introducir un nuevo término: identización. El empleo de este término supone una puesta en valor del proceso identitario frente a la identidad como producto. Identización, por lo tanto, hace referencia a la creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, normas, costumbres, etcétera, y a caso ¿no es esto lo que veníamos manejando como concepto de identidad?.

III.3.1. El fin de una identidad estática.

Uno de los nuevos planteamientos paradigmáticos que ha traído consigo la modernidad y ha sublimado la postmodernidad, es el concepto de pluralidad, que subyace en todos los ámbitos, y cómo no, también en la concepción del individuo.

Los paradigmas pre-modernos propugnaban la idea de comunidad frente a la individualidad, “la identidad puede considerarse un concepto complejo y difícil de definir, pero como punto de partida podemos aceptar que es el conjunto de referentes en los que el individuo se reconoce individual y colectivamente” (Valverde, Sequeiros y Loma, 2001: 579). Si bien esta definición no ha sido formulada desde el paradigma premoderno, se acerca a sus planteamientos al reconocer que individuo y sociedad deben reconocerse en unos referentes. La identidad en este caso, pasa por la identificación, por la aceptación de cánones a los que el individuo se adapta, ni tan siquiera de forma apropiativa.

De este modo la misma sociedad caracterizada por su rigidez paradigmática perpetúa un imaginario identitario muy definido:

“(…) todas las culturas se empeñan cuidadosamente en definir los márgenes de las categorías de clasificación y bombardean con normas estrictas o tabúes las zonas liminares. Allí donde las contradicciones entre las normas de comportamiento puedan ser mayores, bien a causa de la cantidad de variedades existentes o bien porque las diferencias entre sus variaciones sean muy grandes, la escala de valores deberá ser

más rígida, habrá mayor cantidad de normas y éstas serán más estrechas” (Del Olmo, 1994: 89).

De las palabras de la autora se desprende el carácter uniforme de la identidad, caracterizado por su unicidad y continuidad vital.

Sin embargo la idea de identidad en la postmodernidad, aunque conservando algunos de esos posos de uniformidad en la praxis, se ha replanteado paradigmáticamente; frente a la identidad homogénea premoderna, aparece pues la identidad heterogénea postmoderna. Una suerte de cosmos relacional que se nutre y se genera a partir de la interacción subjetiva: “La identidad no es simplemente algo que se tiene, si no que a partir de la interacción social, es un proceso que negociamos con los demás” (Rodrigo, 2009: 286). De este modo, el desarrollo de la sociedad hacia la subjetividad ha desencadenado la necesidad de replanteamiento de la identidad y sus cualidades; la homogeneidad individual y colectiva ha desaparecido al reconocer individualidades. Ahora es necesario plantearse procesos más relacionales; ante la diversidad del otro el individuo se define.

Esto nos lleva a replantear otro paradigma premoderno, la identidad como algo único dentro del individuo. Podríamos resumirlo en la ecuación: un solo individuo es igual a una sola identidad, frente a esto, la identidad contemporánea plantea un polimorfismo, una pluralidad de identidades que se entretajan aportando unidad discursiva al individuo, consciente ya, de su pluralidad. Por lo tanto:

“Dotarse de una identidad pasa a ser una tarea creativa que durará toda la vida; en el proceso, se perderán elementos de identidad importantes para un momento determinado, pero vacíos de contenido en momentos futuros; a la vez, se van incorporando nuevas facetas, nuevas posibilidades” (Rodrigo, 2009: 296).

Finalmente este planteamiento dinámico y dialéctico con la sociedad, desencadena la pérdida de la homogeneidad en el tiempo, la identidad aparece como proceso y no como producto premoderno, y por tanto no permanece inmutable a lo largo de toda una vida. Es, como propone Rodrigo (2009), un proceso vital.

En resumen, podríamos decir que la postmodernidad caracterizada, a este fin, por el cambio y la velocidad a la que éste ocurre, precisa de la adaptación del individuo a su entorno. La identidad estática y homogénea

(planteada desde un enfoque histórico como premoderna) no responde a tal fin, por lo que es necesario reconfigurar los paradigmas de la identidad, en cuanto a su conformación (única identidad), homogeneidad colectiva (única identidad sin carácter dialéctico), y su carácter fijo y atemporal (única identidad vital).

III.3.2. Apropiación de lo común: la identificación.

Del mismo modo que como hemos enunciado, existe una adscripción a las identidades colectivas, aparece, a nivel individual, una adscripción a las identidades compartidas²². Cada cultura cuenta con una serie de imaginarios, prototipos o estereotipos identitarios, en palabras de Del Olmo Pintado, *categorías de adscripción*:

“Una categoría de adscripción, que es en definitiva un lugar determinado en un conjunto de individuos, confiere un status determinado, asigna un rol o función social y prescribe una serie de pautas de conducta, que se legitiman en función de una escala de valores, y que permiten conocer qué comportamiento puedo y debo esperar de otro o los otros, y a la vez, qué comportamiento puede y debe esperar el otro o los otros de mí” (Del Olmo, 1994: 81).

La identificación, aparece aquí como una apropiación pasiva, tocada de un cierto tinte determinista -aunque difuminado por la metáfora del *patchwork* (Rodrigo, 2009)-. El individuo, en un ejercicio de simbolización metonímica, reproduce las conductas establecidas para cada categoría, pudiendo, en este caso hablar con propiedad de actores, en vez de sujetos. Se establece, por tanto, una identidad individual procesadora de un material ajeno, “*una identidad individual, es aquello que resulta de combinar de una forma específica cada una de las identidades sociales que una misma persona puede llegar a detentar*” (Del Olmo, 1994: 87), quedando, el proceso creativo relegado a una mínima expresión. La gestión de las identidades o identificación se establece en base al deseo “*es probable que exista una tendencia a identificarse con aquello que se desea y frente a lo que no se desea, dentro de las posibilidades que ofrece el contexto*” (Del Olmo, 1994: 85). A su vez el contexto, es decir, la sociedad

²² Entendemos una clara diferencia entre identidad colectiva e identidad compartida. La primera se caracteriza por una continua legitimación de las señas identitarias, aunque sin un consenso total sobre éstas; y donde un rasgo principal es la conformación a partir del grupo en cuanto a tal, es decir, el grupo como una formación diferente a la suma de individuos. Mientras las identidades compartidas, presentan señas identitarias esencialistas comunes a una suma de individuos, pero sin ser el resultado de una legitimación, puesta en común o consenso alguno.

establece una escala de valores que administra estas identidades y que posibilita el entendimiento entre los actores.

Así pues, el individuo, en su proceso de enculturación, adquiere este imaginario cultural y su escala de valores, conformando su universo de referencia, y será de la relación con el entorno, dónde el individuo optará por la identificación más adecuada. De este modo, podría decirse que la identificación es un posicionamiento frente al otro, condicionada a éste y cambiante en cuanto a su repertorio, “la identificación es en definitiva condicional y se afinsa en la contingencia” (Hall y Du Gray, 2003: 15). Es en base a la identificación que el individuo establezca, cómo se relacionará con la otredad, y cómo el otro se relacionará con él:

“Recordemos que las identidades no sólo son un proceso de autoadscripción sino también un proceso de atribución por parte del otro. La identificación de mi identidad por el resto de las personas es lo que actualiza, social y públicamente mi identidad. Este reconocimiento es imprescindible para que mi identidad tenga una dimensión pública” (Rodrigo, 2009: 299).

Cabe entender, entonces, que la categoría de adscripción, o los prototipos y estereotipos se transforman en una especie de código de comunicación simbólica, una ubicación ante la subjetividad: “*la elección de una identidad concreta en un momento determinado, para el otro y para uno mismo, depende directamente del contexto en el que se establece la relación, esto es, tanto de los dos términos entre los cuales se establece la relación, como de la propia naturaleza de la misma*” (Del Olmo, 1994: 82).

II.3.3. Identidad mutante: identización como “discursión”/discusión.

La identidad aparece como un ámbito, un contexto multidimensional y poli-sustancial, donde la unicidad no es más que un *líquido suspensorio* – permítase la metáfora- que aporta coherencia y seguridad al individuo. Dentro de este locus identitario, establecido como marco, se pueden adoptar múltiples perspectivas y objetos de estudio, todos conformadores de este microcosmos orgánico llamado identidad. De este modo podemos hacer referencia tanto a identidades, identificaciones, memoria individual, identidades colectivas apropiadas, memorias colectivas apropiadas, objetos patrimonializados,

imágenes, experiencias, emociones, afectos, creaciones, universos referenciales... -todos ellos, conceptos tratados o a tratar en esta tesis- aludiendo siempre al ámbito de lo identitario.

Así, en primer lugar podemos referir a esta identidad mutante como una polisustancialidad, en la que se mezclan las diversas identidades colectivas, e individuales a las que el individuo se adscribe, las experiencias personales y comunales, objetos apropiados simbólicamente, memoria... Nos referimos a un cosmos matérico, un cajón de sastre categorial y estructural, donde se relacionan diversos ámbitos, cognitivos, afectivos, creencias, etcétera, intrincándose, además, diferentes esferas como son la individual y la colectiva. Sobre este aspecto reflexiona Rodrigo (2009), descartando tipos de metáforas para proponer finalmente un *patchwork*:

“Si nos fijáramos en esta característica, que me parece esencial, también podría traducirla, de forma menos literal, por ‘mosaico’. Pero con esta segunda traducción se pierde la textura de la identidad que me parece también esencial. La idea de mosaico nos remite a los fragmentos yuxtapuestos, pegados uno al lado del otro, pero no entrando uno en el otro. Tampoco me sirve la palabra ‘collage’ porque se parecería al mosaico, con el agravante que el material tiene la fragilidad del papel. Creo que cualquier traducción, o la utilización de otro término, haría perder fuerza a la metáfora, por ello prefiero mantener la palabra inglesa” (Rodrigo, 2009: 292).

El autor plantea aquí una discusión en base a lo relacional de los componentes, y sin embargo hace referencia a la materia de la que se conforma la identidad, y reconoce una pluralidad de *texturas* que viene a confirmar esta polisustancialidad que exponemos. Por otra parte, al tratar esta metáfora, implícitamente quedan dentro de este constructo los materiales con los que se unen las texturas. De este modo, los hilos, las puntadas, es decir, los tipos de relaciones y las formas en las que el individuo las establecen también forman parte de la identización, o volviendo a la metáfora empleada por el autor, también forman parte de la manta: “El patchwork es la sintaxis y la semántica de nuestra identidad, vamos estableciendo nuestra identidad a partir de los retazos que vamos añadiendo” (Rodrigo, 2009: 298).

Todas estas materias son proporcionadas por la experiencia, y es en la experiencia donde el individuo emplea todo este universo referencial para relacionarse con el entorno y adaptarse lo mejor posible a él, por lo tanto se establece una discusión, un proceso dialéctico con el entorno, que ayuda a

configurar la mismidad. El individuo selecciona, apropia, genera, y deshace todo lo anterior al relacionarse en su contexto, aprende además, no solo sustancias, sino modos, formas a través de las cuales relacionar las señas, es decir –y siguiendo de nuevo la metáfora de Rodrigo (2009)- en la relación con su contexto el individuo aprende y genera formas particulares de coser, puntadas, tensiones, hilos que ayudan, como sintaxis, a conformar este proceso.

Este carácter “discusivo” también condiciona un carácter discursivo. La necesidad de relacionarse con el entorno ayuda a que al cambiar éste, aparezca una necesidad de cambiar lo identitario: “El patchwork es una tela que tiene una determinada textura, un determinado texto en el que está inscrita mi historia, que es una historia que voy tejiendo e incluso destejiendo, a lo largo de toda mi vida, hasta el último hilo” (Rodrigo, 2009: 297). Es preciso, por tanto, proponer una identización frente a la identidad, un constructo en cuanto a su carácter procesual y no una construcción en lo relativo a lo acabado, al producto.

En este carácter procesual, definitorio de la identización, aún es posible emplear el término identidad, como unicidad. En la identidad hay pues, una estructura invisible que da coherencia y ayuda a conseguir cohesión entre las partes; este nexo es la narratividad:

“(…) las identidades son construcciones discursivas (es decir, maneras de ‘hablar’ formadas en el discurso o reguladas); de hecho, no puede haber identidad, experiencia o práctica social que no esté construida discursivamente, habida cuenta de que no podemos sustraernos al lenguaje. Es decir, que las identidades son construcciones del lenguaje y no cosas eternas y fijas. Esta idea de que las identidades son construcciones discursivas se sustenta en una concepción del lenguaje según la cual no hay esencias a las que se refiere el lenguaje y, por tanto, no hay tampoco identidades esenciales”. (Baker, 2003: 53).

Por lo tanto la identidad contemporánea se perfila como poli-sustancial, discursiva y discusiva. Esto nos lleva a plantearnos su procesualidad como rasgo definitorio, por lo que comprendemos más adecuado el empleo de un término, identización, que haga referencia a su cualidad mutante, dejando el término identidad para ese rasgo de pregnancia que cohesionan las partes a través de la narratividad.

CAPÍTULO 2. PROCESOS DE IDENTIZACIÓN.

“Quien no emprende cada mañana una tarea para perfeccionarse o mejorar algo en torno suyo, deserta de su condición humana”

(Marín Ibáñez, 1976: 34)

Introducción.

Al profundizar en el concepto de identidad como un todo, es posible diferenciar una doble naturaleza, sustancial y dinámica, es posible entonces hablar de (con)formación de la identidad, haciendo referencia a esta dualidad.

De este modo es posible comprender la identidad como construcción vital, donde destaca su carácter dinámico y su conformación poli-sustancial, configurándose a través del cosmos de experiencias, conceptos, identidades, afectos, estructuras culturales, etc. Dinámica y materia se relacionan de tal manera que podría decirse que la materia funciona como combustible de la dinámica. Esta construcción identitaria muta y se reforma a través de la interacción del individuo con su medio, la dinámica de cada identidad cambia entonces, en el transcurso vital. Hablamos así de una identidad caracterizada por lo procesual, hablamos pues de identización. Esta constante mutación, sin embargo, no resulta extraña ni aliena al individuo sino que es a través de la narratividad (Bruner, 1999) desde donde se aporta unidad al conjunto de cambios identitarios. Es aquí donde la memoria juega un papel fundamental tanto a nivel individual como colectivo.

Finalmente, en este contexto dialógico entre individuo y entorno cabe plantearse el papel del patrimonio en la conformación de identidades. Es en este punto donde el patrimonio cobra fuerte sentido en su contextualización *en el hoy* y *del hoy*²³. El patrimonio actúa a diversos niveles identitarios, entre el individuo y la cultura, y en ellos juega un triple papel formativo y performativo: el patrimonio configura identidades en tanto que objeto, canal y contexto identitario.

²³ Con este juego de preposiciones queremos hacer referencia al carácter dialéctico entre patrimonio y contexto, en el cual el patrimonio resulta significativo en su contexto y además ayuda a significar el contexto.

I. (CON)FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD.

La (con)formación de la identidad remite casi automáticamente a una construcción arquitectónica (Eisner, 2004), a una delimitación de espacios, al bocetaje; a lo artístico y a lo creativo, en cuanto a ámbito en el que proceso y producto se solapan en el espacio y el tiempo, “la construcción y revisión de la propia identidad no es una tarea que pueda darse (nunca) por finalizada” (Rodrigo y Medina, 2006: 126). La creación de la identidad vendría a ser, permítase la metáfora, como una casa en continua reforma, un lugar cuyas paredes tienen ruedas, pudiendo cambiar de sentido, y dirección, dibujando, continuamente, espacios nuevos.

I.1. FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD.

La identidad como un núcleo fijo, coherente y estable que describe la definición ilustrada ha sido superada por la visión posmoderna del individuo y su conformación desde un punto de vista social y cultural, ya que “el ser humano es un ser social por naturaleza y no se construye a sí mismo en el aislamiento”. (Rodrigo y Medina, 2006: 126). Así pues, la identidad posmoderna es polimorfa, dinámica y sobre todo, desde el punto de vista aquí tratado, cultural. Podemos, a modo de síntesis, definir la identidad como un proceso de dotación de significados respecto al entorno: “Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización” (Castells, 2001: 28-29).

Al entender la identidad como proceso con un movimiento dinámico se comprende su extensión a lo largo de la vida, -la identidad no se compone en un único lapso vital-, sino que está en continua construcción. El individuo está continuamente analizando su entorno e interiorizándolo para adaptarse de la mejor manera posible a él. Esta interiorización, o creación de sentido, como la define Rodrigo “es una operación compleja cognitiva y emotiva en la que interviene el bagaje enciclopédico (Background) de una persona y que podríamos denominarlo su universo referencial” (Rodrigo, 2003a: 299). Así pues, de las palabras del autor se puede extraer una dualidad complementaria, lo

cognitivo y lo emotivo; de este modo, el individuo no interpreta el entorno desde lo puramente racional, sino que lo acerca y lo aleja de sí a través de lo afectivo: “El ‘espacio mental’ establecerá la ‘mismidad’ y ‘otredad’ o alteridad, mientras que el ‘espacio sentimental’ establecerá los límites de mi afiliación emocional y de mis procesos de identificación simbólica” (Rodrigo, 2003a: 298). Respecto de esta interpretación cognitiva y emocional, el individuo construye su universo referencial a través de los contextos que el entorno dispone ante él. Éste experimenta y dota de sentido, otorga significados a una realidad que pasa a ser subjetiva, experimentada y filtrada. El universo referencial, el bagaje enciclopédico sobre el que escribe Rodrigo, no responde a una realidad objetiva, sino a una apropiación que nace de lo social pero cobra sentido en lo individual y en esta individualidad se convierte, efectivamente, en universo, en espacio heterogéneo, en miscelánea humana:

“Evidentemente acometer la descripción del contenido del universo referencial de una persona es una tarea realmente difícil, a menos que esquematicemos una realidad muy compleja. Nos encontramos con un contenido heteróclito y homogéneo, paradójico y coherente, fijo y mutable que está compuesto de sentido común y de conocimientos científicos, de razón y de pasión, de valores y de datos, de logos y de mythos, de juicios y de prejuicios, de estereotipos y de un largo etcétera” (Rodrigo, 2003a: 299).

1.1.1. Las fuerzas que generan la identidad.

Completando esta doble dimensión formadora, aparecen, lo que Vigotsky denomina *impulsos*, es decir, los procesos más primarios, en cuanto a su sencillez, y que dominan esta suerte de cinética identitaria. Hablamos pues, de un *impulso reproductivo*, “su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas o elaboradas o resucita rastros de antiguas impresiones” (Vigotsky, 1998: 8), ligado a la memoria:

“Fundamento orgánico de esta actividad reproductora o memorizadora es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios” (Vigotsky, 1998: 8).

Y un *impulso creativo* ligado a la generación y a la imaginación:

“No nos limitamos a reavivar huellas de pretéritas excitaciones llegadas a nuestro cerebro (...). Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas

acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora” (Vigotsky, 1998: 9).

Estos *impulsos*, podría decirse, sitúan al individuo en dos dimensiones, una en el marco temporal narrativo, en una suerte de contextualización en la propia biografía: el individuo se sitúa en el presente a través de estos impulsos, recordando lo pasado y proponiendo hacia el futuro. De manera paralela, la segunda dimensión lo sitúa en un marco social, donde el individuo asume y reproduce lo aprendido del entorno y la otredad; y lo individualiza frente al resto a partir del impulso creativo.



Gráfico 2.1. Relación de los impulsos vigotskyanos con el entorno y el tiempo.

Estas relaciones quedan explicadas en el gráfico 2.1, de tal manera, que una doble fecha hace referencia al individuo, y su doble pulsión conformadora. Por un lado aparece el impulso reproductivo, ligado a una cualidad memorística, aprehensiva, en el que el individuo reproduce los significados aprendidos previamente. Este carácter reproductivo aporta un marco sobre el que asentar las nuevas experiencias, una suerte de experiencia viva de experiencias vividas (Rickenmann, 2008). Este impulso queda por tanto ligado al pasado - representado en el cuadrado de color rojo- en cuanto a la necesidad de un momento previo de aprensión; y a la socialización -representada en el cuadro verde situado encima- en cuanto a la necesidad de un aprendizaje dialéctico que genere una huella que poder reproducir.

El impulso reproductivo que plantea el autor, cabe relacionarlo aquí con los procesos señalados en el capítulo anterior (cf. capítulo 1, punto III.1.), en base a triada propuesta por Berger y Luckmann (2001); *internalización*, *objetivación* y *externalización* vienen a dar cuenta, en profundidad, de los procesos que intervienen en este impulso reproductivo, dentro del cual es necesaria: a) una aprehensión de los significados, es decir una internalización, una objetivación, es decir, b) la abstracción y dotación de categoría de norma o modelo y finalmente, c) externalización o reproducción de los significados aprendidos a través de roles.

Representado en el gráfico de manera opuesta al impulso reproductivo - aunque esta oposición no se produce en la realidad, sino que se trata más bien una combinación-, aparece el impulso creativo: “El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinatorio, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos” (Vigotsky, 1998: 10). Este impulso (ubicado en el gráfico en la parte derecha), sitúa al individuo hacia el futuro – representado en el cuadro verde inferior-, lo proyecta desde su reproducción pasada y su generación en el presente y lo vincula con la subjetividad y la individualización –representada en el cuadro superior de color morado-. La creatividad o la forma creativa en que cada individuo gestiona sus experiencias y significados lo apartan de la generalidad.

Sin embargo ambos impulsos y sus relaciones no operan, podríamos decir, de forma aséptica, sino que están inmersos en un líquido suspensorio, percibido como un dualismo al analizarlo (representado en el gráfico como capas opuestas que impregnan con su color). Este líquido suspensorio se conforma de cognición y afectividad; ambas motivaciones aparecen en la formulación más profunda del individuo y empapan todos los análisis. De modo que los impulsos, el tiempo y el entorno se ven condicionados por ellos:

“El ser humano necesita, para poder vivir, dotar de sentido a lo que le rodea. (...) De todas formas debemos hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, no hay que pensar que la creación de sentido es un proceso exclusivamente racional, las emociones coadyuvan a dar sentido a la realidad. (...) En segundo lugar, aunque no vamos a seguir esta derivación, hay que reconocer la existencia de lo inefable. Es decir, aquello que es sentido, pero a lo que no podemos dar un sentido comunicable y que por ello no es fácilmente expresable” (Rodrigo, 2003: 299).

Finalmente, representados en la parte central del gráfico, la identidad y el presente (ambos en recuadros de color verde y naranja respectivamente), que vienen a dar integridad a este constructo dinámico y poli-sustancial. El individuo construye a partir de estas cinéticas la identidad en el presente, planteada como lapso, ante su inminente mutación producto de la relación con el entorno.

1.1.2. La formación de la identidad como dialéctica con el entorno.

Una vez bocetado el carácter procesual de la identidad, cabe preguntarse qué es lo que provoca esa dinámica, cuál es el impulso inicial de este proceso. Es aquí cuando aparece la esencia del hombre, su carácter social. El individuo no se genera a sí mismo en su individualidad sino que esto se produce desde su naturaleza social, desde su relación con el entorno donde se configura este dinamismo: “Tengamos en cuenta que la identidad es una relación dialéctica entre el yo y el otro. No hay identidad sin el otro”. (Rodrigo, 1998: 13). La continua adaptación al entorno, la dialéctica (Berger y Luckmann, 2001) entre sujeto y contexto aparecen aquí como el impulso inicial al que hacemos alusión.

Esta relación con el entorno no es tan solo un impulso inicial sino que además se mantiene durante todo el proceso vital. La identidad aparece entonces como frontera dialógica de este dualismo, en lo que podría ser una continua negociación de significados:

“Aunque los significados están ‘en la mente’, tienen su origen y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad” (Bruner, 1999: 21).

Como ya anunciábamos en el capítulo anterior (cf. cap. 1. Punto III.1.), la relación entre individuo y contexto es una relación holográfica, se generan mutuamente, la sociedad está en el individuo y viceversa. Así, de la comunicación entre individuos aparece la sociedad, tras la objetivación de los significados aportados se genera un contexto, un marco en el que los significados cobran sentido para todos los individuos, permitiendo así la comunicación entre ellos: “Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables” (Bruner, 1999: 21).

Hablamos pues, del contexto como un escenario de comunicación, de intercambio de significados, donde los significados objetivados, conforman ese concepto abstracto que es la cultura, mientras, confrontando de manera dualista esta discusión, aparecen los significados subjetivos, es decir, la interpretación, lo individual aportado a lo cultural:

“El entendimiento, como la explicación, no es unívoco: una forma de construir narrativamente la caída de Roma no bloquea la posibilidad de otras formas. Y la interpretación de cualquier narración concreta tampoco imposibilita otras interpretaciones. Ya que las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas del significado, y los significados son intransigentemente múltiples: la norma es la polisemia” (Bruner, 1999: 108).

De las palabras del autor es posible extraer una imposibilidad comunicativa; la objetivación produce narraciones y significados neutros, abstractos, en cambio, la subjetivación produce significados experienciales, cargados emotivamente, particulares: “La descripción no es neutra, supone un observador que elige qué describir y en este caso eligen describir básicamente aspectos vinculados con lo familiar y el mundo de relación afectivo” (Alderoqui, 2001: 589). El individuo externaliza su contexto, su ámbito más cercano desde ese enfoque experiencial con una fuerte carga afectiva.

En lo que a priori parece un muro insalvable para la comunicación y la dialéctica entre objetividad y subjetividad, es posible, en la praxis diaria de la cultura, observar cómo el equilibrio de la comunicación y la interpretación se mantiene. Como bien postula el autor, las vías por las que circula el significado, son amplias, suficientemente generales y abstractas como para dar cabida a las diferentes subjetivaciones.

Añadiríamos entonces otra cualidad a estas vías de significación, además de su anchura, para dar cabida a las diferentes subjetividades. Estas vías se construyen en un material plástico, deformable y voluble, de tal modo que las subjetividades en su camino hacia la objetivación dejan su rastro, parte de su forma, lo que dota al contexto y a la cultura de un carácter dinámico, donde los significados objetivos son susceptibles de evolución.

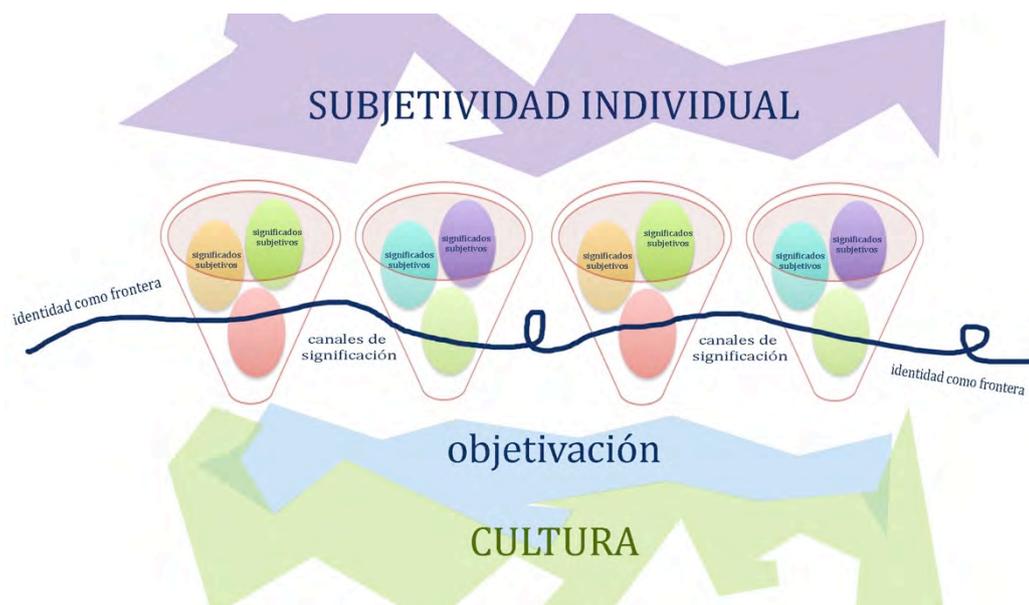


Gráfico 2.2. Proceso de objetivación de significados.

En este cuadro quedan representados los canales de significación, a través de los cuales circulan los significados desde la subjetividad individual hacia la objetivación de la cultura. En este caso, la identidad queda definida como frontera entre objetivación y subjetivación, representada por una línea ondulante como elemento en continuo movimiento. Sin quedar representado en el gráfico, debido a lo complejo de la imagen, aparece el proceso por el cual el individuo se nutre de la objetivación, asume y aprende los significados objetivos que luego, particularmente, interpretará a través de la experiencia propia.

Finalmente la identidad se constituye en lo procesual como un enfoque, una forma particular de relacionarse con el entorno, es decir de significar: “asumirá cada vez más una diversidad de posturas de acción e interiorizará las formas de actividad, los roles y funciones que están relacionados con esta” (Rickenmann, 2008: 172). Esto deriva en una evolución constante, una reescritura de la narrativa vital que funciona bajo borradura (Hall y Du Gray, 2003), reescribiendo con cada nueva experiencia y significado, tanto a nivel individual como cultural, con la cual la relación holográfica queda confirmada.

I.2. CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD.

La conceptualización de la identidad del individuo, en términos de conformación, es decir, de estructura constructiva, se antoja una tarea hercúlea, analizar cualidades cuantitativas y cualitativas de ésta precisaría de una hermenéutica del individuo que no conviene al caso de este estudio. Es por ello que en este punto afrontaremos dicha conformación como una ordenación. Así, recurriendo a la metáfora mencionada al inicio de este punto, puede que no sepamos cuántas habitaciones se formarán, ni cómo de grandes serán, ya que ambos criterios se construyen en base a particularidades, pero entendemos que existe un orden, ámbitos prediseñados y paredes que configurarán la creación de espacios.

Respecto a estos ámbitos prediseñados y universales, y antes de profundizar en los sistemas que convienen a nuestro fin, cabe una referencia gráfica, propuesta por Eiser, realizada aquí, en base a la descripción dada por Garzón y Garcés (1989).



Gráfico 2.3. Pirámide cognitiva de Eiser.

Para el autor, los valores dominan la pirámide y empapan el resto de sistemas, estableciéndose una jerarquía peculiar, una especie de porosidad del estrato superior que determina los estratos inferiores, “existe una estructura

abstracta que controla y fundamenta los procesos inferiores: son los valores” (Garzón y Garcés, 1989: 398-99).

Así pues, para una correcta enmarcación y el alcance de nuestro objetivo, se hace necesario comprender la conformación de la identidad del individuo, en un primer ordenamiento, como una dualidad, lo cognitivo y lo afectivo (Cañedo y Cáceres, 2008), funcionando desde su separación conceptual como unidad, es decir, si bien ambos sistemas se diferencian aquí, para su análisis, en la realidad funcionan junto a otros sistemas como un todo, entrelazado sin fronteras.

De lo cognitivo y lo afectivo de la identidad, se estudiarán a continuación dos efectos de relevancia en lo cultural: estereotipos y valores, entendidos como formas significativas de la relación del individuo con su entorno, composiciones individuales, personalizadas, pero que reflejan este proceso de conformación de la identidad retroalimentándose con el sistema cultural y por lo tanto, presentes en los procesos de patrimonialización.

1.2.1. Locus cognitivos: estereotipos y prejuicios.

Para facilitar la comprensión de estos conceptos antes de profundizar más en ellos se hace necesario introducir un eje articulador, una definición más antropológica de la mente humana, que aporte luz a este nivel de ordenación del universo referencial. Este eje es lo que Wallace denominó *mazeway*:

“El raciocinio de cada hombre abarca en un determinado momento, como producto de su experiencia, una única imagen mental de un complejo sistema de objetos dinámicamente relacionados, que incluye el cuerpo en el que éste está alojado, otros objetos circundantes diversos y, a veces, hasta el cerebro mismo. Esta compleja imagen mental es un *mazeway*. Su contenido consiste en un número extremadamente grande de asociaciones o residuos cognitivos de percepciones. Es usada por su poseedor como una verdadera y más completa representación de las características operativas del mundo “real”. El *mazeway* puede ser comparado con el mapa de un gigantesco laberinto, con una leyenda o clave elaborada y muchas intercalaciones” (Wallace, 1963: 27-28).

El *mazeway*, más ambicioso aún que el mapa conceptual, ya que el *mazeway*²⁴ conecta entorno e individuo, es el sistema equivalente al sistema

²⁴ Este concepto puede equipararse con los sistemas de codificación propuestos por Bruner (Bruner, 1995).

cultural, la estructura mental que reproduce la estructura cultural. Es la forma del orden²⁵, si cada individuo construyese una red tridimensional de vínculos entre cosas²⁶ que lo conforman, se podría observar (o no, ya que es puramente relativo a cada cultura e individuo) algo así como una nube de conexiones, donde variarían la cantidad de enlaces unidos a cada cosa, así como su grosor y longitud; además habría cosas más cercanas entre ellas, o más lejanas, o unidas con el mismo tipo de conexión, e incluso capas, burbujas, líquidos base y un sinfín de recursos que ayudarían a comprender esta complejidad. Así pues, desde aquí, entendemos el *mazeway* más como una red tridimensional que como un mapa bidimensional pero compartiendo la base de estructura organizativa compleja y ligada a diversas dimensiones del individuo como unidad.

Este *mazeway* tiene como principal función componer una imagen de lo que se podría denominar procesos de ordenación, es decir, del cómo clasificar, categorizar, asociar o disociar las distintas experiencias con el entorno. Empezando por el término más globalizador, como si de un gran angular se tratara, se encontrarían los locus cognitivos, entendidos como lugares de intelección, más amplios que las categorías y que de hecho contienen categorías relacionadas. Locus responde así a un nivel metacognitivo, los lugares o parcelas en que podríamos dividir el *mazeway*, pero sin entenderlas rígidas ni estáticas, sino más bien caleidoscópicamente. Así pues podríamos hablar de locus de lo afectivo, locus de lo social y de tantos otros que se observen como clasificaciones de este nivel.

En un segundo nivel de concreción aparecerían las categorías o grupos, que obtendrían su imagen mental en las listas, es decir, la enumeración de cosas asociadas o unidas bajo ciertos criterios o etiquetas comunes a todas ellas. Las diversas cualidades y cantidades de categorías son fenómenos puramente culturales, aunque es cierto que todas las culturas poseen categorías. De nuevo, no cabe una imagen de categoría estática, sino que se deforma y amolda, se superpone en las concepciones, se jerarquiza y se complementa a medida que se adquieren nuevas experiencias a cerca de las cosas que conforman el *mazeway*. Así, como ejemplo desde lo artístico, el cuadro de Pablo Picasso, *Guernica*, puede pertenecer a una categoría

²⁵ Orden entendido dentro de lo cultural, es decir la forma en que cada cultura ordena su entorno.

²⁶ Por cosas entendemos toda clase de entidades individuales que cada individuo pueda concebir. Este concepto tan amplio es idóneo para entenderlo como descripción de objetos, ideas, sentimientos y emociones enumeradas de una en una, desde la particularidad.

denominada obras pictóricas, a subcategorías, en cuanto a la técnica o utilización de colores, pero también puede pertenecer a categorías colectivas o individuales, es decir, puede pertenecer a la categoría de memoria histórica de la Guerra Civil Española o bien a la categoría de cosas que me dan miedo.

Este tipo de procesos operan clasificando y ordenando la realidad percibida, es decir, conformando y mutando, lo que Rodrigo (2003) denomina universo referencial, que además está en continuo crecimiento. Estos procesos de ordenación sirven además como base para un proceso mucho más complejo y en el que el individuo debe poner en juego todo este universo referencial, este proceso en el que nos centramos es la creación de situaciones de seguridad ante futuribles. Es decir ante la presencia de situaciones desconocidas (sin clasificar), el individuo tiende a clasificar la información que recibe y no siempre del modo más acertado, produciéndose clasificaciones en base a los prejuicios y a los estereotipos. Recogemos aquí la definición de ambos que da Rodrigo:

“Un prejuicio es simplemente una creencia u opinión preconcebida. Es decir, es una idea que se tiene antes de que la situación nos demande su elaboración. (...) se trata de aplicar una concepción a una circunstancia, a una realidad determinada, a partir de un molde prefigurado, sin tener demasiado en cuenta si se trata del molde adecuado o no para interpretar dicho fenómeno” (Rodrigo, 2003:300).

De esta idea de prejuicio se puede extraer un fondo creativo, realizado por el propio individuo en base a sus procesos cognitivos y a su bagaje cultural, podría decirse que siguiendo una lógica personal y empapado de un componente afectivo (Navas, 1997) (Fernández, 2005). En cambio, el estereotipo – indicado en la segunda parte de la cita- se forma a partir de la colectivización de estos prejuicios, es decir, el estereotipo responde, no a una elaboración propia, sino que posee un claro componente cognitivo externo (Navas, 1997) (Fernández, 2005), una adquisición cultural, una enculturación. Queda patente en ambas su carácter simplificador, homogeneizador, su factura grosso modo, que tiene como fin clasificar la realidad de forma rápida, calmar la ansiedad del descontrol del entorno, quedando implícito en esta función un gran margen de error, un sesgo a modo de impronta.

Sin embargo, los estereotipos y los prejuicios siguen siendo utilizados, tal vez, como propone Fernández (2005), sea porque además de su función simplificadora y clasificadora del entorno cumplen otras funciones como justificación ante acciones contra determinados grupos sociales, y de forma más

general, como justificación de argumentos sobre acontecimientos culturales más complejos. Además, de forma más individual pueden facilitar la explicación de características y comportamientos personales y finalmente, como corroboración de la importancia de este apartado, una función sustentante de lo que se ha dado en denominar “identidad social”, aquí denominada “identidad cultural”, que sería una parte esencial del auto-concepto. Añade: “En este sentido las verbalizaciones que hacemos sobre nosotros mismos pueden estar relacionadas con la pertenencia a determinados grupos sociales en los que nos incluimos” (Fernández, 2005: 187).

1.2.2. Ordenación de lo afectivo: los valores.

Se hace difícil obtener una definición concreta y consensuada que resuma el concepto de valor, tal vez sea precisamente éste el punto problemático, su carácter abstracto y transversal²⁷ obstaculiza la concreción de todas las cualidades y atribuciones en una única definición. Es por ello que muchos autores han focalizado sus investigaciones en la clasificación de los distintos valores. Aunque primeramente, y antes de atender a clasificaciones, se tratará de dar forma al concepto, teniendo en cuenta y partiendo de las limitadas fuentes bibliográficas definitorias con las que contamos.

El concepto de valor aparece como marca, asociado a la relevancia atribuida a ciertos objetos reales; el valor es selectivo. Aparece como adjetivación, no es una entidad completa en sí misma, sino que está sujeta al objeto; es la abstracción que da sentido de concreción.

Así pues, los valores atribuidos aparecen, al igual que los estereotipos, como producto cultural (Rokeach, 1973) y concreto de las clasificaciones de lo afectivo dentro del *mazeway*. Coincidiendo con Fontal “actúan como base de la identidad individual y colectiva, pues son compartidos por conjuntos sociales en las culturas de las que surgen y en las culturas que los estudian” (Fontal, 2003: 44). En una primera dimensión de análisis se pueden diferenciar pues, diferentes ámbitos de aplicación de los valores, diferentes sistemas: objetivos, apriorísticos,

²⁷ Algunos autores como Ballart, Fullora y Petit (1996), apuntan a la asignación de los valores al campo de la filosofía, si bien, entendemos que dichos valores son atribuciones humanas, concernientes en su estudio a los diversos ámbitos en los que aparece.

puros y por tanto compartidos; además de los valores individuales, subjetivos, particularizantes, por tanto, empapados de experiencias (Fronzizi, 1995).

Una segunda dimensión de análisis atiende a su esencia (Scheler, 2001: 145), y en cuanto a ésta pueden ser positivos o negativos, independientemente de la percepción subjetiva de un contravalor, los valores positivos deben ser, y los negativos no deben ser (Scheler 2001: 146). Este mismo autor, defensor del modelo objetivista y dentro de su concepción polarizada, dibuja una jerarquía abstracta donde impone dos niveles de valores, superior e inferior. El nivel superior se caracteriza por su durabilidad y generalidad, entendida ésta como la imposibilidad de división. El nivel inferior, por lo tanto se caracteriza por todo lo contrario, sirviendo los valores superiores como fundamento de los inferiores. En un nivel mayor de concreción el autor propone un sistema de valores donde los valores religiosos culminan esta jerarquía, son valores superiores; por debajo de ellos, se sitúan los valores espirituales, relacionados con el conocimiento puro. Scheler aplica, en este caso, una subdivisión que contiene a los valores estéticos, jurídicos e intelectuales. Por debajo de este segundo nivel estarían los valores vitales y finalmente, como valores más bajos, aparecen los valores del agrado.

De lo visto hasta aquí queda implícita una concepción de los valores objetivista, dejando de lado lo subjetivo, remitiendo continuamente a una estructura superior, despojando al individuo de su humanidad, estandarizando el comportamiento humano y subordinándolo a ese orden superior. Sin embargo, diversos autores han ido aportando, a lo largo de la historia, diferentes clasificaciones de los valores, en base a la subjetividad. Así el modelo subjetivista, entiende los valores como productos humanos, generados en un momento determinado; éstos son volubles y relativos, por ello cada investigación aporta nuevas categorías, elimina otras y jerarquiza ámbitos. La axiología se dibuja, desde la subjetividad, como un caleidoscopio que gira según las necesidades culturales.

Rokeach (citado en Garzón y Garcés, 1989) plantea los valores como determinantes de las acciones individuales, incluso con un carácter reflexivo, considerada ésta una de las grandes aportaciones del autor:

“De algún modo, la originalidad de la teoría sobre valores de este autor se sitúa en el hecho de atribuir a los valores un cariz autorreflexivo; los

valores en tanto que autoconcepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo social adquieren el carácter de sistema de creencias personal mediatizado por el contexto social que ayudan al sujeto a tener un sentido de identidad, ya no sólo a nivel individual, sino también de su propia comunidad social" (Garzón y Garcés, 1989: 365)²⁸.

Rokeach (citado en Garzón y Garcés, 1989) define dos tipos de valores, los instrumentales, es decir, aquellos que sirven como medio para la consecución de ciertos fines, o bien los entendidos como fines en sí mismos, es decir, los valores terminales.

Profundizando en el ámbito experiencial de los valores y tocando la factividad frente a la potencialidad anteriormente expuesta, y con ello, evidenciando el carácter multidimensional y transversal de los valores, numerosos autores han reflexionado alrededor de las escalas de valores, proponiendo, según el ámbito al que pertenezca el estudio, diferentes visiones caleidoscópicas. Planteamos aquí distintas escalas relacionadas con el ámbito de investigación que tratamos.

En el estudio de los valores realizado por Marín Ibáñez (1976), desde el ámbito de la educación, propone tres grupos principales de valores: *Naturales*, que se subdividen en *útiles*: relacionados con la tecnología y *vitales*: relacionados con la salud; *espirituales o culturales*, que a su vez se dividen en *estéticos*: relacionados con la expresión artística; en segundo lugar los valores *Intelectuales*: relacionados con las áreas del saber académico y *morales*: divididos en *sociales* (educación) e *individuales* (ética); finalmente distingue un tercer grupo que son los valores *Trascendentales*, entendidos como los *relativos al sentir último de la vida* (Religión y filosofía).

Si entendemos el valor como "una cualidad añadida que los individuos atribuyen a ciertos objetos que los hacen merecedores de aprecio" (Ballart, Fullola y Petit, 1996: 215), entonces, los valores aparecen como manifestación cultural, como elaboración subjetiva, poniendo de manifiesto la relatividad del contexto. Bajo este prisma el caleidoscopio gira de nuevo, Ballart *et. als.* (1996) clasifican estos valores atribuidos en, *valor de uso*, es decir como medio; *valor formal*, relativo a las propiedades intrínsecas de los objetos y *valor*

²⁸ Garzón y Garcés analizan en castellano la obra de Rokeach y otros autores como medio para una posible conceptualización del valor. Clasifican al autor dentro de las corrientes subjetivistas, y destacan su innovación al proponer los valores como productos culturales.

simbólico/comunicativo, relevantes en cuanto a su capacidad de transmitir y transmitirse a lo largo del tiempo.

Entendemos pues, desde los niveles más abstractos a los más concretos, que los valores atienden a marcas y relevancias atribuidas a objetos, cualidades, conceptos, realidades, es decir, atienden a otro modo de clasificación de la realidad desde lo afectivo. Es por ello que las investigaciones han determinado enmarcar el ámbito de lo afectivo dentro del ámbito de lo cognitivo, desestancándose desde su concepción axiológica y relacionándose con otros sistemas cognitivos del individuo (Garzón y Garcés, 1989). De esta relación con lo cognitivo emana la relatividad cultural de los valores (en cuanto a atribución y clasificación). El entorno cultural determina la configuración del *mazeway*, y por tanto, aunque la “pirámide cognitiva” se suponga universal a los seres humanos, cada cultura elaborará sus propios subsistemas y categorías, así:

“Será la propia historia y la cultura de cada comunidad social la encargada de configurar esos sistemas de valores que darán a entender lo que los individuos particulares y los colectivos valoran o infravaloran en un momento histórico dado” (Garzón y Garcés, 1989: 369).

I.3. IDENTIDAD Y TIEMPO: LA NECESIDAD DEL RECUERDO.

La heterogeneidad y dinamicidad que, hasta ahora, han caracterizado el concepto de identidad aquí representado contrastan con la singularidad del término. Del mismo modo, los diversos autores tratados se hacen eco de esta paradoja, empleando en sus títulos y definiciones el término identidad para matizar en los cuerpos sobre las identidades. Así pues, identidad hace referencia a unicidad, frente a la pluralidad de los términos hasta ahora empleados como identidades, identificaciones o roles. Impera, por lo tanto, una necesidad de subjetividad, el individuo se concibe como único y homogéneo pese a la diversidad de identidades que adopta en el tiempo y en el entorno “el sentido se organiza en torno a una identidad primaria (es decir, una identidad que enmarca al resto), que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y el espacio” (Castells, 2001: 29).

El individuo no se percibe desmembrado, múltiple o multidimensional, sino que se percibe como un todo coherente:

“Al igual que otros aspectos existenciales de la seguridad ontológica, los sentimientos de identidad del yo son a la vez robustos y frágiles. Frágiles, porque la biografía del individuo conservada reflejamente en la mente es sólo una “historia” entre otras historias posibles que podrían ser narradas acerca de su evolución en cuanto al yo; robusta, porque a menudo se mantiene con suficiente seguridad un sentimiento de identidad del yo como para capear tensiones o cambios importantes del medio social en el que se mueve la persona” (Giddens, 1995: 75).

Este equilibrio entre pluralidad y unicidad puede explicarse a través de lo que Giddens (1995) considera una *biografía individual*, y que recuerda en su estructura a la narratividad propuesta por Bruner (1999). Así pues, estructuralmente la biografía se configura como una linealidad, un cuerpo único que se extiende en el espacio y en el caso del texto biográfico en el tiempo. En esta estructura se integran diversidad de conceptos que se coordinan para formar ideas más complejas e interrelacionadas, o aisladas, donde la única coherencia aparece de la unidad lineal. De forma análoga la biografía individual “Deberá incorporar constantemente sucesos que ocurren en el mundo exterior y distribuirlos en la ‘historia’ continua del yo” (Giddens, 1995: 74). El individuo reflexiona sobre su mismidad y su identidad a través de su biografía:

“Parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un ‘lugar’ para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos” (Bruner, 1999: 59).

Surge aquí un matiz implícito en la narratividad y el discurrir, importante aunque sin presencia patente, el transcurso del tiempo, y por ende, la necesidad del recuerdo. Así, de la propuesta de Giddens, se desprende un transcurso, narrado desde el presente, una identidad pasada que es recordada para conformar el discurso de la unicidad identitaria del individuo. Es necesario, por lo tanto, tratar aquí el recuerdo y, teniendo presente el tema que se trata, así como las tesis de Halbwachs, seguiremos un enfoque cultural, entendiendo que los individuos articulan su memoria en base a la experiencia y pertenencia a través de estructuras sociales como el espacio, tiempo y el lenguaje, y cuya sujeción reside en lo tangible.

1.3.1. Memoria individual.

Retomando las palabras de Giddens se puede comprender la relación individuo y entorno a lo largo del tiempo, los sucesos se incorporan a la historia del individuo, y vuelve entonces a colación la idea del individuo como sistema, como entidad relacional conformado por diversidad de cosas, entre ellas, en lo que ahora nos ocupa, los recuerdos.

El recuerdo nace como una construcción, como una sinapsis entre el entorno y el individuo y como a Gulliver²⁹ lo sujeta al suelo, a la realidad y a su historia, de tal modo que “sólo lo que ha sido aprendido puede ser recordado” (Marcilla, Alcalde y Ramiro, 1993: 196). Esta sinapsis es ideada como reunión de la dualidad interior/exterior, individuo/entorno hasta tal punto, que se rechaza lo puramente generado desde el interior como recordable:

“En consecuencia, no hay percepción sin recuerdo. Y, a la inversa, no existe recuerdo alguno que pueda ser considerado como puramente interior, es decir, que sólo se conserve en la memoria individual” (Halbwachs, 2004: 319).

Así pues el recuerdo viene a ser una imagen mental de lo aprendido en el pasado, recogiendo en su haber tanto situaciones, como conceptos, palabras, objetos, sentimientos, emociones... Podemos entonces diferenciar, respecto de la imagen recordada, una doble naturaleza, de tipo experiencial, de lo ya vivido o un cuasi-recuerdo:

“La diferencia entre imágenes del recuerdo y del cuasi-recuerdo no estriba en que las primeras se correspondan con la realidad, ya que también pueden hacerlo las segundas (si bien incidentalmente), sino en que las primeras dependan de ella. Además, las imágenes del recuerdo cambian con el tiempo, también tienen una historia y, por tanto, la memoria experiencial no tiene porqué ser totalmente fiel. Es decir, es posible incluso que las imágenes de un recuerdo falso se adecúen al suceso que representan, mientras que las de un recuerdo experiencial no. Estas últimas han cambiado con la realidad, la propia. (...) los cuasi-recuerdos no son parte de una persona de la manera en que los recuerdos lo son. No tienen la misma historia, ni pueden tener por lo tanto la misma influencia, ni pueden transmitir el pasado de la misma manera, ni por tanto ligar el pasado al presente del mismo modo” (Pérez, 2004: 101-103).

Es decir, el recuerdo se asocia a otras cosas: sentimientos, vivencias, creencias, etc.; a todo aquel *background* al que refiere Rodrigo (2003).

²⁹ Cabe utilizar al personaje de Jonathan Swift como metáfora del anclaje del individuo a su entorno.

Estas imágenes, al ser *traídas al presente* se convierten en recuerdos. Su presencia las hace, además, características; las define y determina como recuerdos y los hace vívidos a modo de aparición espontánea. Unidades inseparables e imperceptibles por segmentos. El recuerdo aparece como una imagen mental única y por tanto en el proceso de evocación aparece como tal, una aparición, un fantasma que tan pronto está como desaparece, no se conforma de pequeñas estructuras de las que se pueda tirar para acercar el recuerdo, definido en palabras del autor:

“Se trata pues, de sensaciones sumamente simples, ‘no compuestas’, aunque no podamos reflexionar sobre sus elementos y el modo como se combinan, *antes* que la sensación no se haya producido” (Halbwachs, 2004: 142).

Y sin embargo, pese a este proceso interno del individuo, el recuerdo depende exclusivamente del exterior, de lo denominado por el autor como los marcos de la memoria:

“(…) el marco de la memoria se dibuja desde las claves del tiempo, espacio y lenguaje desde el presente como hito del recuerdo. Así la razón para la emergencia del recuerdo no reside en sí mismo sino en la relación que tiene con las ideas y percepciones del presente” (Halbwachs, 2004: 143).

No es difícil extraer de lo enunciado que para recordar es necesario asociar con el exterior, o como enunciaban Marcilla *et als.* (1993), debe ser aprendido para poder ser recordado. El entorno funciona pues, como un plomo, una piedra de la que sujetar el hilo del recuerdo, un resorte que lanza a la mente hacia la imagen mental, hacia la sensación halbwachiana. Esta asociación entre recuerdo y entorno, se produce a través de una relación de semejanza ya sea cognitiva o emotiva (Halbwachs, 2004), es decir, esa asociación de semejanza puede asentarse sobre conceptos o sobre sensaciones y emociones.

Cabe ejemplificar aquí ambos tipos de asociación que, además, pueden ser útiles en el transcurso de esta tesis, para denotar la importancia del recuerdo en procesos de patrimonialización.

Mi primera experiencia estética, fue desde luego, poco digna de ser contada, e incluso vergonzosa. De su simpleza llego a ser hasta prosaica; esto pudo ser debido a mi juventud o a mi inconsciencia, ya que mi madre siempre se cuidó mucho de alimentar nuestra sensibilidad estética. Recuerdo que una mañana, paseando por la calle donde se sitúa mi casa, mirando al suelo, me llamó la atención una baldosa

levantada. Seguramente esa baldosa llevase mucho tiempo levantada y seguramente la luz que incidía en ella no fuese distinta que la de otro día, tal vez quien no fuese la misma era yo, pero la cuestión es que, ese día, la baldosa se me antojó única, las sombras cubrían todas las gamas de grises, en planos geométricos, superponiéndose y separándose, como jugando desde su grandiosidad a burlarse de la simpleza en la que se sostenían. Debíó ser gracioso para los transeúntes ver a una jovencita agachada mirando al suelo...

Muchos años después al mudarme de nuevo a otra casa me asombré ante las vistas; coincidió además aquel día, un atardecer de verano tras una tormenta. Tengo la gran suerte que desde esa ventana se puede ver una loma sembrada de pinos albares, sostenidos casi milagrosamente después de tantos retorcimientos de su tronco. Aquel día fue maravilloso, eran casi una obra de algún paisajista inglés y sin embargo se conseguía una atmósfera pura. Todos los verdes, e incluso los que no conocía, amarillos, rojos... Esa luz tan de lluvia, tan azul, tan calmada. La misma que en las obras inglesas, un atardecer que acaricia, una luz como una nana antes de dormir, la tranquilidad del que descansa, la apoteosis silenciosa de los últimos rayos.

Entre tanta belleza, tanta emoción y unas ganas casi de llorar de lo hermoso que era lo que estaba viendo, vino a mi memoria el recuerdo de aquella prosaica baldosa que casi se reía de mi sentimiento desde su sencillez.

En este primer ejemplo la asociación que se establece es de tipo emocional, el sentimiento vivido en la segunda experiencia es semejante al primero, y por tanto, evoca el recuerdo de éste. Y además, ambos quedan unidos en la biografía giddensiana, ambos aparecen en la evocación de alguno de ellos, forman ya una unidad de recuerdo.

Parte de mis estudios de licenciatura los estudié en la Universidad de Salamanca, es una ciudad que siempre me ha recordado a mi ciudad natal, Segovia. Ambas ciudades comparten cierto parecido en su *skyline*, una mancha de casas color tierra sobre las que se levanta, orgullosa, una catedral, más limpia y luminosa que el resto de las edificaciones. Una vez dentro, se puede observar el mismo cromatismo en ambas, un suelo oscuro y granítico choca radicalmente con la verticalidad de la suave y luminosa caliza de los edificios. Ciudades para caminantes, con fachadas singulares y guiños graciosos para aquellos que se fijan en los detalles.

En este segundo caso la ciudad de Salamanca manifiesta ciertos paralelismos en sus cualidades físicas con la ciudad de Segovia, demostrando aquí, una asociación cognitiva. Es por ello que el segundo estímulo, el análisis de la Ciudad de Salamanca, evoca el recuerdo de la primera ciudad ya conocida y depositada en el *mazeway*. De este modo ambas ciudades quedan asociadas en sus cualidades formando parte del mismo hilo del recuerdo.

Así pues, la sinapsis formada entre individuo y entorno se condiciona hasta tal punto, que como enunciara Halbwachs respecto de cómo la modificación o desaparición de los marcos de la memoria, acarrea modificaciones o eliminaciones en los recuerdos:

“O bien, entre el marco y los acontecimientos habría identidad de naturaleza: los acontecimientos son recuerdos, pero el marco también estaría conformado de recuerdo. Entre unos y otros existiría la diferencia en que estos últimos serían más estables, que dependería de nosotros a cada instante apercibirlos, y que nos serviríamos de ellos para reencontrar y reconstruir los primeros” (Halbwachs, 2004: 122).

Los recuerdos, por tanto, no resultan una construcción pura, sino que, al igual que otros ámbitos del individuo los recuerdos se reconfiguran, y reinterpretan enriqueciéndose, mutando y apreciándose desde el enfoque del ahora: “Sin duda, reconstruimos pero esa reconstrucción se opera según líneas ya marcadas y dibujadas por nuestros otros recuerdos o por los recuerdos de los demás” (Halbwachs, 1995: 211). Esta reinterpretación, relación y mutación, unida a la asociación a una historia y un *background*, enfatiza la idea de subjetividad frente al mismo contenido:

“Por ejemplo, el recuerdo de mi madre de las tropas marroquíes entrando en Madrid estaba ligado con otras disposiciones y estado suyos: el miedo a la guerra, de la victoria de los nacionales, la vida durante la guerra. Es decir, esta ligazón entre tales estados y sus propias vivencias formaba parte del modo en que vivió la llegada de ‘los moros’. Aunque yo pueda hacerme una imagen, a través de sus historias, de la llegada de las tropas moras, y aunque tenga un punto de vista central, no será mi recuerdo, porque no conectará, o se interrelacionará con los otros recuerdos de mi infancia o de mi propia vida. Puede que su imagen y la mía tengan el mismo contenido representacional, pero no tienen la misma ‘subjetividad’. Es decir, no son tenidas de la misma manera, su fenomenología es distinta” (Pérez, 2004: 103).

De este modo, ante una misma imagen, se puede decir que los recuerdos experienciales, los propios, son siempre individuales. Mientras, los cuasi-recuerdos son imágenes aprendidas, compartidas en algún momento, y que, bajo una perspectiva constructivista, pueden generar recuerdos experienciales a partir de dicha imagen, aunque exteriores a ella:

“La memoria involuntaria, ligada a los recuerdos genuinos, juega un papel fundamental en nuestra vida, y con un repertorio prestado no funciona. Sólo porque soy yo, porque hay una conexión causal con el pasado, puedo recordar involuntariamente ciertas melodías, olores, sabores o imágenes. En conclusión, los recuerdos experienciales lo son de una

persona y de su vida y de ahí la imposibilidad de tener recuerdos ajenos sea una imposibilidad imaginativa” (Pérez, 2004: 105).

1.3.2. Memoria colectiva.

Sin duda las estructuras enunciadas como esqueleto de la memoria individual, se generan del mismo modo en la memoria colectiva. Tal y como comenzábamos a describir la memoria individual con las palabras de Marcilla *et al.* (1993), cuando declaraban que no hay recuerdo sin aprendizaje, podríamos del mismo modo, enunciar aquí que no es posible una memoria colectiva sin comunicación. El lenguaje, se establece, por lo tanto como el medio –o el marco en palabras de Halbwachs (2004)- idóneo, e inicial para la construcción de una memoria colectiva:

“(…) cuando un miembro del grupo percibe un objeto, le otorga un nombre y lo ubica en una determinada categoría, es decir, acorde con las convenciones del grupo que dominan tanto su pensamiento como el de los otros. Si se pudiese imaginar una percepción intuitiva sin ninguna intervención de los recuerdos en el individuo aislado, que no formaría ni tendría parte en ninguna sociedad, entonces, no existiría percepción colectiva que deba acompañar la evocación de las palabras y las nociones que permiten a los hombres entenderse en relación con los objetos...” (Halbwachs, 2004: 319).

De este modo, a partir del lenguaje, se establece también una estructura de la memoria tanto a nivel individual como colectivo. De nuevo, categorías y locus ordenan la mente, y aquí, la memoria. De este modo la sociedad, el colectivo, propone al generar o modificar un recuerdo, nuevas categorías para su ubicación.

Sin embargo, a diferencia de la memoria individual, sí existen diferentes memorias colectivas y, además, estas memorias operan a diferentes niveles. Del mismo modo que en la metáfora de las valencias de la identidad colectiva (cf. cap. 1, punto III.2.), la memoria colectiva exterior se supone con mayor nivel de “población”, mayor número de individuos conformantes, y dónde éstos operan de manera más pasiva y menos participativa, es decir, el individuo comparte menos puntos de contacto con este marco (Halbwachs, 1995). En esta capa, la que podría denominarse la memoria histórica (Halbwachs, 1995) se antoja más rígida, su capacidad de mutación no está ligada a los individuos sino más bien a

las instituciones que la manejan y, del mismo modo, los cambios que se producen en ella no tienen efectos inmediatos en la memoria individual.

A medida que descendemos hacia las capas más interiores, hacia colectivos más concretos y con menor cantidad de “población”, la memoria se personaliza, el individuo adquiere mayor presencia; la cotidianeidad se hace tangible y aparecen mayores puntos de contacto. En estos colectivos más reducidos la capacidad de mutación aumenta y se construye día a día; los pequeños cambios del presente alteran y modifican la memoria, del mismo modo que los cambios que operan en la memoria alteran las memorias individuales, de tal modo que:

“Cada uno, sin duda, tiene su perspectiva, pero en relación y correspondencia tan estrechas con la de los otros que, si sus recuerdos se deforman, le basta situarse en el punto de vista de los otros para rectificarlos” (Halbwachs, 1995: 212).

II. IDENTIDAD CULTURAL.

Aunque el concepto de identidad cultural empapa en su totalidad el texto de esta tesis, e incluso lo cultural empapa a lo identitario en sí mismo³⁰, muchos autores emplean el mismo término para referir a sujetos diferentes. Por lo tanto, se hace necesario, una vez analizado el concepto de identidad en torno a su conformación individual, y para no llevar a confusiones, hacer una distinción de las polisemias de este término.

II.1. LA IDENTIDAD DE LA CULTURA.

El microcosmos que da cuerpo a la identidad, el mestizaje poli-sustancial con el que hemos referido a la identidad, de nuevo toma cuerpo, o más bien, se desprende de él hacia la objetivación (Berger y Luckmann, 2001), en uno de los términos más colectivos, la cultura. Actitudes, memorias, normas, productos, sentimientos, sensaciones, asociaciones, etcétera, conformados a partir de la experiencia, dan lugar a una entidad o mejor dicho, identidad, de las culturas. La diversidad, la hibridación y la liquidez cultural que han caracterizado a la postmodernidad, quedan patentes en la necesidad creciente del empleo de términos como multiculturalidad y pluriculturalidad, desencadenando a su vez mayor necesidad de definición del concepto de identidad como proceso y manifestación de esta polisustancialidad. Es a partir del enriquecimiento o crecimiento del término que se hace necesario reflexionar sobre las identidades de las culturas y analizarlas en base a su definición:

“Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir su conducta)” (Harris, 2001: 19-20).

Queda patente la imposibilidad de estudiar y comprender la cultura si no es a partir de la observación de los individuos que la conforman. La cultura, como entidad abstracta, no se manifiesta sino que queda patente en la cotidianeidad de los agentes que la producen.

³⁰ Como hemos visto hasta ahora, la identidad aquí, es predominantemente cultural, en cuanto que su estructura se relaciona hologramáticamente con la sociedad y sus significados, es decir con la cultura. El hombre es predominantemente simbólico.

Estos agentes son los encargados de perpetuar la transmisión de la cultura a través de la endoculturación y de la difusión.

“La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales” (Harris, 2001: 21).

“Mientras que la endoculturación hace referencia a la transmisión de rasgos culturales por vía generacional, la *difusión* designa la transmisión de rasgos culturales de una cultura y sociedad a otra distinta” (Harris, 2001: 25).

Sin embargo ambos movimientos no completan la transmisión cultural, debe existir un carácter creativo universal o potencia subterránea (Maffesoli, 1990), que queda demostrado al observar la diversidad cultural. De no existir dicha creatividad todas las culturas serían idénticas, dentro de un rango de permutabilidad. En base a esto, debemos exponer un detonante que motive la puesta en marcha de esta creatividad, éste podría ser la necesidad de nuevas estructuras para nuevas realidades contextuales, sistemas de valores que no cubren todas las posibilidades que plantean los nuevos contextos, objetos y espacios que pierden su significación, o nuevos espacios generados... Podríamos decir que los cambios evolutivos en los que interviene la creatividad humana, se producen a través de un estado de crisis:

“Cuando un modelo se rompe, o cuando la escala de valores de una cultura no es capaz de construir una identidad global, para ordenar y resolver las contradicciones que se generan entre las normas de comportamiento que integran su universo, se produce una crisis de identidad” (Del Olmo, 1994: 88).

De este modo, al no observarse referente ni generacionales ni transculturales, la sociedad debe generar de manera creativa una serie de significados y contextos identitarios. Aparece, de este modo, un nuevo catálogo de identidades que caracterizan a la cultura.

II.1.1. La identidad de la cultura como proceso.

De lo dicho anteriormente podemos entender que la identidad de la cultura se fundamenta en la evolución y, del mismo modo que la identidad individual, queda definida por un carácter procesual. Esta procesualidad viene

determinada por la actitud, o la conducta como la define Harris (2001), de las partes hacia su propia estructura, lo que generará cinéticas de cambio que definen y dotan de identidad a la cultura. De este modo, y atendiendo a la clasificación que ofrece Castells (2001), se pueden observar tres tipos de identidad en base a esa actitud de cambio ya descrita:

-Identidad legitimadora: los individuos que conforman la cultura se identifican plenamente con la estructura cultural, no existe necesidad de adaptación ni respuestas nuevas ante el contexto. Se encuentra por tanto en un estado de calma en el que los individuos aceptan y ratifican las pautas culturales.

-Identidad de resistencia: los individuos no se sienten identificados con la estructura cultural. Se adopta una postura de oposición, ante estructuras poco proclives al cambio. Aparece pues una resistencia, no un cambio. Podríamos decir que esta identidad suele ser la adoptada previamente al cambio, la identidad de resistencia ejerce la presión necesaria para llegar al estado de crisis.

-Identidad proyecto: Los individuos generan o adoptan nuevas estructuras culturales con las que se pretende construir una identidad; éstos construyen una nueva identidad que redefine anteriores paradigmas o genera nuevos, ante la inexistencia previa. Esta identidad es adoptada en contextos nuevos, sin previa existencia. No es por tanto una evolución sino una generación propiamente dicha.

En base a esto se puede enunciar que la identidad de la cultura, en su conformación supraestructural³¹ (Harris, 2001), viene determinada por un carácter procesual y adaptativo de sus integrantes, y sobre ésta se configuran la *estructura* e *infraestructura* (Harris, 2001), o lo que podríamos denominar

³¹ La subdivisión de las partes estructurales de la cultura la tomamos del autor, que enuncia:

"La mayoría de los antropólogos coincidirá en que todas las sociedades humanas han de tener dispositivos culturales de índole conductual y mental para satisfacer las necesidades de la subsistencia (...). Sin embargo, no hay acuerdo sobre cuántas subdivisiones de estas categorías deben reconocerse (...).

En este libro se utilizará un patrón universal integrado por tres divisiones principales: infraestructura, estructura y supraestructura.

1. *Infraestructura.* Se compone de las actividades *etic* y conductuales, mediante las cuales toda sociedad satisface los requisitos mínimos de subsistencia (*modo de producción*) y regula el crecimiento demográfico (*Modo de reproducción*).

2. *Estructura.* Se halla constituida por las actividades económicas y políticas de tipo *etic* y conductual mediante las cuales toda sociedad se organiza en grupos que distribuyen, regulan e intercambian bienes y trabajo(...)

3. *Supraestructura.* Está integrada por la conducta y pensamiento dedicados a actividades artísticas, lúdicas, religiosas e intelectuales junto con todos los aspectos mentales y *emic* de la estructura e infraestructura de una cultura" (Harris, 2001: 30-31).

imaginario, en tanto acervo de actitudes, costumbres, normas, productos... que definen a cada cultura.

II.1.2. La identidad de la cultura como sistema.

Si bien ya hemos definido a nivel cinético y procesual la supraestructura, la identidad de la cultura, cabe ahora definirla a nivel sistémico, es decir, descifrar aquí qué principios conforman esta supraestructura, de manera que podamos concebir unos nodos comunes a toda cultura, que la definan como tal, y sobre los que, de igual modo que en el ámbito procesual, soportar el acervo configurador de la estructura y la infraestructura:

“Cada cultura o sistema cultural dispone (...) de instituciones culturales que cumplen el rol social de describir, delimitar, atribuir y transmitir significados o legitimar interpretaciones; en definitiva, el rol de preservar y renovar cada uno de los sistemas simbólicos que la constituyen” (Aguirre, 2008: 94).

Siguiendo a Berger y Luckmann (2001), encontramos un principio institucionalizador y un principio legitimador que conforman todo sistema cultural.

En base a la relación holográfica entre individuo y cultura, la institucionalización es precedida de un proceso a nivel individual, la *habituación* (Berger y Luckmann, 2001: 73) que queda definida como la economía de esfuerzo, como la pauta de toda experiencia repetida. Es decir, la repetición de actos sucesiva, crea una pauta que puede reproducirse de una forma en la que intervenga el menor esfuerzo, aprehendiéndose, para su empleo en el futuro, lo cual genera un hábito.

De este modo, podríamos decir que el hábito es al individuo lo que la institución a la sociedad: “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 2001:76).

A la luz de este enunciado podríamos decir que la institución es un tipo de acuerdo, entre tipos de actores, es decir, la institución a la vez que facilita la convivencia en cuanto a economía de medios, también estructura la sociedad en

cuanto a status y roles, “son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001: 76). Además de esta ordenación, las instituciones conllevan cierta historicidad (Berger y Luckmann, 2001), es decir, un transcurso hasta su formación y una evolución y crecimiento. La institución también comporta control (Berger y Luckmann, 2001) en cuanto a que, al trazar caminos de hábitos, enfoca el comportamiento en un determinado sentido, dejando otras muchos caminos sin trazarse, y deviniendo finalmente en la sanción.

Las instituciones tienden a originarse de forma independiente, aunque a medida que se desarrollan comienzan a cohesionarse, a tener valor interactivo, encontrando su lógica cohesiva en la narratividad, dando lugar a una complicación de la cultura y su procesos, sustentando así manifestaciones diversas como son ritos y costumbres.

En estrecha interacción con la institucionalización aparece la legitimación como una objetivación de significados para dicha institucionalización:

“(…) constituye una objetivación de significado de ‘segundo orden’. La legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de ‘primer orden’ ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y objetivamente plausibles” (Berger y Luckmann, 2011: 120-121).

De esta manera, la legitimación procura un canal para la subjetivación de las instituciones, supone promover un camino de vuelta desde la objetivación institucional. Para ello es necesario integrar la institución en la cotidianeidad, en la infraestructura. Para ello es necesario atribuir un sentido general a las instituciones, muy por detrás de la labor directa, en un sentido horizontal, que les de significado a todas ellas, como una red que se sostiene por los nudos adyacentes, y por otro lado a nivel vertical, donde el individuo precise de la existencia de esas instituciones para la narratividad vital.

“La legitimación ‘explica’ el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. (...) En otras palabras, la legitimación no es solo cuestión de ‘valores’: siempre implica también un ‘conocimiento’” (Berger y Luckmann, 2001: 122).

La legitimación, al igual que la institución, actúa como supraestructura de niveles más concretos de la cultura, como son el conocimiento, los valores o el universo simbólico.

De esta forma, a través de cinéticas y nodos estructurales, comienzan a construirse las particularidades de cada cultura, las normas concretas, las costumbres, sus artefactos... Recurriendo de nuevo a la relación holográfica entre individuo y cultura, la identidad de la cultura se dibuja como procesual y estructurada en base a unos principios sobre los que se desarrolla, el cosmos identitario, la particularidad que hace de cada cultura un sistema diferente; podemos hablar así de una identidad de la cultura, que a diferencia de la identidad cultural de los individuos que la comparten, supone un todo relacional que, cobrando materialidad en su praxis subjetiva, no se manifiesta en su totalidad en cada sujeto. O como lo define el autor:

“La identidad de una cultura haría referencia a las particularidades que se le podrían asignar a una cultura determinada, mientras que la identidad cultural son las características que una persona o colectivo se atribuye para sentirse partícipe de una cultura concreta” (Rodrigo, 1998: 12).

II.2. LA IDENTIDAD CULTURAL COMO ROL.

La identidad de la cultura, tal y como la hemos expuesto, supone entonces un contexto de referencia, un cosmos identitario en el que el individuo navega en busca del traje que mejor le sienta, es decir, el individuo gestiona identidades preformadas. Su labor cultural consiste en identificarse dentro de unos valores establecidos:

“(...) la selección de una identidad está determinada, en primer lugar, por las posibilidades que ofrece el contexto en que se produce el proceso de identificación, esto es por la disponibilidad de identidades de los actores, y además, dentro de ellas, por la tendencia individual de identificarse con aquello que se acerca a los propios intereses o expectativas y de identificarse frente a, o diferenciarse, de lo que se aleja de los mismos” (Del Olmo, 1994: 86).

Aparecen pues una serie de roles asociados a la tipificación de las estructuras anteriormente descritas, que vinculan una serie de categorías de adscripción con una serie de conductas y valores asociados.

“Esto tiene repercusiones muy importantes para la auto-experiencia. En el curso de la acción se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquélla; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la auto-aprehensión del actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción” (Berger y Luckmann, 2001: 96).

Así pues, aquel que lleva a cabo una acción socialmente reconocida y tipificada, se autodefine y es definido por el resto de la sociedad en base al rol desempeñado, de modo que aquel que hace arte es un artista, él se definirá como artista y la gente lo clasificará como artista dentro de los roles sociales, todo ello, siempre que el arte sea una categoría existente, tipificada y objetivada, en esa cultura. De manera inversa, se espera que alguien que se denomina artista, realice acciones y adquiera conductas, valores y comportamientos propios de un artista. Su universo referencial se espera que esté establecido en base a su condición artística y su lenguaje debe ser propio de un artista:

“A cada uno de los conjuntos integrados por un determinado rol, por las normas de conducta a las que ese rol hace idealmente referencia y por el status que implica, es a lo que llamamos identidad”. (Del Olmo, 1994: 81).

Aparecen pues, a partir de una serie de señas institucionalizadas previamente y originadas en la objetivación de experiencias particulares, las identidades culturales, entendidas aquí como roles. Estas señas son conocidas por todos los miembros de esa cultura, o al menos de ese estatus, de tal manera que el individuo adopta una identidad y el resto de individuos, la otredad, son capaces de asignarle esa identidad en tanto en cuanto conocen las señas asignadas a ese rol, y encuentran las similitudes entre la objetivación y la subjetivación de estas señas. Siguiendo el ejemplo planteado, el artista debe hacer lo que culturalmente está reconocido como arte, y mantener las señas -si no todas, gran parte- asociadas a la identidad de artista, como ser una persona creativa, tener un pensamiento divergente, conocer un gran número de obras de arte y estilos artísticos, observar el entorno desde una perspectiva estética, que el lenguaje empleado contemple términos asociados a lo estético... De tal forma que si estas señas no se observan en el individuo artista, no será identificado por los otros como tal, sino que seguramente lo sea como mentiroso. Sobre esta cualidad dialógica de la identidad cultural se puede añadir:

“Acaba siendo algo que se ofrece al otro y que es negociado y renegociado en la relación con ese otro. Toda relación acaba representando –en última instancia- una presentación de aquellas parcelas de identidad y unas pre-definiciones sobre la identidad del otro, que se acaban cumpliendo o no” (Rodrigo y Medina, 2006: 128).

La adopción de roles y su carácter dialógico viene definido entonces por ciertas normas, que determinan la identidad adoptada, la actitud del otro y el contexto en el que se desarrolla. De esta manera dicho diálogo no se agota tan solo en el reconocimiento de la identidad, sino que supone la adopción de una identidad complementaria por parte del otro, como enuncia la autora: “Al dotar de una identidad a la persona que se está identificando, se adquiere en el mismo proceso una identidad propia con respecto a él” (Del Olmo, 1994: 81), es decir, al identificar a un individuo como artista, la otredad elige entre una serie de identidades complementarias como pueden ser la de observador, la de crítico, la de artista, o bien la de fontanero, funcionario, profesor, masajista... Esto es, la identificación dialógica, precisa de un contexto que determina las categorías identitarias a manejar. Por lo tanto, la identificación como artista en un museo, llevará a la otredad a identificarse en torno a categorías identitarias relativas a lo artístico, como pueden ser observador, crítico, mecenas, galerista... Sin embargo al cambiar el contexto en el que se produce la identificación, como puede ser la cola del paro, las categorías identitarias activadas cambian, y al identificar al individuo como artista la otredad puede identificarse en un rango de oficios, como profesor, masajista, funcionario... Así pues, como propone Margarita Del Olmo:

“La elección de una identidad concreta en un momento determinado, para el otro y para uno mismo, depende directamente del contexto en el que se establece la relación, esto es, tanto de los dos términos entre los cuales se establece la relación, como de la propia naturaleza de la misma” (Del Olmo, 1994: 82).

El proceso descrito en este punto como proceso de identificación y de reconocimiento de identidades puede expresarse plásticamente a través de esta imagen:

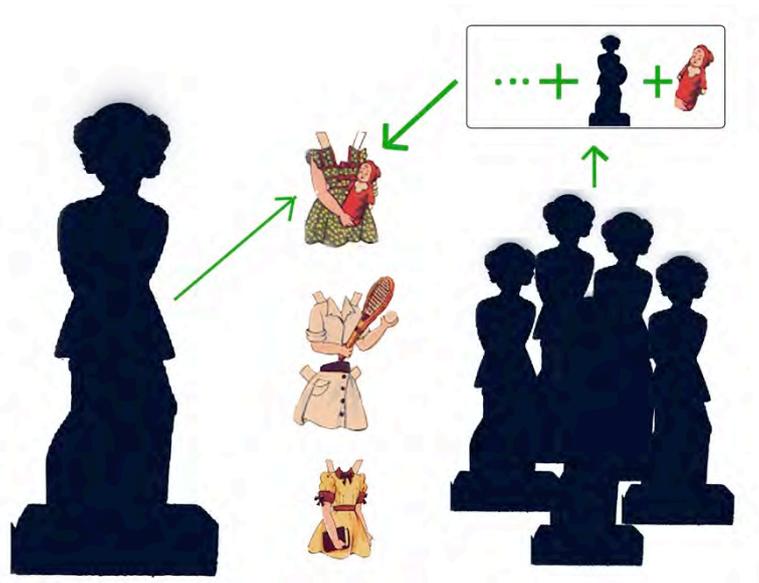


Imagen 2.1. La identidad cultural como proceso dialógico.

En esta imagen el sujeto, de todas las posibilidades que se producen en su cultura, elige adoptar el rol de madre. Complementariamente a este proceso la otredad reconoce las señas que conforman esa identidad tipificada: tener un hijo, haber pasado un embarazo... y confirman esta identidad, por lo que consideran al individuo como una madre. “Así, en el diseño de la propia identidad una pregunta fundamental pasa a ser qué mirada tiene el otro sobre uno mismo y cuál es la imagen (social) que se quiere ofrecer según el contexto” (Rodrigo y Medina, 2006: 126).

Establecido el proceso dialógico de identificación cultural, queda tan solo determinar las identidades y su gestión, es decir, como se ha propuesto aquí, cada individuo escoge una identidad con la que dotarse a los ojos de los otros. Sin embargo no solo existe una identidad total, sino que aparecen diversas identidades que el individuo puede conjugar en su comportamiento contextual.

“De la afirmación anterior se deduce que aunque la identidad no es una sola, sino múltiple, cada una de las distintas identidades que puede asumir el individuo, al estar en función de la relación que puede establecer con el otro cuando le asigna una de las categorías de adscripción que conoce, funciona, teóricamente, de forma alternativa y excluyendo a todas las demás, mientras no se modifique la categoría de adscripción que se ha asignado al otro; pero que, a través de un proceso de identificación, es posible llegar a establecer una síntesis capaz de agrupar algunas de ellas, e incluso todas las que en determinado momento entren en juego como respuesta al contraste que se establece con el otro miembro de la relación, siempre y cuando el contexto sea capaz de agruparlas a todas (...)” (Del Olmo, 1994: 83).

Es posible establecer identidades o conjuntos de identidades adoptables, e incluso asociadas bajo las normas que rigen los roles sociales, que den cuenta de las posibilidades de acción, relacionados en su fin último con la institucionalización. Siguiendo nuestro ejemplo, en la institucionalización de lo artístico es posible adquirir y entremezclar diversas identidades, como por ejemplo la de artista y mujer, ya que están vinculadas, en cuanto a que se entiende que el género introduce cambios de acción e históricos. Por tanto se mezclan identidades previamente asociadas bajo las normas institucionalizadas que rigen los roles.

De este modo, podemos diferenciar una identidad cultural objetiva para todos los individuos de dicha cultura, y una identidad individual, de carácter permutativo, basada en la combinación subjetiva de las identidades ofertadas por la misma; descrito en palabras de Margarita Del Olmo:

“La identidad cultural, por lo tanto, es el resultado de asumir y compartir una escala de valores, simbólicamente absolutos, que organiza jerárquicamente las normas de conducta que se derivan de todos los papeles y posiciones sociales posibles en el universo simbólico de una cultura. Mientras que, cada una de las identidades sociales que es posible ejercer en el seno de una cultura, es el resultado de asumir como modelos unas normas de conducta, que son simbólicamente relativas por referencia a la escala de valores de la cultura que se comparte. Y una identidad individual, es aquello que resulta de combinar de una forma específica cada una de las identidades sociales que una misma persona puede llegar a detentar” (Del Olmo, 1994: 87).

Aunque la autora diferencia entre teoría y praxis, entre identidad cultural o de la cultura bajo nuestro punto de vista, e identidad social, la estructura diferenciada entre colectivo e individual viene a confirmar lo enunciado.

La identidad individual, en cuanto a permutación de unas identidades objetivadas, precisa entonces de una estructura, que responde a niveles concéntricos de colectividad o particularidad, como ya enunciábamos en el capítulo anterior (cf. capítulo 1, punto III.2.), mediante la metáfora de las valencias. En el centro se situarán las identidades más particulares y en el exterior las más colectivas. Un claro ejemplo de este tipo de generalización y colectivización es la identidad territorial: “Puede considerarse que hay tres niveles de identidad que se adquieren y van construyendo a lo largo de la vida: la identidad personal, la de los diferentes grupos o comunidades (local, regional,

nacional, europea) y la de la humanidad en conjunto (cosmopolita)” (Batanero, 2001: 324).

Sin embargo y bajo esta diversidad identitaria sigue apareciendo la idea de unidad, es aquí donde la metáfora del *patchwork* que enunciara Rodrigo (2009) viene a dar coherencia a este cajón de sastre:

“Cada uno debe ser responsable de coser su patchwork. Téngase en cuenta que al coser la colcha, los fragmentos deben encajar muy bien, si no se deben deshacer y volver a coser. Los fragmentos dispares de nuestras experiencias de vida deben integrarse de forma coherente (...) a pesar la heterogeneidad” (Rodrigo, 2009: 294).

II.3. LA IDENTIDAD CULTURAL COMO ELEMENTO SUSPENSORIO.

A lo largo del capítulo hemos tratado la conformación de la identidad como una estructura común al ser humano. Posteriormente veíamos como esta estructura tiene una relación con la estructura de la cultura en la que se inscribe, entendida ésta como construcción social. Hemos dibujado además una identidad de la cultura como estructura sobre la que se anclan las particularidades -o viceversa dependiendo el enfoque-, es decir, como un acervo de construcciones culturales que la identifican. Finalmente hemos visto cómo este acervo fomenta la relación entre individuos, en lo que los autores denominan identidad cultural. Sin embargo, en este entorno tan aséptico y teórico no tiene cabida la subjetividad real, la puesta en práctica de la cultura, donde las interpretaciones y consecuentemente los malentendidos, los afectos, o las conexiones interpersonales rompen con el determinismo que impone la teoría.

En primer lugar, se hace necesario proponer una visión de la cultura, no como un inventario de productos, sino como una red de significados (Geertz, 1994). Entendiéndola de este modo podemos generar un clima propicio para la heterogeneidad: “Las culturas, así concebidas, constituirían sistemas en los que se articularían en permanente interacción performativa significados de diferentes redes o sistemas simbólicos” (Aguirre, 2008: 91). La cultura, más que inventarios, estructuras y cinéticas, es un rizoma de relaciones en base a millones de significados cargados emocionalmente con la experiencia subjetiva.

De esta manera, aparece un nuevo papel del individuo dentro de la cultura: “concebir la cultura como un sistema de significados compartidos supone repensar el papel de los usuarios en la definición de dichos significados y en la configuración de los hechos relevantes de la cultura” (Aguirre, 2008: 107).

Así pues, en una concepción más fluida y relacional de la cultura, al idearla como marco simbólico, se da cabida a la subjetividad, al impulso creativo, tanto a nivel individual como colectivo, lo cual quedó demostrado anteriormente ante el estado de crisis. Hablamos pues de la identidad cultural como elemento suspensorio.

La identidad individual se configura como cultural, pero no como combinación de roles, sino como cultural en base a la cualidad cultural del individuo. Esta naturaleza simbólica es lo que define la cualidad cultural de la identidad. Siguiendo la metáfora propuesta por Eisner (2004) y sobre la que empezábamos a definir nuestro concepto de identidad, ésta viene a ser una construcción, un proyecto en el que la cultura y la experiencia cultural proporcionan las primeras destrezas. En base a éstas, cada individuo construye su “casa” con los materiales (experiencias) que precise en cada momento, y las herramientas que requiera para manejar ese material (objetivación, interpretación...). La identidad cultural lejos de ser una apropiación, aprehensión e interiorización es, como proponen los autores: “Un acto creativo a partir de las posibilidades culturales que uno tiene a su alcance en la sociedad en la que vive” (Rodrigo y Medina, 2006: 127).

De este modo, aunque la cultura se vea aquí, en parte, como dotadora de destrezas, no se agota en este contexto sino que se empapa de posibilidades a través de los materiales (producto también cultural) y las herramientas como medios para la relación y cohesión del individuo y del entorno.

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

El individuo es un ser cultural, esa es su naturaleza, por lo tanto, todo él encuentra su sentido y sus posibilidades en lo cultural: “La función principal de la identidad cultural es la de ser una fuente de creación de sentido del entorno”

(Rodrigo, 1998: 13). No es posible diseccionar tipos de identidades: culturales, biológicas, psicológicas... Intentar abstraer la cultura al individuo es desproveerle de su naturaleza, es la capacidad simbólica la que lo significa como cultural. De esta forma, aunque el individuo genere sus propios procesos a nivel individual sin intención de relacionarlo con el entorno, esos procesos, cargados de significados para el individuo, responden a su naturaleza cultural. La estratificación de identidades como roles, no viene sino a dar cuenta de los vacíos que arrojan las distintas teorías en su propósito de definir mediante delimitación lo que es una unidad líquida e inabarcable. Concebir la cultura como universo simbólico, como capacidad para significar, lejos del determinismo enunciado en puntos anteriores, aporta laxitud para alojar conceptos y categorías que a priori pueden entenderse lejos del concepto de identidad cultural, como son subjetividad, diferencia, dinamismo, creatividad, polisemia...

Volviendo al ejemplo de la “casa”, concebir la cultura como capacidad posibilita ámbitos, habitaciones particulares, y sobre todo un carácter dinámico y creativo, unas ruedas bajo las paredes que permiten a cada individuo cambiar, no solo adaptándose al medio sino adaptándose a sí mismo. “La identidad cultural es un fenómeno derivado de un proceso cultural dinámico y siempre en continua reelaboración (...)” (Del Olmo, 1994: 80). Se generan en esta “casa” dinámica amplios espacios para la acción del individuo, espacios que también cambian, y que se alejan de lo que podrían ser los cubículos insignificantes que aportan los roles.

II.3.1. La identidad cultural como rol vs. Identidad cultural como elemento suspensorio.

Entendiendo lo cultural, pues, en su ámbito más esencial, y apartándonos de construcciones elaboradas, como capacidad para significar, es posible plantear una universalidad cultural, es decir, que todos los seres humanos son capaces de generar, al menos, una cultura. De este modo, pueden darse situaciones de culturas donde la identidad se borra hacia la colectividad, dejando de existir las permutaciones identitarias. Una única identidad para todo el grupo.

Por tanto, parece que esta conceptualización de cultura, en su laxitud, da cabida a la casuística. Intentado establecer un ejemplo sobre el que dar

concreción y forma a esta discusión, es posible plantear el caso de dos hermanos gemelos, atendiendo así, a priori, a dos naturalezas iguales y dos contextos idénticos. Bajo un enfoque de la identidad cultural como rol, estos hermanos aprenderán e interiorizarán todo el sistema de normas, actitudes e identidades que ofrece su contexto cultural, el mismo para ambos. Así, a medida que crezcan, los referentes identitarios serán iguales, y por tanto sus identidades, o la gama de identidades con las que actuar, sería la misma. Esta concepción soporta también la idea de la media naranja: entendiendo un número determinado de permutaciones identitarias; debe existir en el mundo, en tanto en cuanto campo de población masiva, una persona idéntica a otra.

A pesar de ello, aunque parecidos, los gemelos no son iguales, ni nadie ha encontrado a su doble, abriendo por tanto una brecha que queda rellena por el carácter psicológico y la identidad individual. Cada persona en su capacidad cultural universal de significar, significa e interpreta de una forma particular, dando lugar a diversas respuestas al contexto. El individuo, conocedor de las herramientas que pone a su alcance el constructo cultural, las emplea, total o parcialmente, las cambia, las adapta a si o las rechaza, en un proceso que no es individual sino cultural, no en cuanto a su empleo en un contexto colectivo, sino en cuanto proceso interno significador.

De esta manera, en su cualidad creativa y significadora, el individuo cultural encuentra significados en lo nuevo, es decir, ante una novedad real, no un desconocimiento individual pero conocido para la cultura, sino algo exterior al contexto, e incluso humano. Pongamos por caso un objeto extraterrestre; el individuo cultural dota de significados propios al objeto, seguramente establezca conexiones con esos materiales y herramientas de los que se ha alimentado culturalmente, pero no precisa de una interpretación cultural para aprender. Este hecho no es observable al plantear la identidad cultural desde el punto de vista del rol, ya que solo se define en el entorno contextual, es decir, sería precisa una filtración cultural para poder establecer una actitud cultural desde este enfoque. Esto no quiere decir que desde la identidad cultural se imposibilite esa opción, sino que no tiene cabida en ese ámbito, supondría adoptar una identidad psicológica para poder dar explicación a este fenómeno.

La identidad cultural como rol, parece estancada en el lapso vital, un producto anacrónico, en el que no es posible observar una evolución del

individuo, salvo en la ampliación de perfiles identitarios a permutar. Sin embargo, la identidad cultural como elemento suspensorio se construye, la forma de significar cambia, y el entorno se va configurando cada vez más polisémico. Por lo tanto el individuo pasa a ser también más polisémico, esto es, la identidad cultural se compone de más sustancias que la identitaria. Mientras que en la identidad como rol sólo tienen cabida relaciones identitarias con la otredad, en la identidad cultural aparecen objetos, afectos, experiencias... Todo lo que constituye al individuo, toda su existencia sobre la que ha creado significados, una suerte de hilos que conectan el universo de referencia con el individuo, condicionando su construcción a lo largo del tiempo. De esta forma, en la identidad cultural tiene cabida la definición de identidad, autodefinición, y con ello no referimos solo a identidades adoptadas, sino a todo aquello que significa al individuo, que lo define.

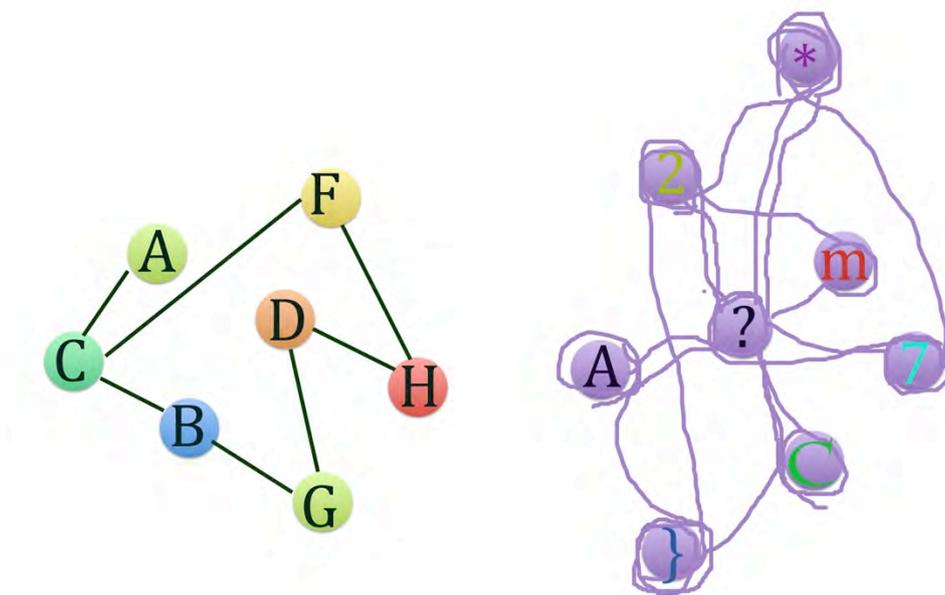


Gráfico 2.4. Esquema de identidad cultural como rol vs. Identidad cultural como elemento suspensorio.

En este gráfico quedan plasmados unos posibles esquemas de ambas identidades. La identidad cultural como rol -situada a la izquierda del gráfico- aparece como un mapa de las posibles permutaciones de la identidad. Todos los nodos representan los elementos identitarios, las señas que definen al individuo, en él podemos ver que todos están representados con letras mayúsculas, todas son identidades. Los nodos han quedado representado de distintos colores, en referencia a la diversidad de aprehensiones del contexto, es decir, no hay una

significación común, las categorías a las que pertenecen y los contextos en los que se aplican no tienen relación más allá que su unión en un mismo sujeto. Finalmente la identidad cultural como rol está descentrada, no hay un sujeto protagonista, sino una multitud de identidades unidas entre ellas.

En el caso de la identidad cultural como elemento suspensorio hay un color predominante, -el morado- que viene a ser la perspectiva individual. Todo en esta identidad ha sido significado por el mismo sujeto y por ello el color es homogéneo. En este mapa, aparecen también nodos. Sin embargo hay un nodo central, el individuo, la representación del concepto del yo -expresado en forma de interrogante-. Alrededor, sus significados -plasmados a través de hilos o lazos que circundan el concepto- que los relacionan entre ellos y con el individuo. Estos nodos tienen distintos grafismos, que vienen a representar la polisustancialidad, objetos, identidades, afectos, experiencias, significados... que conforman al individuo.

Finalmente, podríamos decir que bajo las perspectivas expuestas el individuo construye su identidad *en* lo cultural, como ámbito natural, conformando así una identidad cultural como elemento suspensorio, frente a una identidad *hacia* lo cultural, como proyección externa, en lo que vendría a ser una identidad cultural como rol.

III. IDENTIDAD Y PATRIMONIO.

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

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

III.1. EL PATRIMONIO COMO SEÑA DE IDENTIDAD.

A lo largo de esta tesis hemos intentado dejar patente el valor de uso (Ballart, 1997) enunciado al comienzo del escrito, que en parte caracteriza al patrimonio, fuera del acervo trans-histórico cuidadosamente seleccionado. Como se ha venido enunciando, el patrimonio no se agota en sí mismo, se integra en el contexto poniendo de manifiesto nuevos valores atribuidos.

En este ámbito de lo contextual, el patrimonio aporta en primer lugar un soporte, un signo físico o en la fisicidad³², al que anclar lo abstracto de la cognición, tanto al vincularlo con la memoria, como veíamos anteriormente (cf. Capítulo 2, punto 1.3), como con la identidad en cuanto a su definición:

“El problema que se plantea es saber cuál es el grado de fluidez identitaria. No es el mismo el grado de fluidez del hormigón fresco o la lava, que el del mercurio o el del aceite. Porque, aunque la metáfora de la fluidez de la identidad puede servir de imagen para entender inquietudes

³² Con este término aludimos a la materialización temporal en el entorno físico, haciendo así referencia al patrimonio inmaterial.

actuales, también hay que tener en cuenta que la identidad necesita de una cierta consolidación. La densidad del 'fluido identitario' es un elemento a tener en cuenta si se quiere evitar el riesgo de individuos 'fluidos' que, en última instancia, acaben no sintiendo la necesidad de arraigo, pertenencia o compromiso" (Rodrigo y Medina, 2006: 131).

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

III.1.1. El patrimonio como parte de la identidad.

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

- El patrimonio como seña lindante: en muchas ocasiones se emplean patrimonio e identidad dentro de la misma idea de una forma un tanto enciclopédica; ambos conceptos son definidos, pero no vinculados; es decir, su única vinculación es pertenecer al mismo discurso. De esta forma, en muchas ocasiones, el objeto patrimonial ha sido establecido como seña identitaria a nivel colectivo, y, sin embargo, las personas que se identifican dentro de esas comunidades no consiguen lo común en el patrimonio, es decir, esa seña no es consensuada, no se relaciona con el resto de señas y por tanto no existen derivaciones.

Emplearemos un ejemplo para arrojar luz sobre este concepto, utilizando para ello la obra de Esteban Vicente³³. Ser segoviano es una identidad colectiva, que no solo ancla a un concepto territorial, a costumbres, actitudes y modos; también vincula a objetos, como el acueducto, la catedral y la obra de Esteban Vicente, a través del museo que hay en la ciudad. Esta manera de entender el patrimonio recuerda a ese glosario enciclopédico al que hacíamos referencia; las señas son establecidas de manera estanca e individual. El caso contrario estaría representado por el patrimonio como seña vinculada.

-El patrimonio como seña vinculada: frente al anterior tipo aparece la seña vinculante, el objeto patrimonial se interpreta y dota de significados polisémicos que le ayudan a establecer relaciones con otras señas de la identidad. Siguiendo el ejemplo de la obra de Esteban Vicente, al interpretarla y dotarla de significados se vincula con otras señas. Por ejemplo, parte de la obra de Esteban Vicente se caracteriza por un empleo de los tonos tierra, una gran gama de amarillos, ocre y óxidos, que se relacionan en diferentes composiciones; estos colores se vinculan con el paisaje propio de la zona, que supone otra seña de identidad. De esta manera al vincularse las señas entre sí, se genera una narratividad identitaria.

- El patrimonio como contexto identitario: el patrimonio en tanto que construcción social, como conjunto significativo de cada cultura, supone un contexto, un locus en torno al que generar identidades. Existen muchas identidades que no están asociadas al patrimonio y muchas culturas que no han generado una categoría que sea similar al patrimonio y sin embargo crean identidades. En cuanto a esto, en cuanto a la optatividad, el patrimonio se configura como un contexto sobre el que generar identidades, donde las manifestaciones culturales tienen un gran poder simbólico y por tanto identitario. Surge así una adjetivación, una cualidad más que añadir a ciertas identidades, las identidades patrimoniales.

- El patrimonio como encuentro inter-identitario: el patrimonio en su interpretabilidad se hace polisémico, alude a más significados que sí mismo, no se agota y por tanto puede ser arrecife de diversidad de identidades, provocando de nuevo el encuentro, y aportando cohesión al individuo en su *patchwork* identitario (Rodrigo, 2009). Siguiendo con la obra de Esteban Vicente como ejemplo propuesto, es posible entenderla como polisémica, y lugar de encuentro

³³ Resulta interesante introducir aquí ejemplos sobre este artista, ya que el objeto de estudio de esta tesis se enmarca en un contexto museístico que tiene la obra de Esteban Vicente como centro de su colección.

identitario, por su pertenencia como seña a la identidad segoviana, e igualmente a la identidad newyorkina, en tanto en cuanto el autor cuenta con otro museo en aquella ciudad y pueden generarse estos mismos procesos, ambas identidades se vinculan a la obra del autor quedando por tanto entrelazadas. Del mismo modo se generaría a otros niveles que puedan tener cabida en el individuo, tal puede ser el caso de la Sagrada Familia, configurada como seña identitaria catalana e incluso católica, por lo que ambas identidades pueden encontrarse en el patrimonio, actuando éste como cohesionador en la identidad del individuo.

- El patrimonio como vínculo identitario entre personas: este concepto está muy unido a lo que se entiende como dimensión humana del patrimonio (Fontal, 2008a). El patrimonio en cuanto a sustancia identitaria supone un punto inicial para la unión entre personas, vinculadas ya bajo una misma identidad, o como detonante en la construcción de nuevas identidades. De este modo la unión de las experiencias personales con el patrimonio puede configurarse como cimiento para la construcción de identidades colectivas, que tienen como hito referencial una serie de experiencias significativas con el patrimonio. Este tejido de vínculos desde lo personal genera una red protectora del patrimonio, que explica la necesidad de la mediación educativa para su conservación y transmisión.

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

La relación entre identidad y patrimonio es también retroactiva, es decir, la identidad cultural de una comunidad forma parte de su patrimonio (Massó, 2006). Las identidades colectivas se constituyen en base a acciones, costumbres, significados, formas de relacionarse con el entorno, patrimonio, conocimientos... que unen a una comunidad de personas que comparten estos rasgos. Estas identidades son transmitidas en un proceso de enculturación, junto al resto de nociones culturales, por ser consideradas significativas y necesarias para las nuevas generaciones. Se sigue así un proceso y justificación parejo al

patrimonial, como herencia transmitida por su significación y necesidad atemporal. Podría hablarse de las identidades como señas caracterizadoras de las culturas a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el aumento de las identidades nacionalistas en la postmodernidad, podría ser una característica significativa de este periodo y por tanto susceptible de entenderse como patrimonializable.

III.1.2. Propiedad y pertenencia.

De los diversos ámbitos y enfoques desde los que el patrimonio configura la identidad expuestos en el punto anterior, puede sustraerse una doble esencia, dos categorías desde donde enfocar los puntos expuestos, estos son propiedad y pertenencia (Fontal, 2003). En este caso la autora al tratar el patrimonio desde una dimensión humana, expone un tercer punto que es la identidad. Sin embargo, a nuestros ojos, estos tres ámbitos en los que se manifiesta el carácter social y culturalmente significativo del patrimonio no son estancos, los tres están interrelacionados. Esto queda demostrado en la propia estructura de esta tesis, al tratar la identidad, ha sido necesario, para comprenderla de una forma integral, tratarla desde su relación con lo patrimonial. Posteriormente al hablar de patrimonio e identidad ha sido necesario introducir los términos propiedad y pertenencia en tanto modos de manifestación o intervención del patrimonio en la identidad. Ambos se relacionan en la identidad y encuentran la vinculación entre ellos en lo identitario, hecho que intentaremos explicar en este punto. De esta forma:

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

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

De este modo podemos hablar de la propiedad real o simbólica (Fontal, 2003). Al proponer lo patrimonial en términos de objeto, es posible plantear una

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

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

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

“(…) puede oscilar desde el desconocimiento hasta el disfrute sin que ello sea adherente. De hecho, hay ciudadanos que desconocen por completo su patrimonio urbano o medioambiental, mientras otros, posiblemente los menos, lo visitan diariamente y acuden a él para su disfrute” (Fontal, 2003: 33-34).

La autora, respecto a esta propiedad simbólica, define además otro nivel de especificidad respecto a ésta en lo contextual; de esta forma, la propiedad simbólica alude también a cierta propiedad física, en cuanto posesión por pertenencia al contexto y así, respecto de esa propiedad contextualizada en lo local y que se vincula con cierto grado de propiedad física, propone una propiedad simbólica totalmente descontextualizada, la propiedad de la humanidad:

“Otro tipo de propiedad es aquella relativa a la proximidad simbólica, son los bienes o valores que integran determinado patrimonio y que no necesariamente van ligados a un contexto. Así, por ejemplo, el patrimonio

de la humanidad simbólicamente, pertenece a todos los habitantes del planeta” (Fontal, 2003: 34).

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

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

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

Las autoras concretan más la necesidad de este proceso:

“(...) el aprendizaje emocional adquiere una gran relevancia en el ámbito del patrimonio artístico por varios motivos:

- 1) el patrimonio, como idea, ha de hacer referencia a procesos de identificación. Si algo no nos produce sensación alguna, no podemos apropiarnos de ello ni, por tanto, identificarnos a partir de ello;
- 2) el arte, como realidad, comprende elementos de la cultura pensados para provocar emociones, por lo que el desarrollo de éstas se convierte en objeto de su percepción (...)” (Fontal y Valle, 2007: 362).

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

afectos con el resto de individuos que se consideran parte de ese escenario, se genera pues una pertenencia por parte del individuo.

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

III.2. PATRIMONIO Y ESFERAS IDENTITARIAS.

Como se ha ido desarrollando a lo largo de esta tesis, el patrimonio en su dimensión identitaria hace referencia a una múltiple naturaleza propia y relacional. Aludiendo a su esfera propia, el patrimonio puede referir a sí mismo en cuanto a objeto, a sí mismo en cuanto a canal y finalmente en cuanto a contexto.

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

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

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

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

que constituyen una familia, sino aquel conjunto de bienes con el que el colectivo familia se identifica” (Aguirre, 2008:100).

Esa relación y comunicación entre individual y colectivo, no es una relación estructurada dentro de un proceso, sino que trenza a través del canal patrimonial numerosos hilos, que divergen o convergen o incluso desaparecen, se rompen y vuelven al punto de origen, dando lugar a multitud de tipos de trenzado. Es en la forma en que se configura el canal en la que queda patente la capacidad de una cultura de formar sociedad, de comunicarse y dotar de sentido a través de sus manifestaciones. De modo que recordando las valencias identitarias, el patrimonio vendría a ser una fuerza transorbital, que comunica todas las esferas, a nivel individual y, en cuanto a la cualidad holográfica del individuo con la sociedad, a nivel colectivo. Esta visión del patrimonio como canal deja patente la existencia de ciertos significados identitarios compartidos, que utilizan el código patrimonial para establecer relaciones identitarias.

“(…) el descubrimiento de nuestro patrimonio estimula en nosotros la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como el respeto hacia las de los demás, a la vez que constatamos la existencia de valores humanos compartidos que unen a los pueblos de las diferentes culturas. En definitiva, el patrimonio cultural, al tiempo que nos permite entender mejor el papel de la humanidad en el mundo a través del tiempo, nos permite apreciar con más intensidad la dimensión ética y moral de la vida humana” (Pastor, 2004: 42).

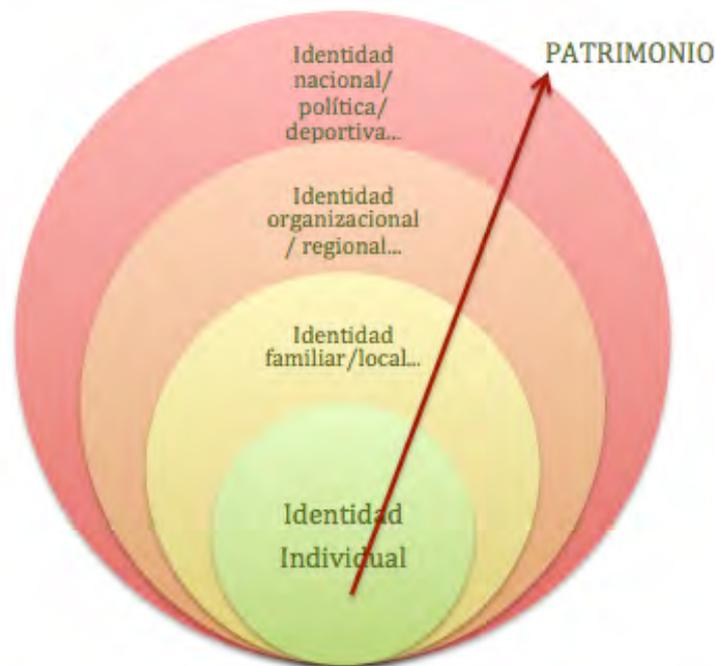


Gráfico 2.5. Patrimonio como fuerza trans-orbital, en el átomo identitario.

En este gráfico, similar al denominado *estructuración por círculos concéntricos de identidad* y enunciado por Fontal (2003), queda representada la idea del patrimonio como fuerza trans-orbital. En cuanto a objeto, canal y contexto, el patrimonio queda vinculado al individuo en todas sus órbitas, pero en tanto que fuerza tiene la capacidad de unir algunas de ellas, como por ejemplo, la identidad local y espiritual a través de la patrimonialización de un edificio religioso relevante además para la identidad local.

De esta manera, la clasificación propuesta por Fontal (2012, 969-975) en la que describe las fases de la identidad, puede servir aquí de guía hacia la explicación más exhaustiva de los conceptos señalados. La autora entiende el patrimonio, en cuanto canal, como objeto potencial catalizador de identidades. En estos términos es posible plantear las siguientes posibilidades o fases:

- Ausencia de identidad: la ausencia de identidad se produce, para Fontal, en la ausencia de conocimiento. El individuo desconoce el patrimonio y le resulta imposible establecer lazos de pertenencia y propiedad, por lo que no es posible generar una identidad. En lo que refiere al patrimonio en cuanto canal identitario, una ausencia de identidad supone el desconocimiento de los códigos que se emplean en estos procesos, es decir, no se es capaz de generar vínculos de propiedad y pertenencia simbólica, significados emocionales...

-Identidad latente: en este caso, los individuos conocen el patrimonio en tanto que objeto pero no en su cualidad de patrimonial. Existe un potencial que aún no ha sido explorado para la generación de identidades, hay una identidad latente, por tanto, esperando ser generada. En cuanto a canal identitario, ocurre lo mismo que en el caso anterior, aunque en este caso se conocen el canal y los códigos con los que se opera, y sin embargo no es posible encontrar cómo asociarlos. Es en este punto en el que la acción educativa puede funcionar como puente para una identización.

-Identidad patente: en este caso el individuo ha generado ya una identidad a nivel individual con el objeto patrimonial. El individuo queda definido en su relación de propiedad simbólica, hay una identización con el objeto a nivel individual y subjetivo. Al comprender el patrimonio como canal identitario, el hecho de haber generado un canal de este tipo, supone haber generado

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

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

III.3. ACERCARSE AL PATRIMONIO EN SU DIMENSIÓN IDENTITARIA.

Hemos enfocado la relación entre identidad y patrimonio desde el papel que el patrimonio, en su cualidad de objeto y canal, juega en la conformación de las diferentes identidades individuales y colectivas. Queda por tanto hablar del patrimonio como contexto. Pues como ya enunciara Sebastián:

“Para que los seres humanos se relacionen es necesario un espacio común, no tanto en términos físicos, sino preferentemente simbólicos, pudiendo ser estos de tipo emotivos, afecto, etc.” (Sebastián, 1996:91).

El patrimonio en su configuración como contexto se abre a la polisemia cultural. Es aquí donde se comporta, en cuanto a construcción cultural, como parte de su sistema, relacionándose con otros ámbitos de la cultura. Para comprender el papel del patrimonio como contexto es necesario reflexionar sobre él desde un punto de vista cultural, no como producto, sino como manifestación que genera unas actitudes, normas, valores, propios. De este modo entenderlo como contexto supone entenderlo como una simbolización de

lugar, un locus cognitivo especial, un lugar público de nadie y de todos, pero a la vez propio. Es en esta apropiación del contexto donde se generan actitudes y procedimientos propios del contexto patrimonial y de otros contextos que han sido apropiados. Dicho de otro modo, frente a un espacio público no propio, donde los individuos no interactúan, no se relacionan con el entorno y no establecen vínculos ni significados, como podría ser una sala de espera, el espacio patrimonial (no necesariamente un espacio físico, vinculado a la arquitectura, sino por ejemplo, el espacio alrededor de una escultura o el espacio cognitivo generado, el locus) se configura como un lugar de interacción entre individuos, de significación en lo patrimonial y fuera de lo patrimonial, un lugar emocional y para la afectividad. Por tanto, hemos dibujado un locus caracterizado por vínculos identitarios.

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

Siguiendo a Calbó, a través de su enfoque educativo, propone tres posiciones o perspectivas para acercarse al patrimonio: un conocimiento *sobre* el patrimonio, un conocimiento *a través* del patrimonio y un conocimiento *para* el patrimonio (Juanola, Calbó y Vallés, 2006). Si bien aquí nos centraremos en lo identitario y contextual dejando latente el ámbito educativo³⁴, las perspectivas propuestas por la autora proporcionan una estructura para la explicación de los diferentes aspectos e interacciones en y del contexto patrimonial. De este modo podemos proponer actitudes desde el contexto patrimonial en base a las conjunciones propuestas:

³⁴ Dejar latente el carácter educativo no quiere decir desechar una inmanencia educativa en este ámbito como en todos los ámbitos de la cultura. Como intentaremos demostrar más adelante la educación es una constante en toda interacción del individuo hacia el exterior e incluso del individuo consigo mismo.

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



Gráfico 2.6. El contexto patrimonial para el contexto patrimonial.

Esta idea del contexto patrimonial que se agota en sí mismo queda reflejada en el gráfico. El contexto patrimonial –reflejado en forma de recuadro verde- envuelve el bien –la obra de Esteban Vicente situada a la izquierda-, pero su identización se agota en sí misma, no se generan identidades más allá que en torno a ese bien –la obra de Esteban Vicente situada a la derecha-. Así pues, en este gráfico queda representada el agotamiento en la propia identidad en el patrimonio, en un principio la obra es el centro de interés y tras el proceso de patrimonialización e identización sigue centrando su interés en la misma obra, así pues los procesos iniciados se agotan en la misma obra. El contexto patrimonial y los procesos implicados quedan encerrados en el contexto patrimonial y su finalidad es el propio patrimonio.

-*Sobre* el patrimonio: la autora, aquí, establece vínculos de conocimiento conceptuales. En nuestra aplicación de lo propuesto, entendemos una aplicación en cuanto al contexto identitario, es decir, la adquisición de identidades colectivas en lo referente a lo patrimonial: propiedad, pertenencia, significación... Es un paso más allá del epígrafe anterior, hay una identización con el

patrimonio y en su contexto, pero a diferencia del caso anterior en el que el contexto y las actitudes se agotaban en un bien concreto, en las actitudes sobre patrimonio existe una ampliación a todo lo patrimonial, no se agotan en un hecho aislado, sino que se ha impregnado del contexto y las generadas identidades son ahora un referente de identización.



Gráfico 2.7. El contexto patrimonial sobre el contexto patrimonial.

A través del gráfico se puede visualizar cómo el contexto condiciona los ámbitos de interpretación. En este caso los procesos de identización aluden al ámbito patrimonial, no se agota en sí mismo, como en el caso anterior, pero se limita a locus similares.

-A *través* del patrimonio: el conocimiento a través del patrimonio supone su empleo como medio, es decir, aludiendo a un ámbito procedimental. En el caso de enfoque contextual del patrimonio, aquí adoptado, supone adquirir unas actitudes en lo patrimonial y establecer el contexto como campo de ampliación, es decir, supone una forma de enculturación y educación que impregne la identidad más allá de lo patrimonial, pero aportando un enfoque patrimonial. Vendría a ser lo que Fontal define como *educar en el patrimonio* y *patrimonializar en la educación* (Fontal, 2008a), es decir, un modelo de educación orientado a la construcción de referentes identitarios en el grupo y sujeto que aprende (Fontal, 2008a: 103). De nuevo tomamos como referencia la educación, como propulsora de actitudes y significaciones del contexto, como detonante de este acercamiento *a través* o *en* el patrimonio. Este tipo de contexto identitario vendría a ser un caracol, los individuos aprenden a generar procesos de identización en lo patrimonial, conscientes de su carácter agente y dotados de las herramientas que se adquieren en lo patrimonial, aportan un contexto patrimonial en ámbitos que no son específicamente patrimoniales,

como un caracol con su casa encima. Este tipo de perspectiva es necesaria para la construcción de nuevos patrimonios en el presente y para el presente.



Gráfico 2.8. El entorno a través/en el contexto patrimonial.

En el gráfico queda representada la idea de extrapolación de los procesos de identización en lo patrimonial a otros ámbitos culturales, de modo que podemos hablar en cierto modo, al proponer el proceso desde cierto enfoque, de una identidad patrimonial.

En el proceso de identización es posible considerar el patrimonio como un fenómeno integral en cuanto a su cualidad conformadora. Así pues, patrimonializar en la educación (Fontal, 2008a), es decir, enfocar la formación del individuo desde la educación patrimonial, supone generar herramientas para su desarrollo en sociedad, para la comunicación:

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

CAPÍTULO 3. PROCESO ENCULTURACIÓN.

*“Y hasta el sagaz instinto de los animales les hace
percibir que no nos sentimos a gusto, ni seguros, en este
mundo interpretado”*

(Rilke, 1999: 15)

A lo largo de esta tesis doctoral y de forma más explícita en este punto se defiende la noción del individuo cultural, es decir, el individuo tiene una capacidad natural de simbolizar, lo que le configura como un animal cultural. Aunque esta definición parezca paradójica es posible encontrar su explicación en las líneas siguientes. El individuo precisa significar el entorno para significarse a sí mismo, pudiendo hablar por tanto, de una configuración dialógica, que se enuncia relacionamente.

En base a estas proposiciones se hace necesario un proceso de guía y aprendizaje del complejo simbólico que conforma la cultura; en este proceso el individuo aprende los significados objetivados de los que se dota al entorno, es en esta comunidad en la que se forma la sociedad, en la necesidad de compartir significados y comunicarlos. Es en la comunidad donde también se negocian los significados, haciendo de la cultura y de la relación entre las diversas culturas una construcción colectiva dinámica y cambiante. Así pues, aprender una cultura aparece como un proceso vital y mutante, hablamos por tanto de una enculturación, que además se produce de modo significativo, dinamizando también al individuo y su identidad.

Es aquí donde educación y enculturación se encuentran, al desdibujar ámbitos estancos e instituciones exclusivas. La cultura es cada vez más consciente de su papel educativo y la educación es cada vez más consciente de su papel enculturador. Se hace posible vislumbrar en estos procesos dialógicos, definidos hasta ahora unidireccionalmente, una respuesta por parte de los individuos, un germen cultural que los configure como agentes de cambio, como fuerzas dinámicas de la mutabilidad cultural. Se establece pues, el proceso de patrimonialización como respuesta a la inclusión cultural, los individuos a través de la subjetivación de lo aprendido, a través de su interpretación, proporcionan significados nuevos, consensuales que se posicionarán dentro de las objetividades culturales.

I. NACER EN SOCIEDAD. PROCESOS DE ENCULTURACIÓN.

La expresión *mundo interpretado* a la que refiere Rilke ha sido una de las claves para comenzar algunas publicaciones acerca de la cultura. Nunca una expresión tan sencilla guardó tanto significado, y es cierto que se nace en un mundo dotado ya de múltiples significados, un mundo en continua significación, en el que se generan rápidamente nuevos objetos y conceptos para la elaboración de significados más complejos:

“La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera. En este sentido, incluso se puede concebir como interesada en ayudar a la gente a llegar a ser mejores arquitectos y mejores constructores” (Bruner, 1999: 38).

Sin embargo el desasosiego que trata de transmitir Rilke, a nuestros ojos, no es más que una potencialidad; una ya, cualidad humana de dinamismo y adaptación al cambio.

El individuo nace en un mundo interpretado y cuya interpretación debe aprender, asumir y reformular; y es en esta sencilla sanción donde tienen cabida, axialmente recogidos, los términos clave del capítulo: educación, enculturación e identización,

“Parece claro que cuando la ‘educación’ se presenta como equivalente a la historia entera de la experiencia sensorial del individuo, se está empleando un concepto muy similar al de enculturación” (Harris, 2003: 13).

Educación y enculturación tienen como base la inclusión, la conjunta interpretación y el consenso del individuo y la sociedad en la que vive; es en esta inclusión y a través de la educación y enculturación donde el individuo construye su identidad. Identización y educación se dan la mano, desde que se entiende como uno de los aspectos de la educación, el proceso de desarrollo en sociedad. Es a través de estos procesos que se obtiene una explicación “de cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se

mantenga el sistema cultural en el que viven” (Spindler, 2006: 205). Se puede, incluso, completar la expresión del autor con el verbo “ser”; los individuos de una cultura hacen y son; además podríamos decir que hacen, porque pertenecen a una cultura.

Así pues, hay que reconocer y asumir cierto sesgo etnocentrista y referir a la cultura y sus procesos desde la visión de nuestra cultura³⁵. Es momento pues, de reconocer dentro de la diversidad cultural una universalidad en los procesos de enculturación/educación, generalizando su praxis. En palabras del autor: “ (...) una forma culturalmente pautaada de hacer que el niño comprenda una lección”. (Spindler, 2006: 208).

Sin embargo, estos procesos no siempre son conscientes: “Las personas pueden transmitir cultura sin saber que lo hacen. De hecho, es probable que la mayor parte de la cultura se transmita de esta forma más que con una intención consciente” (Spindler, 2006: 209). Ni sus agentes son típicamente institucionalizados: “Educan medios, situaciones y vivencias que lo más probable es que no hayan sido específicamente destinados a educar, pero no por ello educan menos que, por ejemplo, la escuela” (Trilla, 1986: introducción).

Así pues, de forma consciente e inconsciente la cultura se configura como ámbito de conformación del individuo:

“Cada cultura, mediante su impronta precoz, sus prohibiciones, sus modelos de comportamiento, reprime, inhibe, favorece, estimula, sobredetermina la expresión de las aptitudes individuales, ejerce sus efectos sobre el funcionamiento cerebral y sobre la formación de la mente, y de esta suerte interviene para coorganizar, controlar y civilizar el conjunto de la personalidad. De este modo, la cultura sujeta y autonomiza a la vez al individuo” (Morin, 2003: 184-185).

Se podría decir que el individuo es más cultural de lo que conscientemente cree ser. De tal modo y hasta tal punto esta naturaleza es no consciente, que se hace difícil establecer los límites de la simbolización humana; su cognición está preparada para desarrollarse en sociedad, llegando a tal punto, que un individuo aislado y creciendo sin sociedad, -una suerte de Tarzán- no sería un animal, como en principio cabría esperar, sino que sería un monstruo (Velasco, 2007).

³⁵ Aunque no es objeto de estudio aquí, y siendo un ámbito suficientemente amplio para la investigación de otras tesis doctorales, hay que reconocer el paradójico empleo del término cultura -como ámbito cerrado y definido- en la postmodernidad líquida y la globalización, también cultural, que estamos viviendo.

I.1. SEMÁNTICA EN TORNO A LOS PROCESOS CULTURALES.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésimo segunda edición, define cultura como *cultivo* en su primera acepción, como segundo uso define, “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”; en tercer lugar aporta una definición más antropológica: “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Las tres acepciones aunque dispares, se complementan y pueden ayudar a encontrar una definición común, donde lo individual y colectivo se encuentran. De este modo la cultura como concepto abstracto y aún vacío, se define como cultivo, como proceso que genera un producto vivo; es preciso trabajar la tierra para producir un cultivo, dejar una huella. Este concepto puede ayudar a significar el concepto de cultura que aún está vacío; el proceso de creación produce una huella, no se borra, sino que se almacena en una memoria abstracta.

En segundo lugar la cultura es el conocimiento del individuo para poder emitir juicios críticos; el conocimiento está entonces contextualizado en un entorno de conocimientos más amplio que el del propio individuo, ambos tipos de conocimiento -individual y contextual- se relacionan, lo que le permite al individuo generar juicios críticos, comparar y establecer relaciones.

Finalmente llegamos a la definición de cultura, como conjunto de procesos y productos generados por un grupo humano, en el tiempo o en el espacio. Así pues el individuo adquiere cultura en tanto participa de esos conocimientos de la cultura de su época y lugar, de modo que en el transcurrir de éstos deja una huella, un cultivo que genera nuevos productos que se añaden a esa memoria cultural.

Este análisis de las diferentes acepciones que da la institución lingüística de nuestra cultura permite concebirla como un complejo procesual en el tiempo y en el espacio y, en su concepción como conjunto concreto, hace caer en la

cuenta de su pluralidad y relatividad, es decir, hace patente la existencia de más conjuntos.

Por lo tanto, podríamos decir que las culturas de las que se compone y ha compuesto la historia universal se relacionan entre ellas, formando lo que llamamos los procesos culturales, generando campos semánticos en torno a las relaciones de difusión que se establecen entre ellas. Tanto es así que, como afirma Harris acerca de las relaciones entre culturas y su difusión, “este proceso es tan frecuente que cabe afirmar que la mayoría de los rasgos hallados en cualquier sociedad se han originado en otra” (Harris, 2001: 25).

De este modo podemos observar desde un punto de vista teórico dos tipos de relaciones interculturales e intra-culturales. Entendemos aquí las relaciones interculturales aquellas que se establecen entre culturas en un nivel masivo de interacción de los individuos que las componen. De este modo las relaciones interculturales vendrían marcadas por colonialismos, invasiones, operaciones de refugio, éxodos, etcétera. Las relaciones intra-culturales refieren a los procesos de perpetuación o cambio que se producen dentro de una misma cultura; así, los movimientos que se producen dentro de la cultura pueden deberse a procesos de enculturación o a la neoculturación.

1.1.1. Procesos interculturales, la relación entre los grupos.

Puede resultar evidente la capacidad de transformación de las culturas, en tanto que, compuestas por individuos procesuales, queda determinado su carácter procesual en su estructura. De esta manera es posible suponer que una cultura en total aislamiento evolucione en base a la adaptación de sus miembros al entorno y a los procesos internos que se generan en base al conflicto social. Sin embargo este tipo de sociedad no muestra los tipos y rapidez evolutivos como las culturas próximas y en contacto.

“(…) en las regiones de contacto cultural, donde la difusión e intercambio de rasgos culturales opera intensamente, el desarrollo cultural y el progreso social es mucho más rápido y más fructífero que en las zonas culturales marginales y aisladas”(Berdichewsky, 2002: 110).

Para comprender pues, los procesos de intercambio y comunicación es necesario volver sobre la *difusión* propuesta por Harris (2001); entendemos que las relaciones entre las culturas han sido una constante a lo largo de la historia.

“En cuanto al proceso de la difusión cultural, hay que hacer notar que los rasgos culturales aislados, aunque se difunden y penetran de alguna manera en otras sociedades, no son decisivos para la absorción de aquellos estímulos culturales difundidos. Una incorporación orgánica de elementos culturales externos se realiza, fundamentalmente, a través de la absorción de complejos e instituciones culturales complejas. No basta con que los rasgos o complejos se difundan, sino que éstos deben ser incorporados en su seno por una determinada sociedad que los recibe. Sólo cuando estos elementos sean realmente integrados podemos hablar de innovación o cambio cultural producido por difusión” (Berdichewsky, 2002: 110).

Podemos entender, en principio, que los procesos de relación entre culturas parten del supuesto inicial de difusión, como proceso de intercambio. Si bien a lo largo de la historia se han producido diferentes modos de establecer estos intercambios.

De esta forma se puede hablar de procesos transculturales, que refieren semánticamente a traspasar, es decir, a la inclusión unilateral de elementos culturales de un grupo sobre el otro. Se dibuja por tanto una dualidad de roles, un grupo dominante y uno dominado:

“Trans-culturación o trans-cultural significa, como hemos dicho, traspasar transmitir la cultura a otro, en plan fundamentalmente sustitutorio, en tanto que ‘tras-culturación’ o ‘tras-cultural’, sería profundizar más, llegar a lo que subyace, a lo más profundo y nuclear de los contenidos de la cultura...” (Rodríguez, 2004: 24).

La cultura dominante introduce cambios culturales simultáneos y a muy diversos niveles estructurales.

“(...) podría clarificarse más el concepto de transculturación como un proceso metodológico, consistente en introducir formas de valores culturales y de civilización de pueblos o grupos sociales más desarrollados en otros menos evolucionados, sin respetar sus valores propios y autóctonos (...)” (Rodríguez, 2004: 24).

Algunos etnógrafos han distinguido dentro de este movimiento sustitutorio un cierto grado de voluntariedad, de modo que se puede hablar de incorporación (Berdichewsky, 2002), cuando el grupo receptor integra voluntariamente en su propia cultura los elementos de la cultura dominante.

“Más descriptivamente, inculturación sería un proceso metodológico. Consistente en llevar los valores culturales y de civilización de un pueblo a otros menos desarrollados, pero respetando –y en esto se distancia de la transculturación- los valores autóctonos e indígenas del receptor (...)” (Rodríguez, 2004: 29).

Por otro lado se distingue el cambio cultural directo (Berdichewsky, 2002), en el que los cambios son introducidos por imperativo, generalmente en entornos de conquista, toma militar, etcétera.

Este proceso de transculturación va unido a un paulatino proceso de deculturación (Berdichewsky, 2002) o aculturación, es decir, a una desaparición de los elementos propios a raíz de integrar sustitutoriamente los elementos de la cultura dominante.

El otro tipo de relaciones que se establece del contacto entre culturas es al interculturación:

“(...) entendida la interculturación como comunicación, interacción e intercambio voluntario de valores entre dos o más culturas de pueblos situados en parámetros de desarrollo (...)” (Rodríguez, 2004: 28).

No existen por tanto roles de dominación, aparece un contacto fluido de intercambio donde ambas partes aportan y adoptan lo que Berdichewsky (2002) denominaría fusión:

“(...) se produce una verdadera fusión cultural o acomodación, desarrollándose una nueva cultura de carácter sincrético” (Berdichewsky, 2002: 113).

Es decir, se elabora una cultura mestizaje donde se observan elementos conjugados de ambas culturas, pero sin creaciones propias de esta nueva cultura.

Transculturación e interculturación son procesos teóricos que refieren a encuentros masivos entre personas y territorios. Sin embargo, la postmodernidad como entorno histórico, en el que se desarrolla un cambio en la concepción de territorio y permanencia, donde la información y los medios de comunicación así como los grandes movimientos migratorios y la generación de megapolis, ha condicionado la dilución de estos conceptos hacia lo que ya es un sistema propio, una cultura universal de globalización.

1.1.2. La globalización, hacia la micro-interculturalidad.

Muchos autores coinciden en atribuir como algunas de las causas del proceso de globalización: una creciente eficiencia en los procesos de comunicación, los rápidos intercambios de información y un movimiento migratorio masivo entre diversos países y del campo a la ciudad (Cucó, 2004).

“(…) la globalización se desarrolla en la segunda mitad del siglo XX, cuando la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre casi todas las sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacionales” (García Canclini, 2000: párr. 5).

Estos cambios suponen que si en algún momento de la historia ha habido algún tipo de delimitación de la cultura en base al territorio ésta haya dejado de existir y por tanto los procesos de difusión clásicos se han diluido.

Comienzan a establecerse hibridaciones culturales, elementos que navegan por las redes de información y que son adoptados y se acomodan en las diferentes culturas. Además se facilita la comunicación entre culturas muy separadas, el conocimiento del otro y de los otros hace encontrar las similitudes, los universales entendidos desde un punto de vista cultural que generan abstractos, categorías universales comunes a todos los seres humanos.

“(…) la globalización como expansión del capitalismo postindustrial y de las comunicaciones masivas gracias al cual se unificarían o articularían empresas productivas, sistemas financieros, regímenes de información y entretenimiento. (...) producir para todos las mismas noticias y parecidos entretenimientos, se crea por todas partes la convicción (*falsa*) de que ningún país puede existir con reglas diferentes de las que organizan el sistema-mundo” (García Canclini, 2000: párr. 5).

Sin embargo dentro de esta tendencia a la universalización, al conocimiento global de lo que acontece y a la homogenización de lo cultural aparece un fenómeno de afirmación de la cultura local:

“(…) no habría antagonismo polar entre globalización y culturas locales, sino contraste ‘glocalización’. No faltan ejemplos que lo avalen” (García Canclini: 2000: párr. 16).

Es dentro de esta cultura local donde vuelven a instituirse los intercambios culturales, a un nivel, podríamos decir, micro-cultural, casi individual e identitario.

“En un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias organizadas en conjuntos históricos más o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación (...)” (García Canclini, 2000: párr. 27).

Estos nuevos encuentros culturales, localizados en pequeños contextos de la vida cotidiana, precisan de la creación de nuevos términos para la estructuración y clasificación de esta nueva realidad. Aparecen así nuevos términos para nuevos conceptos, como es la pluriculturalidad, comprendida como la existencia de diversas culturas dentro de un mismo individuo o grupo, no hablamos de mestizaje sino de coexistencia dentro de un grupo homogéneo de diversas identidades que atienden a diversos referentes culturales. Aparece también la multiculturalidad, entendida como la coexistencia en un mismo territorio de un grupo de culturas diferentes y sin difusiones, ni interacciones, se hace manifiesta su heterogeneidad.

Es en estos entornos, nada asépticos ni aculturales, donde comienzan a dibujarse los nuevos fenómenos de hibridación que, al nivel tan individual al que ocurren, podrían dibujar nuevas formas de socialización dando lugar a una hibridación elevada a su potencia, cada individuo fusiona, acomoda, comparte los elementos culturales que más convienen a su identidad individual y a su desarrollo contextual.

I.2. ENCULTURACIÓN/ENDOCULTURACIÓN.

“La cultura de un sociedad tiende a ser similar en muchos aspectos de una generación a otra. En parte, esta continuidad en los estilos de vida se mantiene gracias al proceso conocido como *endoculturación*” (Harris, 2001: 21).

Harris explica así cómo las culturas no se agotan en el tiempo y además gracias al él resulta posible hablar de memoria cultural e histórica. El proceso de enculturación o endoculturación, es aquel proceso de difusión de las generaciones mayores hacia las generaciones menores dentro de una cultura y, cambiando el enfoque protagonista, aquel proceso por el cual los individuos

aprenden, asumen e incorporan los elementos culturales que les son enseñados por las generaciones mayores.

Generalmente en estos procesos se supone un individuo o generación acultural, sin ningún tipo de influencia humana, que es formado consciente e inconscientemente por los seres adultos de su entorno. Sin embargo esta práctica de enculturación es también necesaria en los procesos de investigación antropológica, por lo que se manifiesta la posibilidad de establecer estos procesos en edad adulta y con estructuras y procesos culturales ya desarrollados. De este modo podríamos decir que la enculturación se produce por acción de un individuo integrado sobre uno no integrado, o "aintegrado" por establecer un término que haga referencia a una ausencia de sistema de integración no a su oposición. Esta denominación más general y abierta permite entender enculturación a varios niveles, como puede ser un proceso de integración en una subcultura; es decir, aprender los valores, costumbres y creencias de cierto grupo o estructura de una cultura es también un proceso de enculturación.

1.2.1. El contexto para la enculturación.

Al igual que en cualquier otro proceso externo al individuo, la enculturación viene determinada por un contexto. En primer lugar el contexto hace referencia al contexto y contenido, es decir, la cultura además de como contenido transmitido, actúa también como contexto. Dentro de este amplio contexto/contenido, se pueden dibujar diferentes ámbitos de enculturación, de tal modo que cada elemento cultural precisa de una situación, un contexto de aprendizaje y aplicación:

“No debemos olvidarnos que cualquier elemento cultural, por simple que sea, no existe aislado, sino que es parte de un contexto. Si se difunden rasgos con todo un contexto, éste puede ser absorbido en su totalidad adaptándose y amoldándose a la idiosincrasia de la cultura que está en condiciones de absorberlo. En caso contrario, será rechazado o pasará sin dejar efecto notorio cuando ésta no esté en condiciones de absorberlo” (Berdichewsky, 2002: 111).

Aunque el autor habla de sistemas culturales, es posible establecer una relación metonímica entre individuo y cultura, pudiendo percibirse éste como sistema cultural y reproduciendo, por tanto, los mismos procesos que la cultura

como estructura, comprendiendo además que estas interacciones culturales se hacen, a fin de cuentas, entre individuos. Resulta evidente que el proceso de enculturación debe ser aplicado y significativo, el individuo debe encontrar una necesidad o utilidad de lo aprendido para el desarrollo de la propia experiencia. Necesita además que el aprendizaje sea significativo, con él podrá establecer relaciones con su conocimiento previo a fin de generar significados y conceptos más complejos que le ayudarán a dotar de sentido al entorno.

Esta dotación de sentido del entorno pretende ser lo esencial de este proceso, dejando por tanto de lado los procesos metodológicos. En la adaptación, en la dotación de sentido, es donde el individuo puede optar por no imitar los elementos impuestos, sino que puede amoldarlos, adaptar su función o su contexto a sus necesidades y el sentido subjetivo del que dota al entorno:

“También puede darse el caso de que algunos elementos difundidos, aislados de su contexto, pueden ser absorbidos por una sociedad modificándoles radicalmente su función y adaptándolos a otras funciones. (...)” (Berdichewsky, 2002: 111).

A la luz de esta subjetivación se puede deducir que la cultura se compone, en su praxis constructiva y difusora, de un nivel subjetivo y un nivel objetivo o normativo. Este nivel objetivo refiere a las normas, valores, costumbres, etcétera, abstraídas de su puesta en práctica y, por tanto, sin particularidades ni subjetividades: “Los valores culturales son normativos, moldean y determinan la conducta social deseable” (Páez y Zubieta, 2004: 33).

La norma cultural de la instrucción, al asumirse e individualizarse, se convierte en subjetivación continua, y es de nuevo objetivada para comenzar, nuevamente, el proceso de instrucción: “Las concepciones subjetivas de la cultura superan el carácter compartido de las creencias y significados” (Páez y Zubieta, 2004: 32).

Definiríamos, por tanto, a los individuos como integrados, cuando la persona maneja estos niveles de subjetivación y objetivación de forma adecuada para adaptarse al entorno.

Otro requisito para el establecimiento de un proceso de enculturación efectivo es la motivación, o un estado de aceptación de la incorporación.

“La incorporación o asimilación de elementos, complejos e instituciones culturales, no se realiza en forma simple y automática. En primer lugar, el sistema socio-cultural que recibe el estímulo debe estar en condiciones, o dicho de otra manera, en un grado tal de cultura que le permita y le haga posible una incorporación real” (Berdichevsky, 2002: 110).

Por tanto, el individuo, para que se establezca una enculturación efectiva, debe estar en actitud de apertura, de iniciación, que le permita establecer los aprendizajes significativos a los que aludíamos anteriormente. No necesariamente debe ser una actitud positiva, estos cambios pueden originarse a través del conflicto. A nivel colectivo y cultural, los cambios culturales, las apropiaciones pueden darse, de modo más efectivo y propicio, en estado de crisis.

1.2.2. Enculturación colectiva, la adaptación de la cultura a nuevos elementos.

Esta constante interacción entre subjetividad y objetividad, entre modelo y praxis, hace posible considerar una procesualidad que mantiene el equilibrio. La subjetividad continua de la praxis no impide una capacidad de abstracción y normalización que den lugar a la cultura. Ésta se sigue sosteniendo en base a visiones parciales que aportan una idea del todo. Esta característica, propia de culturas desarrolladas, da cuerpo a un tipo de cultura relacional, que se percibe como un todo holístico:

“Las culturas subjetivas se caracterizan por estar organizadas en torno a temas o elementos centrales. Las normas y patrones de conducta, los valores y las instituciones están interrelacionadas; si una cambia, las otras también” (Páez y Zubieta, 2004: 32).

Esto supone una evolución continuada y secuenciada, en tanto que la evolución de uno de los elementos de la cultura, desemboca sistémicamente en una evolución, al menos adaptativa, del resto de elementos.

“Las culturas subjetivas, en tanto que síndromes de valores no son un fenómeno homogéneo y estático que se imponen a seres pasivos. Las culturas emergen de la interacción social, son un producto de adaptaciones a condiciones pasadas que deben afrontar los desafíos del presente. Siempre hay una tensión entre la cultura como norma a la que se tiende, y la práctica social” (Páez y Zubieta, 2004: 32).

La cultura, caracterizada por la subjetividad, pone de manifiesto una negociación continua de significados. Como enunciábamos anteriormente, en una enculturación individual y a la vez colectiva, puede producirse una apropiación, una adaptación de significados ante los elementos difundidos desde la generación anterior. Sin embargo también es posible que esta difusión no se llegue a culminar dejando así un vacío cultural que debe ser sustituido.

Los fallos en la enculturación pueden ser debidos a un cambio de contexto, es decir, los elementos transmitidos no tienen cabida significativa en el nuevo contexto producido. Los elementos ahora descontextualizados adquieren un status nuevo que los aparta de su uso significativo/significador dentro de la cultura, para contextualizarse en otra categoría o desaparecer. Como ejemplo pueden servir los grandes manifiestos artísticos, que se produjeron en un momento en el que el arte era concebido como un ámbito vinculado a la investigación científica y social; debía por tanto recurrirse a la colectividad, a los movimientos comunes y las agrupaciones de artistas que se unían en la búsqueda de soluciones. El cambio del contexto hacia el individualismo y subjetivismo de la postmodernidad han relegado este tipo de elementos culturales, casi a su desaparición, quedando tan solo alguna forma de adaptación en los colectivos, que lejos de mantener la idiosincrasia de la producción individual en pro de la investigación común, tiene por objetivo la unión de ideas en una producción común. Al cambiar el contexto social y, por tanto, al referir a una cultura subjetiva, cambian también los tipos de producción, desapareciendo o reinterpretando los elementos culturales.

Otro factor influyente en los fallos de la enculturación es la pérdida de agencia de la generación transmisora, es decir, la generación transmisora no es percibida por la generación receptora como tal, por lo que pierde su capacidad agente en el proceso, y con ello los elementos culturales que transmiten. Este podría ser el caso de la enculturación ejercida por la familia; el proceso de enculturación está siendo, cada vez más, delegado en instituciones como la escuela, lo que produce una aculturación en el ámbito familiar, con la consecuente desaparición de los elementos culturales producidos y transmitidos desde este ámbito.

“Se puede hablar incluso al respecto de un *vuelco generacional de los saberes*, en el cual los más jóvenes ocupan hoy un lugar más ventajoso con respecto a los más viejos (...)” (Baeza, 2008: 131).

Finalmente la pérdida de significación propia del elemento, debido a su reemplazo, supone otro problema en los procesos de enculturación. En muchas ocasiones, sin producirse cambios en los contextos ni los agentes, algunos elementos, sobre todo los objetos, pierden su sentido dentro de la cultura que los ha producido. Hablamos aquí de obsolescencia, es decir, la propia evolución cultural genera productos más eficientes que los anteriores, lo que hace que las generaciones receptoras opten, generalmente, por el empleo de estos nuevos elementos, y de nuevo, perdiendo significación los elementos anteriores. En este caso no llega a existir un vacío cultural, sino que se crean nuevos significados a partir de la aparición de nuevos elementos.

“La innovación tecnológica pareciera desprenderse brutalmente de los capitales acumulados de saberes anteriores en sentido estricto y de la memoria social en sentido amplio. Adaptación a los nuevos conocimientos no es sinónimo de transmisión de conocimientos adquiridos, lo cual tiende a excluir literalmente de los escenarios sociales a las generaciones más antiguas. El recurso a la experiencia acumulada a través de los años en distintos campos de actividad, tanto en el trabajo como en la vida social, es dejado de lado por su inoperancia frente a nuevos modelos comunicativos ofrecidos por la tecnología más actualizada” (Baeza, 2008: 130).

I.3. NEOCULTURACIÓN.

Todo aquello que hacía referencia a la evolución de la cultura ha sido tratado en los puntos anteriores. Esta perpetuación no se ha producido tan solo a partir de la difusión entre culturas sino de la interrelación de las generaciones de una misma cultura, dando así lugar a otro término de relación cultural, la enculturación. De estas interacciones se formaban adaptaciones, imitaciones, apropiaciones, interpretaciones e incluso fallos o eliminaciones dando lugar a vacíos culturales:

“Existe una relación estrecha entre estos dos aspectos del proceso de cambio cultural, o sea, entre la creación propia y el estímulo externo. Más aún, este complicado proceso de innovación en que actúa, tanto la invención como la difusión, se realiza dentro de los contextos culturales de la formación social o heredad socio-cultural que cambia y que está condicionando y aún determinando la innovación y el cambio cultural y social” (Berdichewsky, 2002: 112).

En la no-aceptación, en la rápida evolución, en la búsqueda de nuevos contextos, es donde se generan nuevos espacios para la creación, es decir, para la producción propia de elementos culturales:

“Serán las necesidades cambiantes y crecientes de la subsistencia, institucionalizadas y estructuradas, fundamentalmente en el modo de producción y sistema económico, las que, en última instancia, determinen las modificaciones de las funciones antiguas. Permitiendo así y posibilitando las innovaciones culturales y venciendo la inercia conservadora, propia de la herencia social transmitida a través de la tradición cultural” (Berdichewsky, 2002: 111-112).

Este impulso creativo da lugar a productos nuevos, consecuencia de un devenir histórico, ya que no existe una creatividad pura y sin referencias pero, sin embargo, se genera de manera nueva y sin copia:

“(...) además significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse *neoculturación*. Al fin, como bien sostienen la escuela de Malinowski, en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos” (Ortiz, 1987:96).

Así, de la mano de Ortiz aparece por primera vez el término neoculturación, para denominar estos procesos creativos nacidos de las relaciones y el devenir históricos, de la interacción y la difusión y situada donde el resto de procesos no pueden dar respuesta.

Estos vacíos culturales, estas necesidades generativas surgen, como hemos enunciado anteriormente, de una actitud y un contexto propicios, los individuos deben entrar en un estado de conflicto, que no tiene por qué ser polarizado, un estado de crisis que da pie a la potencialidad de Maffesoli (1990).

“(...) el conflicto social, no sólo produce cambios en las relaciones e interacciones sociales, sino que trae aparejado igualmente, cambios concomitantes en las estructuras materiales, sociales y mentales, es decir, en el comportamiento cultural de la sociedad, Esto permite que subculturas en las sociedades clasistas actúen como ideologías de subversión contra la sociedad establecida (...)” (Berdichewsky, 2002: 110-111).

El estado de conflicto puede producirse desde cualquier ámbito cultural y, como se exponía anteriormente, tener consecuencias sobre toda la estructura. Enfocada desde un punto de vista identitario y entendiendo éste como construcción cultural que afecta a varios niveles estructurales como son los

valores y costumbres, la crisis en un elemento cultural requiere reajustes en el resto del sistema:

“(...) es un proceso más complejo y de consecuencias más graves, y se deriva de aquellas circunstancias en que los modelos de conducta y la escala de valores producidos por la cultura no permiten integrar suficientemente y ordenar de forma coherente las diferencias que están interviniendo en esa cultura. En este caso, el fracaso de los modelos de los que se dispone para organizar la variedad de comportamientos del entorno, se manifiesta en una incapacidad para predecir el futuro comportamiento inmediato” (Del Olmo, 1994: 89).

De este modo, al igual que la crisis puede originarse en cualquier ámbito cultural ante la pérdida de sentido del elemento, la solución a la crisis también puede provenir desde cualquier ámbito. Esto ocurre en parte por el condicionamiento existente entre ámbitos, lo que posibilita soluciones creativas desde diferentes puntos interpretativos:

“(...) pero si, por el contrario, el modelo fracasa para asumir la mayor parte de la variedad que lo integra, será necesario ensayar nuevos modelos sociales, o enfrentar la posibilidad de que el grupo sea inviable en sí mismo” (Del Olmo: 1994: 90).

La posible incapacidad de generación y creación de nuevos modelos y elementos, deja de manifiesto la necesidad de transmitir valores creativos desde la enculturación, es decir, los procesos de enculturación deben integrar instrucciones sobre la neoculturación, ya que al fin y al cabo, la enculturación tiene como finalidad la perpetuación de la cultura en la que se inscribe:

“En este mundo en transformación, sin embargo, los sistemas educativos cargan a menudo con la responsabilidad de dar lugar al cambio en la cultura. Se convierten, o se pretende que se conviertan, en agentes de modernización. Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente. Las nuevas escuelas, con sus currícula y los conceptos que se hallan detrás de ellos, se orientan hacia el futuro. Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo” (Spindler, 2006: 234).

Se hacen palpables aquí dos principios necesarios mediante los que dotar de herramientas para la neoculturación a las generaciones nacientes, comunicación y creatividad, es decir, una capacidad para la generación de nuevas soluciones y una capacidad para comunicar y consensuar con el resto de individuos los elementos construidos:

“Estamos pues, ante la presencia de un movimiento rítmico, respiratorio, cuyos efectos son siempre nutritivos y regenerativos de aquello que vive de algún modo. Indudablemente respirar, regenerarse, renacer, reiniciarse y aportar con estas acciones en las relaciones cotidianas, se muestra como una experiencia necesaria para vivir unidos al todo social. Situación dinámica que proporciona una reactualización periódica de las fuerzas potenciales individuales y colectivas, energías que en definitiva son las recreadoras de todos sus preciosos silencios vitales. De este modo, podríamos desplegarlos, perdurar, continuar y así enriquecer el tejido relacional en el cual estamos integrados, en el cual respiramos a cada instante. Es así que volver a engendrarse en cada presente, sería una realidad de la cual siempre podrían participar todos los procesos de formación, incluidos los artísticos. Por ello se nos evidencian, como bellos acontecimientos emanados por voluntades de crear diariamente, mientras están sumergidas en sus silencios regeneradores y conjunciones vitales, propiciando de este modo las uniones o **matrimonios entre lo diverso**” (Falcón, 2011: 32-33).

El autor trata aquí, desde una narrativa estética, esa necesidad creativa cultivada desde la educación tanto a nivel individual como colectivo, o lo que es más, al tratarse de una relación holográfica, al cultivarla desde lo individual se cultiva para lo colectivo. Falcón trata además la idea de la educación – implícitamente holográfica- para la relación, es decir, la capacidad para generar propuestas culturales que tengan valor y sentido relacional, y que efectivamente afecte a diversos ámbitos de la cultura además de al que se genera, es decir, capacidad para generar matrimonios entre lo diverso.

Esta neoculturación, vista por el autor desde un enfoque de detalle, podríamos decir de micro-elementos culturales, torna a la cultura como un fluir dinámico, en continuo proceso de enculturación y neoculturación. Sin embargo esta potencialidad supera el efímero fluir de lo social para configurarse como lo geosocial:

“(…) libre fluir de las potencialidades sensibles de las personas. En este sentido podemos ver, que se torna necesario desobstruir todas aquellas capilaridades para que faciliten el natural brotar de estas potencias sensibles que dan vida a la multiplicidad de pliegues sociales o **grupos sociales**. Permitiendo de este modo su rica ebullición, la hermosa efervescencia de las relaciones cotidianas que bien podemos como **socialidad** ordinaria. Es así, como animar esta situación esencialmente desde lo formativo, propiciaría el advenimiento de una humanidad, una y múltiple; aquella que desde lo más profundo lograría reinventarse, ya que alcanzaría autogestarse inteligente y sensiblemente dentro del espacio de perduración **geosocial** que habita” (Falcón, 2011: 32-33).

II. AGENTES ENCULTURADORES.

Resulta paradójico comprender cómo el individuo, quien más se conoce a sí mismo, es incapaz de hacerse totalmente a sí mismo. Al igual que la imposibilidad de verse propiamente a uno mismo, el concepto de nuestro cuerpo se construye en referencia a reflejos, el individuo cognitivo se construye a sí mismo en base a los reflejos que le proporciona la otredad:

“(…) los seres humanos somos reflexivos, y a partir de esa capacidad reflexiva vamos creando una imagen de nosotros mismos, sobre la base de la relación con los demás congéneres. De ese proceso de continua interacción, el individuo se da cuenta de los aspectos comunes y diferentes que posee con respecto a los demás, surge de esa forma el Self como proceso de concienciación y definición del propio sí mismo, que por la cualidad dinámica de sus relaciones, es un concepto cambiante a lo largo de la existencia del ser humano” (Marín Sánchez, 2003: 34).

Sin embargo, y aunque en principio el proceso de identización tiene como sustrato las relaciones interpersonales, el individuo no sólo se conforma de esta dualidad, los objetos y espacios, como productos cargados de significados y sentido, son también agentes enculturadores, configuran al individuo y aportan a su identización un material diferente que las personas.

II.1. LA OTREDAD AGENTE.

La otredad humana, el resto de personas que no son el propio individuo o la mismidad, es el mayor núcleo de agencia enculturadora, es decir, las personas que rodean son el primer y más importante medio por el que el individuo se integra en la cultura:

“En toda agrupación humana los procesos o mecanismos por los que sus individuos construyen su propia identidad personal y social, conforman la identidad de los otros, adquieren la capacidad simbólica de relacionarse, para, en definitiva, satisfacer las propias y ajenas necesidades. Las personas están sujetas a una planificación y estructuración sistematizada y acordada por los componentes del grupo social” (Marín Sánchez, 2003: 34).

II.1.1. El primer contexto cultural, la familia.

De la multitud de personas con las que el individuo se relaciona, no todas tienen el mismo poder sobre el proceso de enculturación, dependerá en primer lugar del grado de afectividad. De este modo, la familia se considera el gran agente enculturador, los padres y hermanos, y los familiares no directos son agentes conscientes o inconscientes del proceso de enculturación individual. El individuo a través de la imitación, la empatía, la identificación y abstracción, la significación, la afectividad, etcétera, aprende y se empapa de su entorno directo.

“Casi todas las descripciones antropológicas del aprendizaje informal emiten también algún tipo de juicio sobre los mecanismos de aprendizaje involucrados. Fortes, por ejemplo, habla de ‘tres mecanismos fundamentales de aprendizaje; mimesis identificación y cooperación’. Mead enumera, empatía, imitación e identificación como piedras angulares de la educación informal” (Scribner y Cole, 1982: 9).

En este primer contacto con personas, el individuo comienza a formar su identidad y la manera específica de sociedad y cultura, de una forma básica e imitativa. A través de la relación con los progenitores el niño desarrollará su integración en base a la imitación, identificación, afectividad..., sin embargo el desarrollo efectivo en la relación con sus hermanos, se realizará en base a la cooperación, afectividad y empatía.

“Se pueden resumir en dos las principales funciones de la familia: la socialización y el desarrollo de la personalidad. La familia es un agente socializador de primer orden aportándole conocimientos, normas, valores... y , además, durante gran parte de la vida de la persona, es ella la portadora del afecto que necesita para su estabilidad emocional, lo que repercutirá en la formación de su personalidad. Si alguna de estas dos funciones errase, el individuo probablemente sería antisocial o padecería algún tipo de perturbación psíquica” (Gómez Flórez, 2010: 233).

A través de este primer contexto cultural el individuo comenzará a extender y generalizar relaciones. De esta manera, en un primer momento de socialización las relaciones se establecerán en base a nexos familiares, fijando ciertas normas de comportamientos con los propios (la familia) y con los extraños, o concibiendo paralelismos entre relaciones afines, como se puede establecer entre padres-profesores-adultos y compañeros-hermanos-jóvenes.

En base a estas relaciones jerárquicas así como a otros criterios como el conocimiento atribuido, la afectividad, el sexo, la capacidad comunicativa,

etcétera, el individuo adquirirá actitudes receptivas o repulsivas en el proceso de enculturación. Esto quiere decir que a priori todo individuo que se relacione con otro es un potencial agente enculturador, en tanto en cuanto, el primero intercambia conocimientos explícitos o implícitos y el segundo adquiere una actitud receptiva o repulsiva.

“Cada uno de nosotros inconscientemente es un educador, a veces sin saberlo. Cada uno de nosotros es un modelo. De ahí que la educación no sea sólo responsabilidad de los padres o del maestro, sino también de cada ciudadano” (García Fraile, 2008: 105).

Este hecho afecta al proceso de enculturación tanto si es de forma intencional y consciente como si es de forma inintencional e inconsciente. Es por ello que muchos autores coinciden en clasificar los procesos de enculturación dentro de modelos de enseñanza-aprendizaje informales.

“Se denomina informal a este aprendizaje porque se da en el transcurso de las actividades habituales de los adultos en las que el joven toma parte en función de sus posibilidades” (Scribner y Cole, 1982: 8).

Sin embargo, esto no es estrictamente así, muchas culturas contemplan modos y normas propias de cierta edad que provocan discontinuidades en el proceso de enculturación (Geertz, 1994), podríamos decir que no es un proceso de niños que aprenden a ser adultos. Cada vez más el proceso de enculturación es entendido como un proceso vital, que supone adaptarse al periodo vital en el que el individuo se encuentra. Tampoco el aprendizaje informal se basa en la imitación, aunque sí es cierto que los procesos tradicionales de enculturación se desarrollan en el ámbito informal, pero más bien es por carecer de forma y por su determinación en base a cada contexto y situación concreta.

Como alumbran los autores, sí existen muchos procesos en el aprendizaje de una cultura que se establece en la observación, análisis e imitación del entorno, pero es necesario concretar un poco más este concepto:

“Cierta número de descripciones antropológicas del aprendizaje informal tiende a converger alrededor de las tres siguientes características, que tal como defiende Cohen, son sus rasgos distintivos:

- 1) Dado que la educación informal (Cohen emplea el término socialización) se da en familia, es particularista. (...) Aún más, este particularismo está relacionado con el modo en que se evalúa la evidencia: el valor de la información está estrechamente relacionado con quien la transmite.

- 2) La educación informal fomenta el tradicionalismo. Esta conclusión se desprende bastante directamente de la anterior, puesto que se atribuye a los mayores el status más alto en el grupo.
- 3) La educación informal funde los campos emotivo e intelectual” (Scribner y Cole, 1982: 8).

En esta especificación de los autores se ven recogidas algunas de las características del proceso de enculturación que veníamos enunciando a lo largo de este punto. La enculturación es un proceso individualizado, es decir, todas las instrucciones dadas, desde los diferentes agentes se dirigen a una única persona. Tal vez sea por ello y porque el primer núcleo de socialización es el familiar, que esta instrucción esta fuertemente cargada de connotaciones afectivas.

Los autores además señalan un modelo de enseñanza tradicional y jerárquico en lo que a la enculturación se refiere. Entendemos cierta tradicionalidad en los contenidos transmitidos, en tanto en cuanto, los agentes enculturadores enseñan pautas ya establecidas para su seguimiento en la generación que aprende. Sin embargo, no entendemos este modo jerárquico de enseñanza, ya que como hemos propuesto anteriormente, paralelamente se produce una enculturación por parte de la generación coetánea, generando tipos de enseñanza/aprendizaje dialógicos.

A pesar de ello, aunque podríamos decir que el grueso de la enculturación se produce desde un ámbito informal (sobre todo en el entorno familiar), éste no es el único modelo empleado. Los autores hacen además referencia a un modelo formal no institucional, establecido en base a la intencionalidad, la metodología y los contenidos que en él se desarrollan, aunque mantienen ciertas características en común con el modelo informal en el ámbito antropológico:

“Respecto de las situaciones de aprendizaje formal) Aunque sean discontinuas de hecho respecto a las técnicas de enseñanza y aprendizaje, los estudios realizados hasta ahora indican que son continuas con el aprendizaje informal respecto a otras características; transmiten conocimiento tradicional y las destrezas que posean un valor social altamente positivo; el aprendizaje no está despersonalizado, sino que permanece vinculado en el sentido de que se ocupa de un conjunto delimitado de actividades o destrezas, con el resultado de que los procesos de aprendizaje están inseparablemente relacionados con el cuerpo material proporcionado” (Scribner y Cole, 1982: 10).

II.1.2. La escuela y la institucionalización de la enculturación.

Otro de los grandes agentes enculturadores es la escuela, aunque, si bien podría decirse que la escuela pertenece al ámbito institucional, es necesario tener en cuenta que el proceso de enculturación se da directamente entre personas, es decir, a través de los maestros, compañeros y personas del entorno escolar.

Sin embargo el ámbito escolar comienza a desdibujarse como única institución educativa; en la actualidad aparecen nuevos entornos e instituciones que completan el universo enculturador de los individuos, tales son los museos, las bibliotecas, los polideportivos, teatros, centros de interpretación de entornos naturales y otras muchas instituciones que tienen como objetivo difundir y promover la cultura, es decir, enculturizar.

“Los procesos sociales y las instituciones están estructurados para permitir la adquisición por parte del niño de las destrezas, valores, actitudes y costumbres básicas que definen la conducta adulta apropiada en esa cultura” (Scribner y Cole, 1982: 8).

Se establecen por tanto como entidades enculturadoras en tanto en cuanto persiguen los mismos fines que otros agentes culturales:

“La función social de la acción educativa que hemos tratado en otro contexto gira en torno a dos ejes centrales: a) satisfacer las necesidades individuales y de relación social del ser humano y b) afianzar la cultura social con el fin de permitir la pervivencia de una sociedad” (Marín Sánchez, 2003: 42).

Los objetivos son los mismos pero se diferencian en metodologías, contenidos, estructuras, tiempos, espacios, etcétera. Por tanto, entorno personal y escuela comienzan a distanciarse, y la escuela se discrimina como un ámbito propio, fuera de la experiencia práctica de la cultura, empleando predominantemente modelos formales.

“(…) podemos definir provisionalmente la educación formal, como cualquier proceso de transmisión cultural que; (i) se organiza deliberadamente para cumplimentar el propósito específico de transmisión, (ii) que se extrae de la diversidad de la vida diaria, se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo según rutinas específicas, e (iii) que pasa a ser responsabilidad del grupo social más amplio” (Scribner y Cole, 1982: 9).

De esta forma la escuela se establece como un espacio y un ámbito propio, el del aprendizaje; el acento empieza a ponerse en los contenidos abstractos, frente a lo operacional y pragmático del ámbito familiar y debido a la masificación, desaparece el particularismo tan propio del ámbito familiar.

Comienza a establecerse un aprendizaje propio y distinto del proceso de enculturación, aunque con la misma finalidad: el desarrollo del individuo y la pervivencia de la cultura.

“(...) la escuela constituye un conjunto especializado de experiencias educativas, discontinuas de las que ofrece la vida diaria, y que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que se oponen a menudo a los fomentados por las actividades prácticas de cada día” (Scribner y Cole, 1982: 4).

La desvinculación de la práctica diaria supone el ejercicio de actividades abstractas y simbólicas, comienza a ser necesario y a la vez comienza a desarrollarse el uso del lenguaje específico como medio para simbolizar esta separación de lo práctico. Este hecho es determinante para el establecimiento de modos distintos de aprendizaje:

“Vygotski llamó la atención sobre estos distintos procesos de aprendizaje en su bien conocida comparación de los conceptos ‘cotidianos’ y ‘científicos’. Sostenía que los conceptos que adquirimos en la vida diaria (empleó el de “hermano” como ejemplo) están contruidos de abajo a arriba a través de nuestra experiencia con muchos casos concretos. Son ricos en contenido, pero a menudo difíciles de definir y de incorporar en un sistema conceptual coherente. Los conceptos científicos transmitidos en la escuela (ponía el ejemplo de ‘explotación’) avanzan en la dirección opuesta, de arriba a abajo. El estudiante comienza sabiendo la definición verbal y el curso de su aprendizaje consiste en vencer su ignorancia sobre los aspectos específicos de la realidad a que se refiere esta definición” (Vygotsky, 1973, citado en Scribner y Cole, 1982: 13).

II.2. LOS PRODUCTOS CULTURALES COMO ELEMENTOS SIGNIFICADORES.

“Durante 1975, Pier Paolo Pasolini escribe una serie de artículos en forma de cartas dirigidas a un joven napolitano figurado, de nombre Gennariello. A lo largo de las entregas que conforman este ‘pequeño tratado pedagógico’, Pasolini reflexiona acerca de aspectos relacionados con la educación y los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, y describe las distintas ‘fuentes educativas’ que conforman la identidad de la persona. En su clasificación señala la ‘enseñanza de las cosas’, el aprendizaje que se desprende del mundo sensible, como la más

significativa de todas.

De acuerdo con ella, nuestra experiencia sensible queda configurada desde el nacimiento por los objetos que nos rodean, al tiempo que nos posiciona y define el modo en que nos relacionamos con el mundo. Además, la impronta que deja ese aprendizaje es muy difícil de borrar o transformar a lo largo de la vida, ya que queda grabado en el niño desde su más tierna infancia: ‘La educación que a un muchacho le dan los objetos, las cosas, la realidad física –en otras palabras, los fenómenos materiales de su condición social– convierte a ese muchacho al mismo tiempo en lo que es y en lo que será durante toda su vida. Es su carne la que es educada como forma de su espíritu’ (Martínez, 2011: 69).

Con este texto de Martínez sobre *Las cartas Luteranas* de Pasolini (1997) pretendemos hacer una llamada de atención sobre la importancia, pocas veces tomada en cuenta, de los objetos que el entorno proporciona para la interpretación del mundo en el que vivimos.

Si bien es cierto que los objetos no se significan por sí mismos, y en cuanto a esto, es necesaria una enculturación desde las personas para el uso y sentido de éstos, también es cierto que muchos de esos significados y sentidos son fruto de una significación individual posteriormente elaborada por el individuo; es decir, el individuo aprende a aprender con los objetos.

Clasificados ya desde un punto de vista significado, los objetos adquieren la categoría de productos culturales, en tanto en cuanto son significados desde un ámbito cultural y ayudan al individuo a dotar de sentido a ésta. Son por tanto productos simbólicos:

“En resumen podemos decir que de una manera indirecta los objetos nos hablan de las necesidades humanas, de relaciones humanas, de costumbres, y de creencias de hombres de sociedades pasadas y actuales, de ahí su interés también para conocer culturas actuales, sobre todo las que no tienen escritura” (García Blanco, 1994: 8).

Esta significación y dotación de sentido hace referencia no sólo a los productos generados por los hombres, sino a los objetos y fenómenos que aparecen en el entorno natural, pero que al dotarlos de significados y sentidos se tornan productos culturales de ésta.

“Este último concepto viene a ampliar el contenido de una cultura material tal y como lo venimos aplicando hasta ahora, al entender que no sólo los restos materiales del hombre o los que son productos de su actividad constituyen documentos válidos para hacer historia; también lo son los que el hombre humaniza al establecer relaciones con ellos” (García Blanco, 1994: 8).

II.2.1. Los objetos clasificados.

Los objetos como materialidades polisémicas del universo simbólico de cada cultura, actúan como agentes enculturadores, y permiten en su materialidad dar prueba y experiencia de los límites taxonómicos de cada cultura. Sirva como ejemplo de este poder de experiencia inter-taxonómica el urinario obra de Marcel Duchamp, marcado como hito en las vanguardias artísticas. Este urinario en tanto que objeto cultural destinado al depósito y traslado de los fluidos corporales humanos y masculinos, es permutado taxonómica y categorialmente al significado de producto artístico. Este aspecto transcultural, como objeto que aún atiende a ambas categorías, es lo que le dota de un carácter transgresor y da cuenta de los procesos culturales: enculturizadores y enculturizados, que se transmiten asociados a un objeto.

“(…) todo objeto transforma alguna cosa, el grado de exclusividad o de socialización en el uso (privado, familiar, público, indiferente), etcétera” (Baudrillard, 2010: 2).

Podemos por tanto hablar de un sistema de los objetos, en cuanto a su clasificación y función en la cultura que lo produce, los objetos cambian de significados y usos en tanto en cuanto se inscriben en un sistema cultural dinámico y mutable.

“Y, para decirlo todo de una vez, la descripción del sistema de los objetos tiene que ir acompañada de una crítica de la ideología práctica del sistema. En el nivel tecnológico no hay contradicción: solo hay sentido. Pero una ciencia humana tiene que ser del sentido y del contrasentido: de cómo el sistema tecnológico coherente se difunde en un sistema práctico incoherente, de cómo la ‘lengua’ de los objetos es ‘hablada’, de qué manera este sistema de la ‘palabra’ (o intermediario entre la lengua y la palabra) oblitera al de la lengua” (Baudrillard, 2010:8).

El autor propone aquí esa doble naturaleza simbólica, a través del instrumento como tecnología, como objeto funcional, y la palabra, como significado y sentido de los objetos, y por tanto a su potencialidad polisémica. Baudrillard propone una clasificación, un sistema de los objetos que dibuja el sentido y contrasentido del objeto, vuelve por tanto, a la idea del objeto enculturizador, al que posee significado y puede, al ser parte de un sistema, dejar de tener dicho significado, poniendo de manifiesto las estructuras culturales del individuo que lo interpreta. Esta doble naturaleza supone poder hablar de un sistema funcional en el que el objeto no está definido en cuanto a una finalidad o función, sino que está definido en cuanto a un sistema y su

integración en éste. Esta funcionalidad es la que le permite al objeto “viajar” por los diversos significados y categorías culturales. Este mundo funcional se caracteriza por:

“1. La coherencia del sistema funcional de los objetos proviene de que éstos (y sus diversos aspectos, colores, formas, etcétera) no tienen valor propio, sino una función universal de signos. El orden de la Naturaleza (función primaria, pulsión, relación simbólica) se halla por doquier presente, pero sólo como signo. La materialidad de los objetos ya no choca directamente con la materialidad de las necesidades. Hay elisión de estos dos temas incoherentes, primarios y antagónicos en virtud de la inserción entre uno y otro de un sistema abstracto de signos manipulables: la *funcionalidad*. Al mismo tiempo, la relación simbólica desaparece: lo que se trasluce a través del signo es una naturaleza continuamente dominada, elaborada, abstracta, es una naturaleza sistematizada: una *naturalidad* (o ‘*culturalidad*’ si se prefiere). Esta naturalidad, por consiguiente, es el corolario de toda funcionalidad. Es la connotación moderna del sistema de ‘ambiente’.

2. La presencia perpetuamente *rebasada* de la Naturaleza (de modo mucho más coherente y exhaustivo que en todas las culturas anteriores) confiere a este sistema su valor de modelo cultural y su dinamismo objetivo.

Pero la presencia constantemente *desmentida* de la Naturaleza es también de hecho un sistema de desconocimiento, de falta, de coartada (por lo demás, más coherente también que todos los que lo precedieron)” (Baudrillard, 2010: 66-67).

Se dibuja respecto de esta tradicionalidad un sistema funcional, basado en la relación del objeto con su ambiente y con otros objetos, así como con su uso; en contrapartida aparece el sistema disfuncional (Baudrillard, 2010), los objetos abstraídos de toda contextualización que generan su propio contexto trans-histórico y trans-categorico. Sería éste el caso de los objetos de colección y los objetos antiguos. Además el autor propone un sistema metafuncional y disfuncional (Baudrillard, 2010), en el que trasciende la funcionalidad y comienzan a generarse aberraciones, seudofuncionalidades o metafuncionalidades.

Entendemos pues, a la luz de estas explicaciones, que el objeto se comprende contextualizado en su sistema, carece de significados propios y los que se puedan dar de forma espontánea refieren a usos más o menos universales y finalmente desprovistos de todos ellos se convierte en un objeto disfuncional:

“(…) de manera que la consideración de un objeto aislado se nos muestra empobrecedora para la valoración cultural del mismo y con peligro de caer en cierto fetichismo admirador de lo que malamente se comprende por haberlo cercenado de su realidad” (García Blanco, 1994: 10).

II.2.2. La relación entre los objetos.

En base a los significados y polisemias que el objeto puede poseer, se establecen categorías y taxonomías que los relacionan con otros objetos. De este modo, se pueden clasificar herramientas, objetos estéticos, cuyo material es el plástico o la madera, uniéndolos en un objeto mayor como puede ser un motor, y un largo etcétera, una serie de discursos interobjetuales, establecidos culturalmente. Estos discursos establecidos por el hombre pueden hacer referencia a sus cualidades naturales, desprovistas en muchos casos de una *humanización radical*³⁶, o bien hacer referencia a un discurso simbólico producto de la cultura, como puede ser el discurso estético de una exposición.

“Por eso podemos decir que los objetos se nos presentan formando parte de un conjunto de objetos ordenados de una determinada manera, constituyendo una estructura. Este conjunto, con el que el objeto establece unas relaciones, es su contexto. El objeto contribuye a configurar el contexto, pero el contexto dota de su pleno significado al objeto” (García Blanco, 1994: 10).

Los objetos, por tanto, se relacionan y forman una narración propia y cultural, hasta el punto de poder generar narraciones en el presente desde el pasado, como son las exposiciones arqueológicas, o incluso dar luz y materialidad a procesos culturales más complejos como puede ser una exposición artística.

Sin embargo, como explica García Blanco, estas narraciones tienen plena expresión en el contexto que lo determina, tanto el objeto como las relaciones que establece con otros objetos vienen definidas por ese contexto. De esta forma, y siguiendo el ejemplo propuesto anteriormente, el urinario de Duchamp es considerado arte, por todos aquellos que no son Duchamp porque interpretan el objeto en un contexto artístico, es decir, en una sala de

³⁶Empleamos este término, *humanización radical*, para referir a significaciones de objetos naturales de forma puramente cultural, es decir, se desvisten de significaciones naturales para ser puramente culturales. Este podría ser el caso de una silla de madera pintada. En oposición un caso de baja *humanización radical* sería una clasificación de los objetos naturales, es decir dotarles de sentido, como puede ser denominar a ciertos objetos arboles. Queda evidenciado que no puede existir un grado de humanización nulo, todo lo que existe ha sido percibido por el hombre, y en cuanto a esto, está humanizado.

exposiciones, ya que si ese mismo urinario estuviese anclado en la pared de un aseo no sería significado del mismo modo, al igual que si estuviese tirado en una escombrera. El objeto aquí es significado en base al contexto de referencia, aunque también puede serlo en base a los objetos con los que se relaciona. No se significa de la misma manera el urinario rodeado de obras de arte de mediados del siglo XX, que de grifos y sanitarios; y, del mismo modo, el contexto condicionará o será condicionado por la narración de los objetos. De esta manera, si se presenta el urinario de Duchamp en una calle, el contexto significará al objeto y será interpretado como basura, mientras que si el urinario se rodea de otras obras de arte, la narración de los objetos supera a su contexto, y lo significa; podría decirse entonces que el arte ha salido a la calle recontextualizando el entorno.

“Efectivamente, la noción de contexto se puede ir haciendo cada vez más compleja a medida que los elementos que constituyen los contextos se hacen más complejos y podemos entonces hablar del contexto de los contextos o de un determinado grupo de contextos. Para no caer en un juego de palabras, sintetizaremos la cuestión subrayando que entre el todo y las partes, entre el contexto y sus componentes se da una relación dialéctica, de manera que se necesitan mutuamente por construir una *misma realidad*” (García Blanco, 1994: 11).

Finalmente y recapitulando, podríamos decir que el objeto se configura como construcción vacía, sobre la que anexionar significados que ayudan al individuo, en su proceso de enculturación, a dotar de sentido al entorno. Estos significados pueden posicionar al objeto como funcional en cuanto a que tiene un sentido en la cultura, o bien significarlo de forma disfuncional, es decir, una perversión de estos significados; ambos, sentido y contrasentido, ponen en marcha un proceso efectivo de enculturación, donde el individuo aprende y aprende a aprender a través de los objetos.

II.3. EL ESPACIO ACTIVO. LA CIUDAD EDUCADORA.

Desde los significados atribuidos a los objetos ha sido posible establecer una narración e incluso un contexto para ella; como enunciábamos, contexto y objeto se construyen en base a relaciones dialécticas, se resignifican en el dinamismo cultural. De este modo, y tomando las ideas lanzadas por García

Blanco (1994), podemos hablar de un sistema más complejo, de contextos que significan contextos y cobran cuerpo en un espacio y entidad concreta, la ciudad:

“Estas heterotopías en fin muestran que el espacio es una tan fuerte metonimia de las instituciones y de la vida en ellas que se convierte en su hipóstasis. Las instituciones y totales hacen mundos totales, como si el mundo llegara hasta y acabara en sus muros exteriores, como si tuvieran capacidad sobrada de contener el tiempo de las vidas de los internos. La totalidad es una gran ficción cuya fortaleza es el espacio que ocupan y dominan y las formas que adopta. Así éstas heterotopías no son sólo otros lugares, son los lugares de los otros” (Velasco, 2007: 435).

Personas, objetos y ahora espacios, tienen un papel activo en el proceso enculturizador del individuo. El espacio y los significados de los que se le dotan aportan al individuo nuevos contextos y por tanto materialidades categóricas. Uno de estos contextos o espacios categoriales es la ciudad, entendida como agrupación física y cultural de un conjunto de personas. Por tanto no hablamos de la ciudad como urbe antropológica con cualidades opuestas a lo que sería el pueblo, al menos desde un enfoque educativo y postmoderno ya no es posible referir a esta oposición. La ciudad es el espacio casi total del contexto: “Es decir, la ciudad constituye la aventura iniciática a la que todas las personas tenemos derecho” (Borja, 1999: 40). Funciona, por tanto, como un meta-contexto en el que se inscriben la gran mayoría de contextos en los que se produce la enculturación.

La ciudad es por tanto una construcción cultural que ha evolucionado a lo largo de la historia. En cuanto a esto, se reconfigura en la actualidad para cobrar sentido y ser funcional en el proceso de enculturación del individuo contemporáneo:

“La ciudad es el producto cultural más complejo y cargado de significado que hemos recibido en toda la historia y que cada día construimos y destruimos entre todos” (Borja, 1999: 40).

Pensando la ciudad como un conjunto estructurador y cargado de significados, construido y habitado por personas, que interactúan a través de instrumentos despersonalizados (instituciones), es necesario plantearse la ciudad como agente enculturador y educador, y no como ejemplificación o puesta en práctica de una educación abstracta.

“El derecho a la ciudad y el deber político de hacer ‘ciudad sobre la ciudad’ para todas las personas implican un cambio: se debe remplazar

la idea de una pedagogía que se apoya en la ciudad por la de la ciudad como pedagogía” (Borja, 1999: 44).

Así pues, a partir de los planteamientos postmodernos sobre la educación descentralizada, es posible proponer una nueva identidad de ciudad, una idiosincrasia o finalidad encaminada a educar y enculturizar a los individuos que la habitan:

“Partiendo de los procedimientos propios de la semiología, Barthes propone dividir el tejido urbano en unidades discretas, disociables; a continuación, habría que clasificarlas distribuyéndolas en ‘clases formales’, para, finalmente, determinar las reglas de combinación y transformación de estas unidades, que generarían distintos discursos o, lo que es lo mismo, diferentes modelos de ciudad” (Peñalta, 2010: 12).

II.3.1. La ciudad consciente y agente, la ciudad educadora.

En la definición idiosincrática e identitaria de la ciudad en base a sus finalidades y funcionalidades se describe este nuevo perfil, una ciudad educadora. Hablamos de ésta en tanto en cuanto las instituciones en ella involucradas, las diversas entidades que la componen, tienen entre sus fines educar a los individuos que conviven dentro de sus límites. Una ciudad educadora, como aquí la entendemos, no enfoca su didáctica únicamente a la transmisión de contenidos relativos a la convivencia, el respeto y la ciudadanía, sino que cada entidad propone una oferta o una metodología didáctica, explícita o implícita dentro de su definición.

Han sido necesarios ciertos cambios en las concepciones de la educación para poder construir este nuevo perfil identitario. Los paradigmas en torno a la educación han debido ser replanteados para poder comprender este aspecto de la ciudad y dirigir las intenciones hacia estos fines. Los paradigmas a los que hacemos referencia son el aprendizaje significativo: es necesario romper con los modelos conductistas y memorísticos para concebir una ciudad como, la ciudad busca ser un entorno donde experimentar. Otro de los paradigmas que han sido replanteados es el de la educación permanente, es decir, la educación no se limita a un momento vital, sino que este proceso se extiende a lo largo de la vida. Esto lleva a replantear otro paradigma, el de la institución educativa centralizada en la escuela; plantear un proceso educativo vital impide concebir una educación escolar vital, es decir, supone reconocer que hay cierta labor

educativa que se establece fuera de la escuela y que puede ser asumida por otras instituciones.

“Esta dimensión educativa de la ciudad, transformada en un recurso de aprendizaje del ciudadano, se expresa en el conjunto del ámbito urbano y se realiza de manera especial (no exclusiva) en:

- Instituciones educativas formales (Escuelas, colegios, institutos, universidades).
- Diversas formas de educación no formal, a través de actividades que favorecen la adquisición de conocimientos y habilidades y el desarrollo del uso crítico e ilustrado de la razón: talleres, cursos, seminarios, ciclos de conferencias, mesas redondas, debates, reuniones de trabajo, círculos de cultura, etc.
- En una gran variedad de actividades informales que favorecen el acceso a determinados bienes culturales: museos (arte, creencias, tradiciones, etc.), galerías de arte, bibliotecas, fonotecas, videotecas, transmisión de conocimientos intergeneracionales (abuelos/as a nietos/as, padres/madres a Hijos/as), etc.” (Ander-Egg, 2008: 20).

De este modo la ciudad, consciente del proceso de aprendizaje significativo y vital y de la labor, además educativa, de las diferentes instituciones, se configura como ciudad educadora:

“Que la ciudad se transforme en un ámbito de educación; esto supone aprender de la ciudad y en la ciudad, considerada el contenido y el espacio en donde se realiza un proceso no formal de enseñanza aprendizaje” (Ander-Egg, 2008: 20).

Todos los autores coinciden en la necesidad de establecer un proyecto educativo de y en la ciudad para la coordinación y participación de todas las instituciones y entidades autoasumidas como educativas. En este proyecto y como propone Ander-Egg (2008) deben revisarse las propuestas educativas y plantear su continuación en el tiempo, de manera que dichas propuestas sean revisadas y replanteadas a fin de no estancarse en una propuesta inmutable y agotable. Entre ellas, tendrán especial atención las actividades y propuestas que favorezcan la creatividad, la atención a grupos y la solución de problemas colectivos. Es necesario además, conocer y adecuar los espacios con los que se cuenta para tales fines, los empleados ya en estos términos y los que puedan ser reinterpretados hacia un uso educativo, así como articular los diferentes ámbitos formal, no formal e informal. Finalmente propone un mayor conocimiento de grupos y minorías que participen y signifiquen esta ciudad educadora. Por lo tanto y como propone Trilla (1999), estos proyectos deben observar esas

características, que en cierto modo quedan implícitas en las propuestas anteriores:

- Globalidad: “en cuanto a los sectores de la población a los que se dirigen y los territorios sobre los que se quiere incidir” (Trilla, 1999: 50). El proyecto debe buscar la complementariedad de las entidades e instituciones, debe observar entre sus fines una relación global entre ellos para dar cabida a una concepción y educación significativa y complementaria, lejos de parcialidades inconexas.

- Integración: “tienden a rehuir la excesiva segmentación o especialización de lugares, funciones y destinatarios” (Trilla, 1999: 50). La educación debe ser integral tanto en sus contenidos como en los sujetos agentes y destinatarios.

- Contextualización y transferibilidad: “son genuinos y se plantean a partir de la propia realidad, pero no por ello se cierran a experiencias ajenas o se niegan a exportar la suya propia; no renuncian a una cierta vocación de universalidad” (Trilla, 1999: 50). Los proyectos para ser significativos deben estar cargados de sentido para los ciudadanos, es decir, deben ser contextualizados, pero en base a cierta universalidad de capacidades cognitivas puede ser esencialmente extrapolable y discursivo.

- Transversalidad: “se refiere a los contenidos de los proyectos; tienden a la interdisciplinariedad, a abarcar ámbitos temáticos variados” (Trilla, 1999: 50). Un proyecto de ciudad educadora debe incluir a todas las instituciones atendiendo a su diversidad idiosincrática; la educación debe configurarse como un objetivo transversal a todas estas diversidades.

- Permeabilidad institucional: “tienden a acoger simultáneamente una serie de actuaciones relacionadas con los tres sectores de la educación formal, no formal e informal, e incluso a mezclarlos entre sí” (Trilla, 1999: 50). El empleo de los tres modelos educativos asegura una mayor amplitud tanto de agentes como sujetos y, en cuanto a la diversidad, un aprendizaje efectivo.

- Formatividad cívica: “independientemente de sus contenidos concretos, integran siempre un propósito de formación de la ciudadanía en los valores cívicos y democráticos” (Trilla, 1999: 50). La educación como finalidad transversal contiene también objetivos socializadores e integradores.

- Interdepartamentalidad: “procuran vincular el mayor número de áreas de la Administración; no desearían limitarse a los departamentos específicamente educativos” (Trilla, 1999: 50). Como enunciábamos con anterioridad la educación es una finalidad contemplada en las diversas instituciones, independientemente de los contenidos y funcionalidades a las que se dedique mayoritariamente. Por lo tanto no solo debe vincular a la administración promotora, sino que el resto de entidades ciudadanas deben vincularse también a esta propuesta.

- Participación: “facilitan y alientan la máxima participación ciudadana posible; y eso ocurre ya en el propio proceso de gestación del proyecto” (Trilla, 1999: 50). Se debe tener en cuenta, como proponía Ander-Egg (2008), la opinión y actividad propuestas por grupos minoritarios y activos. Estas opiniones y acciones deben ser contempladas en las programaciones de los proyectos.

- Compensación: “se muestran especialmente beligerantes en favor de la igualdad de oportunidades y de la redistribución de los distintos recursos educativos” (Trilla, 1999: 50). La ciudad Educadora tiene como fin la socialización e integración de todos los individuos en una realidad multicultural y plural en cuanto a las subjetividades que contiene. Por lo tanto, un proyecto debe tener siempre en cuenta un acceso y unas oportunidades iguales para todos.

Resignificar la ciudad como una entidad agente en el proceso de enculturación supone establecer un vínculo relacional entre las diferentes entidades que la componen, romper con las heterotropías a favor de una ciudad integrada, que enculturiza al individuo de manera globalizada y a todos los niveles. Es en este entorno, en el que el individuo se desarrolla e integra de manera eficaz, sabiéndose parte de un proceso discursivo y dinámico y estableciendo un contexto de igualdad y democracia para la comunidad.

III. EDUCACIÓN Y ENCULTURACIÓN.

Es en el marco educativo actual en el que se puede hablar de equivalencias entre los términos educación y enculturación. Muchos han sido los avances pedagógicos, la amplitud del enfoque y la adaptación de este sistema a la sociedad para poder llegar a este fin.

Revisando, grosso modo, algunos de los cambios paradigmáticos, podemos observar cómo cada vez más la educación se entrelaza con lo cultural, apartándose de una concepción -mal entendida – científicista³⁷ y aislada del entorno y de los otros ámbitos del individuo.

- La pedagogía ha evolucionado desde los modelos de *asociación* y *adquisición* del conocimiento, en los que primaba un método estímulo-respuesta, o la retención de conceptos, hacia un modelo de aprendizaje *constructivista* (García Fraile, 2008) en el que el individuo construye su conocimiento en base a su experiencia y las destrezas adquiridas con ésta. Esto supone una concepción más ecológica del aprendizaje, donde cobra protagonismo el individuo y su entorno, y no solo la capacidad retentiva del primero.

- Se han planteado nuevos ámbitos y secciones dentro de la educación como son la educación formal, no-formal e informal, que si en principio parecen actuar en perjuicio del objeto, disgregando el concepto de educación, no vienen sino a hacer patente una ampliación del concepto, que en principio parecía afectar tan solo a la institución escolar. De este modo se da cabida a otros ámbitos educadores, fuera del ámbito escolar y cuyo objetivo es potenciar 'otros saberes'.

³⁷ Hecha esta aclaración, atendiendo a una concepción obsoleta de ciencia en contraposición al humanismo, cabe señalar aquí la argumentación lanzada por Mèlich a propósito de la necesidad de justificación de este tipo de estudios:

"Éste no es un libro científico y no pediré excusas por ello. Las ciencias humanas o sociales tienen todavía hoy una especie de 'complejo positivista' que podría formularse como sigue: lo que no es científico –al modo positivista- carece de valor. Sociología, historia, antropología, psicología, pedagogía... intentan alcanzar un estatuto de científicidad que la epistemología contemporánea ya ha rechazado. Muchos científicos sociales todavía andan desgraciadamente como la idea de que la ciencia es el modo de conocimiento ejemplar, definitivo, paradigmático. Creen incluso que la ciencia poco necesita de teorías, y que éstas cuanto más 'ligeras' sean mejor. En cualquier caso, los científicos sociales piensan que en el inicio de la actividad científica está la experiencia y que a partir de ésta, y *a posteriori*, se construyen las teorías. Pero todavía hay algo más grave: identifican 'conocimiento' con 'conocimiento científico', con la racionalidad científica, y niegan al arte, a la literatura, al mito, a la religión o a la filosofía capacidad de conocer.

Nunca puede darse un conocimiento directo de un fenómeno. Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la 'realidad' debe ser rechazada con mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir" (Mèlich, 1996: 17).

- La educación ha dejado de ser un proceso con una duración concreta y determinada. No se produce únicamente en un lapso temporal “Se trataría de tomar conciencia de que la educación no solamente ocurre en la escuela, ni tiene lugar solo ‘desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde’ la educación acontece cada día todo el día” (García Fraile, 2008: 105). Ni es propia de un lapso vital, la educación ya no termina a cierta edad, sino que se mantiene a lo largo de la vida, no exclusivamente en el ámbito del reciclaje laboral, sino en la continua adaptación a los cambios culturales.

- Aparecen nuevos ámbitos para la práctica educativa, observables en la propia legislación. Desde el planteamiento de Delors en el informe a la UNESCO (Delors, 1996), la educación tiene un claro objetivo para el desarrollo en sociedad. Aprender a ser, aprender a vivir, comienzan a ser términos clave en la legislación y el currículo. El individuo se forma para desarrollarse plenamente en su entorno.

- El individuo es el centro y protagonista del aprendizaje, pero cambian los agentes. Aprende por el contacto con profesores, amigos, familia y múltiples agentes sociales, e incluso por el contacto con agentes abstractos; las instituciones tienen un papel educativo en la sociedad.

- La introducción de la forma aprender a... y concretamente, “aprender a aprender” supone la adquisición de destrezas para la gestión del conocimiento, pero también, paralela y culturalmente, supone la apropiación de los esquemas culturales, la creación del propio *mazeway* (Wallace, 1963) o del sistema de codificación brunersiano “aprender a ser”, que permite el desarrollo normal y la no alienación en la cultura propia.

Educación y enculturación podrían entenderse hoy como dos planos (que pudieran tomar la forma de dos acetatos de color), que han sido recortados de diferentes maneras por las tijeras correspondientes adoptando múltiples formas, hasta llegar a la forma actual, en la cual, ambas encajan perfectamente, pudiendo solaparse para formar un color común, sin sobrantes tonales, permitiendo así una visión holística de la cultura y sus sistemas.

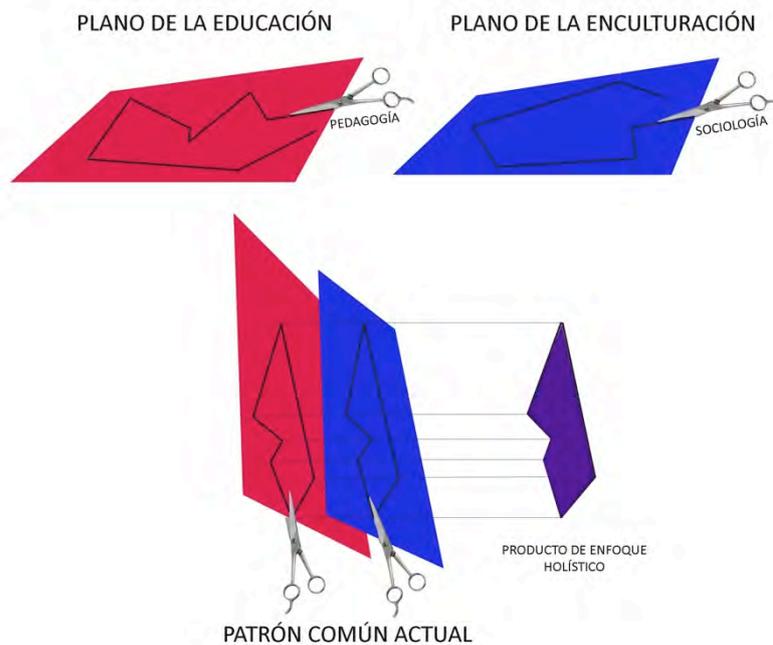


Imagen 3.1. Metáfora del acercamiento de los ámbitos educativo y cultural.

Enculturación y educación se solapan de tal manera que la educación es la base de la evolución de la cultura y la enculturación es la base sobre la que plantear los cimientos de la educación:

“Reflexionando un poco sobre ello veremos por qué toda teoría de la educación necesita claramente una teoría de la sociedad como un todo y sobre el modo en que los procesos sociales conforman la educación” (Scribner y Cole, 1982: 4).

III.1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO CLAVE DE LA SIMILITUD.

En diferentes puntos de esta tesis doctoral se ha tratado la relación que existe entre la educación y la enculturación, y en muchos de ellos se ha planteado como punto clave de ese encuentro el concepto de aprendizaje significativo. Es momento ahora de tratarlo en profundidad, de un modo más específico y aplicado a la significación de los objetos del entorno.

Ante una visión clásica del aprendizaje donde el individuo era concebido como un contenedor en el que almacenar conocimientos, o un ser que atiende a

una asociación entre estímulo y respuesta, en base a modelos memorísticos y conductistas, se hace difícil poder establecer una relación entre la educación y la enculturación, entendida esta segunda desde un punto de vista holístico, donde todo se relaciona y donde el individuo se adapta a las diferentes situaciones.

Ha sido a partir del establecimiento de nuevos modelos educativos que se han podido desarrollar nuevas filosofías educativas, con objetivos claramente divergentes de los modelos anteriores. Uno de los modelos a los que referimos es el aprendizaje significativo:

“(…) se cree que la adquisición de nuevos significados es coextensiva con el aprendizaje significativo, un proceso que se considera cualitativamente diferente del aprendizaje memorista en función de la capacidad de relación no arbitraria y no lineal del contenido de lo que se debe aprender con ideas ya existentes en las estructura cognitiva. En otras palabras, los nuevos significados son el producto de una interacción activa e integradora entre nuevos materiales de instrucción e ideas pertinentes ya existentes en las estructura de conocimiento del estudiante” (Ausubel, 2002: 82).

De este modo la forma de aprendizaje significativo puede concebirse – estableciendo una metáfora que nos sirva durante este proceso de definición– como la fabricación de una madeja, supongamos un objeto, por ejemplo un cuadro, Untitled nº 11, de Esteban Vicente. En un primer momento de visionado, la obra adquiere el carácter de objeto existente en el individuo, tenemos por tanto, un objeto que significar. En primer lugar es necesario, para poder comenzar a hablar de hilos, una actitud positiva y motivada, del individuo, una potencialidad de sentido, es decir, el individuo debe querer saber más o, dicho desde un punto de vista más antropológico, debe querer que ese objeto forme parte de su universo contextual, es decir, debe existir una motivación para generar un proceso.

“Requiere por tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material *potencialmente* significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera *no arbitraria* (plausible, razonable, y no aleatoria) y *no lineal* con *cualquier* estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado ‘lógico’); y 2) que la estructura cognitiva de la persona *concreta* que aprende *contenga* ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (Ausubel, 2002: 25).

En el momento que aparece una motivación por el aprendizaje, comienza a surgir un hilo. De esta manera, comenzamos a construir conceptos. Así, el

cuadro Untitled nº11, será significado dentro de un ámbito artístico, es una obra de arte; sobre el objeto mental del cuadro, se da una vuelta con un hilo especial, de un color y una textura determinados, con un grosor y largo característicos... este hilo define la relación, el modo de aprendizaje, la lógica a la que hace referencia Ausubel (2002). Posteriormente puede que el educador comience a hablar de colores y armonías, entonces, otro tipo de hilo de diferentes características se enrolla sobre la obra, pero además ese hilo da una vuelta y acerca a nuestro ovillo un objeto/concepto, las armonías y los colores, de modo que comenzamos a tener un ovillo más grueso, y al menos por ahora con dos cabos sueltos. Posteriormente, puede que el individuo se acerque a observar la obra en busca de detalles, y se de cuenta de la técnica utilizada. De nuevo otro hilo diferente aporta grosor a ese objeto, cada vez hay más conocimiento sobre él, y además se relaciona con otros conocimientos que el individuo tenía, como puede ser en este caso la técnica del óleo. El individuo recuerda, por ejemplo, que Velázquez también empleaba el óleo, pero desde luego los acabados no se parecen, de nuevo otro hilo diferente que además, acerca otro concepto.

De esta forma, a lo largo de la vida, y en base a los conocimientos y experiencias, esos ovillos se van engrosando y relacionando con el resto de objetos/conceptos, a través de numerosos hilos que conforman una madeja, que en principio puede parecer caótica y desordenada, sin acabar, sin cerrar; pero cada uno de esos cabos sueltos, vendrían a ser lo que Ausubel (2002) define como ideas de anclaje, es decir, cabos potencialmente sueltos, a los que se pueden vincular nuevos conceptos y que en base a la definición de aprendizaje significativo, ayudarán a reelaborar el ovillo, se tirará de hilos que ya no tienen sentido, o se generaran añadidos, empalmes, deshilachados, etcétera, para finalmente producir un universo interior que ayude al individuo a dotar de sentido al entorno.

“El conocimiento se organiza en esquemas o componentes. El término de esquemas muy utilizado incluso en nuestro lenguaje coloquial, hace referencia a la unidad básica del conocimiento. A medida que nuestros esquemas se enriquecen, se transforman al construir nuevos conocimientos, y las estructuras cognitivas cambian y se modifican” (García Fraile, 2008: 110).



Imagen 3.2. Metáfora de la construcción de conceptos a través del aprendizaje significativo.

A medida que la madeja va creciendo, crece también el sentido que el concepto/objeto adquiere en el contexto subjetivo del individuo. Los significados son coherentes con el contexto cultural que habita el individuo y por tanto son formas que el individuo tiene para interpretar el mundo, y al universo referencial al que acudirá en su relación con el entorno; el aprendizaje significativo no es solo proceso sino producto.

“Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes” (Rodríguez Palmero, 2010: 11).

El aprendizaje significativo permite establecer relaciones lógicas, es decir, abre sus límites más allá de la categoría a la que pertenece estrictamente la información nueva que se aporta al individuo. Estas relaciones, aquellos hilos sueltos, permiten establecer relaciones subjetivas e integradas, generando un

universo relacional y no una serie de cajones estancos, posibilitando así la percepción del mundo de forma también globalizada.

“La forma en que el conocimiento se organiza en términos psicológicos condiciona los procesos de aprendizaje y retención de significativos, implicando una distribución jerárquica de la estructura cognitiva (...). La presencia de ideas de anclaje en un nivel óptimo de abstracción, generalidad e inclusividad en esa estructura cognitiva adquiere una importancia fundamental como variable previa al aprendizaje significativo y en su retención (...)” (Rodríguez Palmero, 2010: 14).

III.1.1. El aprendizaje como proceso de construcción.

Parece posible que una evolución natural del aprendizaje significativo lleve a tener en cuenta no solo al individuo, sino a su entorno, como contexto y como causa de muchos de esos hilos sueltos.

En este contexto el entorno adquiere un papel agente como parte del dintorno, es decir, el entorno condiciona ciertas experiencias vitales, a través de las cuales el sujeto subjetiva y construye su propio aprendizaje adaptado a su situación. De este modo el entorno al ser subjetivado actúa como dintorno, como universo referencial del individuo en los nuevos aprendizajes. Esta idea de influencia sociocultural remite a las propuestas vigotskianas, y lo que el autor denomina desarrollo real, o el desarrollo individual de cada individuo sin interacción, y el desarrollo próximo o lo que cada individuo es capaz de desarrollar con ayuda de otros. “(...) lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vigotsky, 2009: 134). Este factor externo al individuo, dialógico y dinámico es uno de los factores que hacen entender el aprendizaje constructivo como una subjetividad, una construcción individual en base a un proceso universal de aprendizaje en lo significativo.

El carácter estructurador del aprendizaje significativo cobra mayor sentido en el aprendizaje constructivo. Así pues, podría decirse que este aprendizaje, al requerir de mayor autonomía, resulta autoestructurador y en cierto modo metacognitivo, es decir, a la vez que se aprenden contenidos y se construyen significados, se requiere y aprende a ser consciente y agente del proceso.

“El principal objetivo de la educación es capacitar a las personas para que sean los arquitectos de su propia educación y, por medio de este proceso, se reinventen continuamente. Parto de la suposición de que, en un sentido muy significativo, la mente no está presente al nacer. Las mentes se crean cuando los seres humanos interactúan con la cultura en la que viven. (...)

Los resultados más importantes de la educación no sólo incluyen la adquisición de nuevos instrumentos conceptuales, de una sensibilidad refinada, una imaginación desarrollada y nuevas rutinas y técnicas, sino también de nuevas actitudes y predisposiciones. La predisposición a seguir aprendiendo a lo largo de la vida puede que sea una de las contribuciones más importantes que puede hacer la enseñanza al desarrollo de una persona. Este logro de la mente, enraizado en factores relacionados con la motivación y la actitud, es la fuente de una transformación continua. No hay ninguna necesidad de suponer que la capacidad de crecimiento cesa a partir de una cierta edad. Al contrario, el crecimiento siempre es posible y sólo termina cuando termina la propia vida” (Eisner, 2004: 292-293).

Esta concepción del aprendizaje como proceso de significación y como construcción permite concebir la cultura y su formación de un modo paralelo al individuo, así la cultura se percibe como un aprendizaje colectivo, en la cual los significados responden al consenso, todo concepto parte de la mente humana. Desaparece así la realidad objetiva fuera de la cognición y aparece la subjetividad cultural, los distintos modos de significar el entorno para que, como decíamos al principio de este capítulo, los individuos no sientan desasosiego ante el entorno sino que se sientan integrados.

III.2. LA EDUCACIÓN PERMANENTE, CONSTRUIR Y CONSTRUIRSE A LO LARGO DE LA VIDA.

Continuando con las palabras de Eisner (2004) acerca del aprendizaje a lo largo de la vida, es posible introducir este punto, la educación permanente, como otro de los grandes nexos de relación entre la educación y la enculturación. El aprendizaje constructivo remite a una continua significación de un entorno cambiante y, en cuanto a esto, al hablar de nuevos elementos en la cultura es posible hablar de la necesidad de continua enculturación:

“La educación permanente se ha desarrollado de forma diversa en todas las civilizaciones; siempre han existido estructuras informales educativas

en referencia a la totalidad de la vida. Incluso el propio devenir y la participación en tareas comunitarias comporta un continuo aprendizaje; la transmisión de cultura de una generación a otra y la participación popular en la cultura tradicional conducen inevitablemente a formas y medios de aprendizaje que exceden con mucho, el limitado espacio de la educación formal hasta abarcar prácticamente la integridad de la vida” (Pérez Serrano, 2001: párr. 2).

De este modo, volviendo la vista hacia paradigmas de la educación donde ésta se centra en una etapa de la vida, no es posible encontrar correlación en un proceso vital de adaptación al entorno, al igual que los comportamientos, normas y actitudes culturales de cada periodo vital no son iguales que el resto de momentos, existe un aprendizaje de estos procesos a lo largo de la vida y a medida que estos van cobrando sentido para el individuo. Un sistema educativo centrado en una primera etapa vital no tiene sentido en un contexto dinámico y cambiante como es la cultura:

“La Educación Permanente se hace cada vez más necesaria. Sus rasgos y dimensiones caracterizan la dinámica de cambio en la que estamos inmersos. Intentar justificar la necesidad de Educación Permanente en un mundo en que lo único estable es el cambio, puede resultar innecesario. Todos experimentamos la necesidad de una renovación constante si no queremos caer en la obsolescencia cultural” (Pérez Serrano, 2001: párr. 3).

Volviendo sobre las palabras de Eisner (2004), este proceso necesita de motivación y del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, *la predisposición a seguir aprendiendo* puede resultar una de las grandes enseñanzas de la escuela. De esta forma el individuo se convierte en gestor de sus conocimientos y, ahora sí, verdadero constructor, ya no hay una entidad jerárquica que establece tiempos y métodos, el individuo elige su camino y pone en marcha su repertorio experiencial para ello.

“Se caracteriza, entre otros rasgos, por la libertad y flexibilidad para que cada individuo seleccione los aprendizajes más adecuados a sus circunstancias e invierta el tiempo y los recursos que estime oportunos; una actitud abierta y responsable que implica el ampliar el ámbito de las posibilidades culturales y su carácter estructurante que cultiva la lógica, con sus clásicos momentos de: definir, dividir y demostrar, pues lo fundamental es lograr conceptos claros, juicios críticos y raciocinios concluyentes, especialmente, ante los mass-media” (Marín, 1998: 43).

Resulta evidente que el aprendizaje que predomina a lo largo de la vida y una vez abandonadas las instituciones educativas, es el aprendizaje en entornos y modelos informales:

“Educación informal sería la que se promueve sin una mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es sistemática, metódica, estructurada, consciente, intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas” (Trilla, 1986: 25).

De este modo de la interacción del individuo con la sociedad y en base a un aprendizaje constructivo, podríamos decir que el individuo se enculturiza, de forma autogestionada a lo largo de la vida. Hablamos pues propiamente de educación permanente, definida aquí a través de las características indicadas por Pérez Serrano (2001):

-Integral: aúna bajo el concepto integral una visión holística del individuo, refiriendo a los diferentes ámbitos del individuo, a las diferentes edades, capacidades, etcétera. El individuo, a través de la educación permanente, se percibe a sí mismo como un todo en formación:

“Hace referencia a todas las dimensiones de la persona, ofreciéndole posibilidades de perfeccionamiento. Se interesa profundamente por el desarrollo de todas sus capacidades. Unifica todas las etapas de la vida contemplada en su totalidad. Ofrece los medios adecuados para responder a las aspiraciones de cada individuo, al perseguir el desarrollo tanto en la vida personal y social, como profesional” (Pérez Serrano, 2001: párr. 63).

-Principio organizador de la educación: concebir la educación como un proceso vital supone admitir una actitud individual y colectiva y por tanto la necesidad de una organización del proceso. Asumir este principio supone poner en marcha iniciativas, herramientas y entornos nuevos y organizados para este fin.

“En él se funda su organización global como un sistema completo, coherente e integrado; puesto que los procesos educativos a lo largo de la vida deben considerarse como un todo. Es un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar otras posibilidades de formación. Se ha convertido en un principio inspirador de las reformas educativas que integra y articula toda la educación. Un sistema educativo o microsistema, debe estar coordinado con los restantes que conforman el macrosistema social” (Pérez Serrano, 2001: párr. 64).

-Global: abarca todo tipo de conocimientos y no discrimina edad ni entorno, cada contenido se adapta al contexto en el que se precisa, pero todos los conocimientos son a priori adquiribles por todos los individuos. Esto supone además, en su labor de contextualización, establecer relaciones entre los conocimientos, redundando así en la cualidad global:

“Abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y no admite separación entre lo escolar y lo extraescolar; entre la edad escolar y la edad de trabajo o productiva. Hace referencia asimismo a todo tipo de agentes y de instituciones. El desafío actual consiste en promover también distintos canales para hacer efectivo este derecho de aprender a lo largo de la vida” (Pérez Serrano, 2001: párr. 65).

-Democrática: su carácter enculturador y predominantemente informal la sitúan en un punto de acceso democrático, es decir, todos los individuos tienen derecho de acceso y muchas de las veces no solo derecho sino accesibilidad.

“Todas las personas tienen derecho a la educación a lo largo de toda la vida; incluso aquellos más o menos excluidos de la educación institucional. Reconoce además, que todo grupo social, toda institución o grupo de convivencia, puede constituir un espacio educativo. En cualquier lugar puede darse la situación o encuentro educativo” (Pérez Serrano, 2001: párr. 66).

-Proceso dinámico y flexible: en base a los modelos de aprendizaje desarrollados anteriormente y entendiendo la educación y la enculturación como una continua construcción. La educación permanente se adapta a estas concepciones estableciéndose bajo estos paradigmas como dinámica en la construcción y reelaboración del conocimiento y flexible en base a los productos, es decir los conocimientos y subjetividades, y en cuanto a las metodologías.

“Una forma nueva de entender la educación, con un carácter más global, que cuestiona las mismas raíces del sistema educativo. Las acciones educativas se conciben como procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos. Si bien parte de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales concretos y para determinados fines” (Pérez Serrano, 2001: párr. 67).

-Educación abierta: se concibe para dar cabida a todos los tipos de individuos. Por lo tanto, debe ser abierta a las subjetividades de cada uno, observar todos los entornos de aprendizaje, modelos y metodologías, además de ser flexible al cambio.

“Incorpora tanto el aprendizaje formal o no formal, como informal, al franquear los límites de las instituciones, programas y métodos. Es abierta y flexible con respecto al tiempo, lugar y modalidad de aprendizaje y potencia los métodos pedagógicos activos” (Pérez Serrano, 2001: párr. 68).

-Principio ordenador del pensamiento: a través de los modelos señalados el individuo a lo largo de su vida adquiere un papel gestor de su propio conocimiento dándole forma. La educación permanente tiene por objetivo formar

personas reflexivas, críticas y conscientes de su entorno y de cómo interactúan con él.

“Tiene como finalidad lograr que la persona sea capaz de ordenar, organizar y jerarquizar los múltiples conocimientos acumulados de manera tal, que pueda comprender su sentido y dirección así como sus posibilidades de aplicación en cada momento. Ya no sirven las recetas teóricas: el ser humano se enfrenta a la resolución de problemas y necesita tomar postura frente al mundo. La Educación Permanente permitirá transformar, mediante un cuidadoso análisis, los acontecimientos vividos en experiencias educativas, transfiriéndolas ordenadamente a las diferentes dimensiones de la propia existencia” (Pérez Serrano, 2001: párr. 69).

-Fomenta la calidad de vida: un individuo crítico, reflexivo, gestor y constructor de su propio aprendizaje tiene las mejores herramientas para dotar de sentido al entorno y de esta forma, sentirse integrado y parte activa de él. Identificarse dentro de un grupo, crecer sabiendo comunicarse y ser entendido y desarrollarse sabiéndose parte activa de la cultura son actitudes que revierten en la calidad de vida tanto del individuo como del entorno.

“Busca la mejora y el perfeccionamiento constante tanto de las personas individualmente consideradas como de los grupos sociales a que pertenecen. Pretende el máximo desarrollo tanto personal como social y propicia la calidad de vida. Favorece, no sólo la adaptación del individuo a la sociedad sino que fomenta también su capacidad de transformación” (Pérez Serrano, 2001: párr. 70).

-Tiene un matiz prospectivo: toda la educación y concretamente la que tiene por objetivo el aprendizaje significado y constructivo tiene una proyección para el futuro, no se agota en el presente sino que pretende que el individuo aprenda a aprender, para que de forma autónoma pueda ser capaz de generar las herramientas para la construcción cultural, esto es, no solo se forma para el autoconocimiento, sino que además se hace para construir futuro, y adaptar a la sociedad a los nuevos entornos y aprendizajes que se presenten más adelante.

“Intenta preparar para el mañana. Trata de buscar nuevas formas que satisfagan de modo eficaz las necesidades que se generen en el presente y, especialmente en el futuro inmediato. Aspira no sólo a preparar al ser humano para el momento presente sino que, con una visión anticipadora, quiere prepararlo para el futuro. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones profundas en las acciones educativas” (Pérez Serrano, 2001: párr. 71).

La educación permanente por tanto es un objetivo, una finalidad de una reconceptualización educativa que tiene por objetivo formar al individuo para su

pleno desarrollo en sociedad, además de generar constructores de cultura. Es en esta reconceptualización, en la búsqueda de una educación cada vez más integral que ambos conceptos, educación y enculturación se encuentran:

“De todos modos, es posible identificar las formas más corrientes de entender la relación conceptual entre socialización y educación. La primera consiste en asimilar casi totalmente ambos conceptos. La segunda en considerar a la educación como la forma deliberada y metódica de la socialización. La tercera hace de la socialización un aspecto o un monumento importante del proceso educativo general, pero sin que éste quede reducido a aquella. Habría, finalmente, una cuarta posición que integraría, en cierto modo a las dos últimas” (Trilla, 1986: 82).

III.3. PATRIMONIALIZACIÓN COMO FEEDBACK DE LA ENCULTURACIÓN.

A lo largo de este punto ha quedado patente un claro carácter inclusivo del proceso de enculturación; en él el individuo podría entenderse como sujeto pasivo, como contenedor de la cultura. Sin embargo, a lo largo de esta doctoral se viene argumentando el carácter dialógico de la cultura, como construcción a partir de la subjetividad y que es generalizada, abstraída y consensuada. Es por tanto necesario plantear un proceso individual en el que el individuo “digiera” la cultura que le es transmitida, la tome como propia y la emplee para su contacto con el entorno y la transmisión a las generaciones futuras, es necesario pues un proceso que parta del individuo hacia la cultura.

“Al hablar de patrimonialización estamos haciendo referencia a lo cultural, para atribuir valor a la obra se necesita hacer uso de las referencias culturales, un bagaje que se aporta a la identidad desde el individuo y desde la sociedad al establecer lo culturalmente reconocido como propio y representativo de la sociedad. Es decir, el proceso de patrimonialización, en cuanto a proceso conformador de identidad refiere también a un proceso cultural donde el individuo refleja (sujeto activo), al hacer uso de su bagaje cultural, su propio proceso de enculturación (sujeto pasivo) y por tanto, en estos términos, se puede hablar de patrimonialización como retroalimentación o feed-back de un continuo proceso de enculturación del individuo” (Gómez Redondo, 2011: 111).

Hablar de patrimonialización, por tanto, supone hablar de relaciones de los individuos de una sociedad con una categoría, un ámbito significativo de ciertos objetos materiales e inmateriales. Supone una descategorización de lo

funcional y una valoración como entidad representativa, perenne y trans-histórica, hablamos, pues, de una patrimonialización colectiva.

“En estos discursos subyace el concepto de patrimonio como algo que se ha generado por acumulación y atesoramiento, que una sociedad ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo y que ha sido capaz de transmitir a sus miembros en sucesivas generaciones mediante procesos de enculturación” (Alonso, 2006: 344).

Este tipo de patrimonialización, podría decirse que institucional, forma parte del complejo proceso de enculturación; en él, el individuo, al aprender sobre su cultura, aprende a diferenciar ciertos objetos de los que son parecidos a ellos pero a los que no se atribuye el mismo valor ni significado. Esto puede ocurrir como ejemplo con las obras de arte originales y las copias, pese a ser objetos idénticos no tienen el mismo valor.

“El patrimonio en general (...) desde la perspectiva antropológica, se concibe como una convención que hace la sociedad alrededor de una serie de manifestaciones culturales, en un proceso continuo de recreación mental de las mismas. Ello implica que no se produce ni en todas las sociedades, ni se da a lo largo de la historia de dicha sociedad con la misma fuerza (a veces no se produce), ni a los objetos patrimoniales se les da el mismo valor ni la misma importancia en todos los períodos” (Alonso, 2006: 344).

De las palabras del autor es posible desprender un proceso de patrimonialización desigual a lo largo de la historia. Queda de manifiesto entonces, la relación entre la cultura y los procesos de enculturación y patrimonialización. Los cambios culturales condicionan los procesos de enculturación, tanto metodológicamente como en sus contenidos. En esta enculturación se desarrollan las relaciones de la sociedad con sus objetos, pudiendo enfocar la enculturación a través de procesos de patrimonialización institucionalizados o no patrimonializar desde la enculturación, es decir, omitir todo o partes seleccionadas del patrimonio transmitido. Es aquí donde queda manifiesta la labor de patrimonialización a lo largo de la historia, o en palabras de Fontal, el patrimonio como selección (2003).

“(...) el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores procedentes de determinada cultura, de manera que ya deriva de una selección propia de ésta. Cuando hablamos de patrimonio en términos legislativos, incluso históricos o sociales, no incluimos todos los bienes y valores culturales, sino una selección de ellos, dependiendo de unos criterios que varían según qué disciplinas, según qué contextos y según qué épocas. Desde todos estos enfoques tenemos, por tanto, una selección de lo que es ya otra selección. Es decir, dentro de nuestra

memoria cultural destacamos una serie de elementos por encima de otros” (Fontal, 2003: 34-35).

El patrimonio es, de esta manera, una construcción relativa a los ojos del que genera y del que selecciona; es un elemento cultural, un nodo, y por tanto se construye dialécticamente como la propia cultura. Se muestra como una construcción perenne de discusiones temporales. Es decir, el patrimonio como categoría cultural aparece, cuando aparece, como una realidad transversal al desarrollo cultural. Sin embargo, dentro de esa idea de hilo histórico bien hilado y compacto, como todo hilo, al analizarlo más de cerca, aparecen pequeñas fibras, que se entrelazan, se rompen, terminan y aparecen nuevas fibras que vuelven a entrelazarse, formando así un hilo compacto. Hablamos por tanto de un proceso, y por tanto de patrimonialización, de construir patrimonio, es decir, construir en el presente el patrimonio, con lo que es legado y lo que se construye, diferentes fibras que se entrelazan en la significación particular, en el valor patrimonial.

Aparece pues una patrimonialización colectiva, que resulta de la respuesta a procesos de enculturación, es decir, la sociedad como agente pasivo, se enculturiza, hereda su patrimonio y la forma de significarlo. Sin embargo, este proceso de enculturación no tiene su feed-back en la transmisión subsiguiente, sino que es necesario patrimonializar, es decir, resignificar para el hoy dando valor de contemporaneidad (Riegl, 1987). Es en este proceso de resignificación donde el patrimonio se construye y se constituye como feed-back, como contestación subjetivada desde el carácter agente al proceso de enculturación.

Es a partir de la educación desde donde se adquieren las herramientas para la resignificación. La educación patrimonial dota de instrumentos, enseña a desarrollar capacidades para ejercer de forma autónoma esta contestación, ayuda en la adquisición y generación de un lenguaje con el que poder dar respuesta. Por tanto, aleja de la institución el papel patrimonializador, para dejarlo en manos de una sociedad que, sobre todo y a través de la educación, tiene motivación por adquirir un papel agente en este proceso.

“Desde el enfoque de la educación, al que nos dirigimos en esta argumentación, los criterios de selección no son los propios de la historia, de la legislación, de la política o la economía, pero sí existen, de igual modo, criterios; éstos giran, fundamentalmente, en torno a los sujetos que aprenden y a sus contextos de referencia, de forma que, el hecho de

no mantener necesariamente los criterios de otras disciplinas, no implica una ausencia de selección; sí puede afirmarse, en cambio, la ausencia de una selección a priori por parte de la disciplina educativa. Es decir, mientras que la historia o la legislación seleccionan elementos culturales en función de su especificidad, de su valor histórico, de su autenticidad y demás criterios, la educación plantea, desde el enfoque que desarrollamos, una selección que depende de los sujetos que aprenden y sus contextos de referencia, de manera que toda la cultura puede ser seleccionada, mientras que los sujetos reciben la selección histórica – por ejemplo, en forma de hitos culturales- la recogen ya pautada, y así la experimentan” (Fontal, 2003: 36).

III.3.1. El feed-back en la escala del individuo.

Al igual que sucede a nivel social, es decir, de forma colectiva, existe un proceso de patrimonialización que manifiesta un feed-back, una respuesta a la enculturación, a nivel individual.

Como enunciábamos en el punto anterior, la patrimonialización es un proceso de construcción de significados para los bienes relevantemente culturales. Es decir, una atribución de valor de contemporaneidad como proponía Riegl (1987) y una aprensión dependiente de la subjetividad como propone Fontal (2003). De esto podríamos deducir que la patrimonialización es una dotación de sentido de un bien en el contexto individual y del individuo en un contexto de referencia a través del bien.

Esta patrimonialización como atribución de significados a nivel cultural (para ser empleados en la dotación de sentido) tendrá como fin un proceso de identización, es decir, la plena atribución de sentido será aquella que ayude al individuo a definirse frente a la otredad. De esta manera, los significados a los que aludimos se verán encaminados a la adquisición del bien como propiedad simbólica y a la instrumentalización del bien como referencia de una pertenencia al grupo. Ambas significaciones, tras una intervención educativa que tendrá por finalidad la subjetivación de los significados aprendidos en el proceso de enculturación, y una vez aplicadas en la práctica dialéctica de la cultura, pasarán a configurarse como feed-back, como respuesta a la enculturación desde la subjetividad, pudiendo, en esta relación dialógica de lo subjetivo y objetivo de la cultura, pasar a formar parte de la objetividad, de los significados compartidos del universo simbólico común.

Así pues, en un intento de concreción del proceso, podemos entender que el individuo, a través de la acción educativa, en primer lugar conoce, aprende acerca del bien y su contexto, interioriza los significados que se le otorgan desde la colectividad cultural. Posteriormente lo patrimonializa, lo subjetiva y dota de significados de manera que pasa a ser una propiedad simbólica del individuo. Y en tanto que le pertenece hace que pertenezca a una comunidad, a un grupo de personas que consideran como propio ese bien y que comparten esta simbolización. El bien, patrimonial ya, forma parte del universo referencial del individuo, ha sido aprendido, tan significativamente que este bien puede formularse como respuesta, como elemento de significación, como hebra (recordando la metáfora de la madeja), con la que se pueden formar nuevos significados del entorno, más complejos.

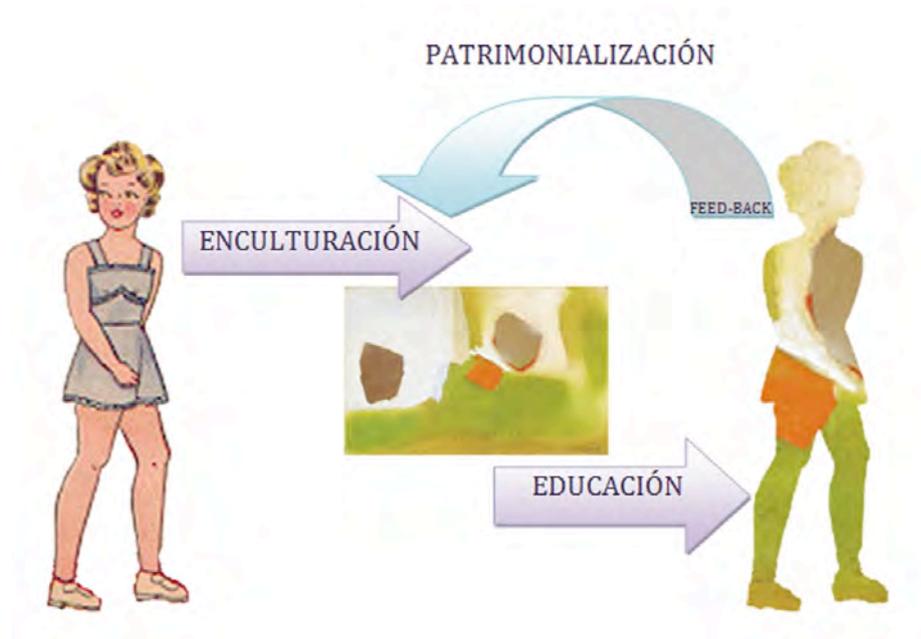


Gráfico 3.2. El proceso de patrimonialización como feed-back de la enculturación.

Finalmente, observando el gráfico, se puede comprender de manera visual como el individuo, a través de la enculturación, aprende los significados colectivos dados al bien patrimonial; pero a través de la acción educativa el individuo aprende a dotar de significados propios, a subjetivar e interpretar, es decir, a patrimonializar y por tanto a identizarse, es decir, este nuevo patrimonio propio lo define. Construye, por tanto, su propia identidad, de manera que al relacionarse con la cultura estas nuevas herramientas, significados y destrezas adquiridas son empleadas como feed-back, como respuesta ante una necesidad de significación y relación con el entorno.

CAPÍTULO 4. EDUCAR EN EL
MUSEO: LA EDUCACIÓN
PATRIMONIAL COMO
ORIENTADORA EN LOS PROCESOS
DE IDENTIZACIÓN.

*“(...) el arte vive en el espacio que existe entre objeto e
individuo”*

(Eisner, 2009:16)

Muchos son los cambios paradigmáticos que han ocurrido en torno a las instituciones artísticas, y concretamente sobre los museos. Una de ellas es el cambio de protagonismos en el entorno artístico que pone el acento en el público, dejando en segundo plano a la obra como entidad con significado propio y completo. Ésta ya no se significa en sí misma sino que requiere de individuos que la doten de significados.

Un cambio en los órdenes supone asumir nuevos papeles, que en el caso del museo, pasan por posicionarse como agente de la cultura, no solamente por el hecho de existir, sino por su actividad, por promover significaciones en torno al arte y el entorno que lo produce.

El museo, en su cualidad de agente, se posiciona en la educación en tanto herramienta mediadora entre el público y la colección. Es a través de la educación que los individuos aprenden a dotar de significados, a interpretar el arte y convertirlo, significativamente, en patrimonio.

Este hecho casi histórico, ha supuesto una evolución rápida y eficaz de los planteamientos educativos en torno al museo, claramente diferenciados de otros entornos educativos, de tal modo que según el enfoque metodológico adoptado es posible diferenciar varias identidades museísticas.

Uno de los nuevos caminos que se pueden trazar para el museo es desarrollarse dentro de su labor enculturadora. A través de departamentos que abran sus puertas a la acción social, y a modelos educativos que presenten metodologías y objetivos globalizadores, el museo podrá construir nuevas identidades y significados que consoliden las estructuras culturales. La educación patrimonial como disciplina, aparece aquí como un entorno educativo adecuado para la consecución de este objetivo, en tanto se construyan significados relativos a lo patrimonial, es decir, a la apropiación simbólica y a la pertenencia, se construyen significados para la identidad.

I. EDUCACIÓN Y PATRIMONIO.

La relación de los individuos con el patrimonio, como se ha ido perfilando a lo largo de estos capítulos, es una relación eminentemente actitudinal, es decir, ambos confluyen en la interacción; en un conjunto de actitudes direccionadas hacia el patrimonio, pero que a su vez repercuten en los propios individuos. Resulta evidente que las relaciones en este ámbito de lo actitudinal, requieren de unas claves necesarias para desarrollar sus propias herramientas. Saber cómo acercarse al patrimonio y lo que es más importante, cómo encontrarle sentido en la identidad propia y en la colectiva resulta una tarea que debe tratarse desde el ámbito educacional.

“(...) situar el acento en la dimensión social del patrimonio, permite, en definitiva, resaltar el papel activo que tienen los individuos y los grupos en la creación y el destino del patrimonio. Esta potencialidad de los individuos y los grupos adquiere mayor sentido cuando se demuestra la implicación directa entre la construcción de sus propias identidades y el patrimonio (...)” (Fontal, 2008a: 103).

I.1. DIBUJO DE UN ÁMBITO.

Puede resultar muy adecuada, e incluso indispensable, la aparición de este punto en un texto de investigación, sin embargo el dibujo del ámbito aquí tratado, la educación patrimonial, es aún muy reciente, podría decirse que incluso aún quedan restos del grafito en la superficie, y huelga decir que el dibujo se compone aún de muchas líneas de bocetaje y no tantas de definición³⁸.

Poder hacer un dibujo del ámbito de la educación patrimonial resulta aquí casi un honor, un reconocimiento al trabajo y al avance de muchos en la aparición de una materia que tan solo comenzó a ser mencionada a mediados del siglo XX, pero que nació de la mejor de las causas, la necesidad:

“Es curioso que el nacimiento de los Departamentos de Educación fuera una respuesta apresurada y urgente ante la avalancha de colegios y de escolares o estudiantes que se venían encima de los museos españoles a finales de los sesenta. Una improvisación llevó, de entrada, a no definir

³⁸ A nuestros ojos este hecho no se presenta como un hándicap, sino más bien como el estado natural de cualquier ámbito de investigación perteneciente al campo de las humanidades, como el contexto idóneo para la investigación, pues como diría Antonio Rebolini “Cuando un problema no puede resolverse, no es un problema. Cuando un problema puede resolverse, no es un problema”. Recogido en la obra de Bruno Munari (Munari, 1997).

ni clarificar en modo alguno lo que era esa pedagogía o la función didáctica acometida. Tan sólo se pretendía responder a una demanda de visitas que provocaban salas sobrecargadas, problemas de seguridad y circulación y, naturalmente, una demanda de explicaciones, ya en visita guiada o en material utilizable en el aula o en la misma visita” (Lavado, 2006: 80).

Lejos quedaba aún, y queda³⁹, un presente en el que el museo es consciente de su pleno papel cultural, tanto como producto de su evolución, como ya, institución con un papel propio y activo en la sociedad.

1.1.1. El museo en su labor para con la cultura.

El museo en su labor para con la cultura se antoja aquí un comienzo ambiguo y tal vez fruto de una indecisión. Primero presentaremos la indecisión, no superficial ni carente de sentido y posteriormente la ambigüedad del título. ¿Difundir o comunicar? Según la RAE⁴⁰ la primera acepción para la palabra comunicar es: “hacer a otro partícipe de lo que uno tiene”. Para la misma fuente la primera acepción de la palabra difundir es: “extender, esparcir, propagar físicamente”, aunque más adelante, en la cuarta acepción alude a lo cultural “propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etcétera”. Desde luego en el primer caso queda patente la generación de un vínculo hacia el otro, se comparte y se hace partícipe de lo que uno tiene; en el segundo caso, se manifiesta una alusión a diversos niveles físicos y abstractos de propagación e incluso colonización. ¿Y si se tratase de conocimiento? ¿Qué palabra elegir? Al comunicar se refiere de forma implícita la acción educativa y la metodología más general de enseñanza, hacer partícipe de lo que se tiene. Pero también, es necesario tener en cuenta los diferentes niveles sobre los que se actúa; si la sociedad fuese un espacio por conquistar, desde los museos se pretendería extender el arte por todo el espacio, llegar a todos los niveles, cognitivos y afectivos.

³⁹ Hay que reconocer que la evolución del papel de la educación en los museos no es sincrónica y aún hoy existen museos que dan muestras de los diferentes estadios de evolución. Desde los museos entendidos como receptáculos custodios (de los que aún existen muestras) a los museos con una filosofía museística centrada en la activación cultural, existe un amplio crisol que pasa por la única presencia de paneles, las visitas teóricas y cargadas de contenidos, museos que centran su acción educativa en los niños, etcétera. y un sinnúmero de realidades que, desde luego, no están tan acotadas a un marco teórico puro en el que no se mezclan realidades ni niveles de implementación.

⁴⁰ La fuente consultada es el Diccionario de la Lengua Española, en su Vigésima Segunda Edición. (RAE, 2001).

Es evidente que ambos términos, aunque consiguiesen formar una única palabra completa de significado con la unión de ambos conceptos, aún faltaría la clave. Entre dar a conocer lo que se tiene y llegar a extenderlo por el interior de cada persona hay una puerta, que tan sólo se abre ante una contraseña: educación; entendida aún en términos generales. Educación como enculturación, educación como dotación de herramientas, como enseñanza de valores, de experiencias, de normas, de actitudes y motivaciones ante el entorno. Educación como nodo cultural, como sistema, como ámbito de transmisión y de dialéctica dentro de la cultura, como modo o método, aún indescifrado, por el que cada individuo ordena su *mazeway* (Wallace, 1963) con una estructura similar a la del resto de miembros de su comunidad.

Así pues, el museo rompe con viejos paradigmas⁴¹ que lo definían como custodio y contenedor del arte, como depósito de un legado descontextualizado tanto sincrónica como anacrónicamente (García Blanco, 1994), una especie de limbo de la evolución de la cultura. Ahora toma consciencia y conciencia de su papel para con la sociedad, deja de mirar hacia sí mismo y hacia su colección proyectándose hacia los visitantes, aparece pues el *paradigma participacionista* (García Canclini, 1999: 24). Es en esta toma de consciencia donde el museo busca dotar de significado a su colección dentro del contexto actual, dentro de una postmodernidad que plantea la multiplicidad de realidades, dando respuesta a esta búsqueda a través de la construcción de nuevos significados, desde la interpretación. Consciente ya, de que no existen lecturas únicas, métodos únicos, ni públicos homogéneos, el crisol de realidades de la contemporaneidad requiere adaptación y liquidez.

1.1.2. El enfoque educativo del museo como seña de identidad.

Ante la pluralidad de perfiles museológicos y, siguiendo los planteamientos lanzados por García Blanco y Fontal Merillas en los que se

⁴¹ Respecto a esto Fontal reflexiona, a través de la mirada de Juanola y Colomer (Juanola y Colomer, 2005), sobre la evolución de los museos:

“-Los *museos tradicionales*. Sus principales funciones son la adquisitiva, conservadora, investigadora y expositiva. El educador se encarga de traducir y transmitir el discurso de los expertos a los visitantes y estos se convierten en sujetos pasivos.

-Los *museos modernos*. Sus principales funciones son la expositiva, comunicativa y difusora. El educador se encarga de desarrollar actividades (conferencias, visitas guiadas, talleres...) para todo tipo de público. Los visitantes son sujetos activos, consumidores y usuarios del museo.

-Los *postmuseos*. Sus funciones más relevantes son la social, la educativa y la interpretativa. Los educadores se encargan de desarrollar discursos alternativos a las exposiciones y a sus recursos museísticos. Los visitantes son parte del proceso de construcción del conocimiento” (Fontal, 2007a: 30-31).

clasifica los museos en base al discurso de los objetos (García Blanco, 1994) y en base al discurso de profesionales de la educación (Fontal, 2007a), planteamos aquí una clasificación de la evolución⁴² de los museos según ha ido adquiriendo protagonismo la función educativa y las diferentes variantes adoptadas a partir de esa primera perspectiva didáctica:

-El Museo contenedor (Fontal, 2007a): Un museo que centra sus objetivos en la adquisición, conservación y salvaguarda de su colección. Desea un público especializado que traiga consigo sus propias claves interpretativas. La función didáctica y educativa es casi nula o al menos no es intencionada. El museo en sí, además de su colección, está descontextualizado, no pretende comunicarse con la sociedad, ni tiene muy claro su papel para con ella, salvo el de custodio del patrimonio.

-El Museo contemplativo (García Blanco, 1994): Podría considerarse una variante (mínima) del anterior. Frente a una casi ausencia de criterios expositivos en favor del visitante del caso anterior, los criterios expositivos de este tipo de museos son los de sublimidad estética. El discurso que pueda establecer el visitante se basa en el gusto personal. No hay un texto ni un contexto expositivo.

“No se valora, en cambio, la pieza en su contexto original, en el que tubo una función, y tampoco se considera qué significado va a tener en el conjunto de la exposición. Los objetos son seleccionados en cada caso por su calidad específica” (García Blanco, 1994: 60).

Ambos museos, contenedor y contemplativo, responden a un *paradigma sustancialista* (García Canclini, 1999: 22), que juzga las colecciones por su valor intrínseco.

-El museo emisor (Fontal, 2007a) / el museo informativo-transmisor (García Blanco, 1994): La mirada sigue fijada en la colección y en torno a su eje gira en discurso informativo. La acción discurre en torno a la emisión de contenidos con una clara dirección experto-aprendiz. Las actividades irán enfocadas hacia aprendizajes vicarios, a partir de audio-guías, folletos, catálogos, visitas guiadas muy estructuradas y unívocas. Aunque como añade Fontal:

⁴² Esta evolución, se plantea aquí desde un punto de vista teórico, donde los diferentes enfoques adoptados son puros y no muestran interferencias. La realidad de cada museo es plural, multifocal y atiende de la manera más ecológica posible con su entorno:

“En este sentido, ningún museo es víctima ni culpable de la identidad que adopta: es, en todo caso, agente responsable y consecuente con una realidad específica. Por otra parte, los modelos puros existen únicamente en las teorías y, al analizar la realidad, nos encontramos con híbridos: museos preferentemente comunicadores pero que ejecutan acciones de claro signo didáctico; museos que van evolucionando desde simples “contenedores” hasta instituciones patrimonializadoras”. (Fontal, 2007a: 50)

“También en este caso puede existir especialización y la información se puede organizar de forma significativa, explorar los conocimientos previos del público, agruparlo por grupos (de edad, por conocimientos previos...) o, incluso, proporcionar esquemas, mapas conceptuales y todo tipo de recursos didácticos que faciliten el aprendizaje, y que incluso busquen su asimilación y no únicamente la recepción de contenidos” (Fontal, 2007a: 37).

-El museo dialogante (Fontal, 2007a): En un paso evolutivo más allá que el museo emisor, el museo dialogante busca una respuesta en el público. A través de encuestas de valoración, fichas, formularios, y conversaciones con el personal del museo. Informaciones del público que pueden tener cabida en un saco roto, ir enfocadas a la búsqueda de opinión del público con fines estadísticos, o como punto de opinión. En el mejor de los casos, pueden ir enfocadas a la toma de contacto con funciones educativas.

-El museo foral (Fontal, 2007a): El museo se configura como espacio para el intercambio de voces, un foro, de expertos en materias transversales, profesionales de los museos, e incluso el público, puede tener aquí una voz. Es un museo que va adoptando un papel en la sociedad, aunque aún se muestra un agente pasivo. El museo se configura como espacio de intercambio entre distintos actores, pero aún no existe un vínculo entre los actores (museo y visitantes), no hay común experiencia ni construcción en el aprendizaje.

-El museo educador (Fontal, 2007a)/ el museo didáctico (García Blanco, 1994): El museo consciente de que quien otorga valor a su contenido es la sociedad, adquiere un compromiso para con ella. La mirada se centra en el visitante cambiando sus objetivos desde la salvaguardia, la custodia, la adquisición o la difusión hacia la educación, la interpretación, la contextualización, la construcción... Se torna canal para *aprender a aprender* (García Blanco, 1994). Dentro de esta intencionalidad educativa Fontal (2007) especifica otros ocho tipos de museos en base a las diferentes formas de organizar y responder a los distintos interrogantes que se presentan ante una acción educativa.

+El museo mediador/intérprete (Fontal, 2007a): El museo, desde su departamento de educación (entrando ya en una museología educativa no resulta operativo referirse al museo de manera abstracta), se perfila como mediador entre la colección y el visitante estableciendo unas claves de interpretación.

“La experiencia ha de ser motivadora, de modo que en la interpretación, los contenidos (el ‘qué’ enseñar) de la colección pierden parte de su protagonismo eclipsante, y permiten que los públicos (el ‘a quién’) y la metodología (el ‘cómo’) sean determinantes” (Fontal, 2007a: 43).

La lectura única y la visión experta del museo tradicional comienzan a ser desplazados por las lecturas múltiples que se pueden dar a través de las claves proporcionadas, dibujando así un campo de interpretación.

+El museo didáctico (Fontal, 2007a): Su actividad se centra en la metodología, deja pues de lado, los contenidos teóricos de la colección para centrarse en cómo enfocar de un modo didáctico la relación de los visitantes con la obra. Existe un gran control y conocimiento de estrategias y metodologías didácticas que generalmente buscan aprendizajes por descubrimiento y la propia investigación de los visitantes a través de metodologías activas, participativas y creativas.

+El museo educativo (Fontal, 2007a): El museo educativo da un paso más allá que el museo didáctico, no busca tan solo un aprendizaje conceptual, sino que pretende generar un movimiento global en el visitante. Busca promover actitudes, afectos, motivaciones, de los visitantes con el arte y, a través de ellos, extenderlo a otros ámbitos.

“Se trata de un museo que piensa constantemente sobre su función social, sobre los efectos de su acción educativa en la comunidad, sobre su relación con otros ámbitos de educación como el ‘formal’ o el ‘informal’. Un museo comprometido con la educación de sus públicos en un plazo inmediato, pero también a medio y largo plazo” (Fontal, 2007a: 45).

+El museo socializador, el museo dinamizador y el museo integrador (Fontal, 2007a): Proponemos aquí la unión de los tres tipos de museo propuestos por Fontal en un único museo socializador que, consciente de su papel activo en la sociedad, pretende la inclusión social, fomentar los procesos de intercambio y fusión entre los diversos actores sociales, generando de algún modo, sociedad. Adaptándose a la ciudadanía y a su pulso, generará contexto y se generará en el contexto, adaptándose así, a las necesidades sociales. El museo socializador no se agota en sus visitantes ni en un determinado tiempo, sino que sale de sus fronteras espaciales y conceptuales involucrándose en los diferentes procesos sociales.

+El museo patrimonial (Fontal, 2007a): El museo patrimonial aporta una nueva perspectiva a los museos anteriores. Atiende a un nivel “metamuseístico”, consciente de su contenido potencialmente patrimonial, busca generar un entorno de patrimonialización, es decir, un discurso de relación con los productos culturales que redundan a su vez, en la propia generación de cultura.

“Hablamos pues, de museos que contienen y crean patrimonios, entendidos como referentes identitarios, selecciones y sedimentos de la cultura, y como una serie de bienes y valores proyectados sobre estos” (Fontal, 2007a: 48).

+El museo conformador de identidades (Fontal, 2007a): A través de la patrimonialización el museo conformador de identidades, pretende ser seña identitaria, promover la pertenencia del individuo a su sociedad. Propone un marco en la búsqueda de significados hacia la continua adaptación al medio.

“Museos que entienden que, si contienen patrimonio, este no puede ser entendido como tal si no existe un público que se sienta identificado con él, que desarrolle un sentimiento de propiedad simbólica y de pertenencia al grupo a través de él” (Fontal, 2007a: 49).

-El museo enculturador: Proponemos aquí un modelo teórico, y tal vez, un referente hacia el que caminar. Un museo que entiende la educación desde un punto de vista holístico como transmisor de una cultura. Así pues, se entiende como contenedor atendiendo a su concepción institucional⁴³, como núcleo de lo patrimonial, como expresión física de una categoría cultural. El museo aparece como arrecife, como nodo abstracto, como núcleo sobre el que enrollar/ordenar lo relativo al patrimonio y lo patrimonilizable dentro de las nuevas creaciones de la cultura.

Este museo, en su labor educadora/enculturadora atiende a todo tipo de relaciones: estéticas, conceptuales, prácticas, sociales, identitarias... A todo tipo de enseñanzas/aprendizajes, entendiéndolas como un discurso único, fuera de apelativos como formales, no formales, informales... Asumiendo el proceso de enseñanza/aprendizaje, en parte autónomo e incontrolable, consciente de que nadie conoce todo lo que enseña al enseñar, ni todo lo que aprende al aprender. Proponiendo diversidades metodológicas para atender a una sociedad que se acerca y no se acerca al museo desde diferentes realidades. De este modo, la escuela parte de un bagaje y aporta unas expectativas que requieren

⁴³ Al observar de forma metateórica la cultura, la corporización de institución amiga aparece como una de las estructuras de la postmodernidad (Cruces, Díaz de Rada, Fernández, Jiménez, Sánchez y Velasco, 2006).

metodologías diferentes a quien, desde su mirada experta, busca la experiencia estética, o aquel colectivo que no se interesa por el arte pero busca nuevas formas de ocio, y por supuesto aquel que jamás entrará en el museo⁴⁴.

El museo contemplativo, el emisor, dialogante, el foral, el mediador, el didáctico, el socializador, el dinamizador, integrador, patrimonial... e incluso el museo empresa (Miró, 1997). Atienden unidos, a una realidad múltiple, a los diferentes ámbitos que conforman una cultura. El museo enculturador o el ecomuseo (Tielve, 2004) como institución de ámbito patrimonial, interpreta y genera cultura, nuevos procesos y paradigmas⁴⁵, nuevos valores, actitudes y motivaciones, al fin y al cabo educa.

1.1.3. El Museo no es una escuela ¿Y?: Reflexiones sobre la educación formal, informal y no-formal en el museo.

Si bien proponer categorizaciones rígidas desde la liquidez baumaniana en la que la sociedad actual vive inmersa puede resultar ya osado, proponerlas en un entorno antropológico, en el cual se concibe la educación como enculturación, como un todo integrador del individuo en y con la sociedad, resulta al menos, poco operativo. Puede, por tanto, la educación museal, plantearse como un ámbito de estudio de lo liminal, posicionándose en ese no lugar tan característico de la marginalidad.

Proponemos aquí desligarnos de las tradicionales categorizaciones, formal, no formal e informal:

“En resumen, entendemos que los procesos educativos formales y no formales son procesos intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma. Los procesos educativos informales serán pues los que no cumplen, al menos, alguna de estas condiciones” (Trilla, 1986: 103).

⁴⁴ En relación a esto, Fontal contaba en sus cursos de doctorado como en su visita a un museo en New York una persona del departamento de educación le mostró como actividad del departamento un lunch para niños VIP en una de las salas del museo. Ante el asombro de la investigadora, la persona del departamento de educación, tan solo repuso que hay que facilitar el acceso y la educación a todas las realidades sociales.

⁴⁵ ¿Existirían las instalaciones, el video arte o las performances si no existieran espacios amplios que las enmarcaran? ¿Alguien se habría planteado hacerlo en un entorno de coleccionismo privado y total ausencia de instituciones artísticas?.

Huyendo por tanto de concepciones peyorativas que vinculan la educación formal con el buen hacer, y la informal como un contenedor en el que arrojar todo lo liminal, que no se ajusta a los criterios establecidos por el autor que lo trate; la educación museal se presenta como un entorno educativo, centrado desde una perspectiva holística que no distingue ni discrimina agentes⁴⁶ en su interior, hablamos de procesos de enseñanza/aprendizaje, y no de un modelo unívoco de enseñanza.

La educación museal aquí, atiende a los diversos tipos de enseñanza/aprendizaje propuestos en esta clasificación triádica, empapándose de todos ellos, y borrando las fronteras que los definen. De este modo, respondiendo a clasificaciones de tipo *formal* (Trilla, Gros, López & Martín, 1993), es posible establecer espacios interfronterizos en torno al paradigma de museo y su carácter institucional; no todos los museos son consensuados y legitimados como institución en los mismos términos ni por las mismas entidades, apartándose o alejándose entonces, de la *no formalidad*. En cuanto a esto, no será considerada de igual modo *formal*, la propuesta educativa del departamento de educación de la TATE Modern como la propuesta del Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, aunque ambas colaboran con la escuela, entendida ésta como ámbito postmoderno y desdibujado que se complementa con el entorno para adquirir plena significación.

El perfil *formal* de las propuestas educativas queda patente en la formulación de intenciones⁴⁷ educativas principalmente, lo que la igualaría con la educación *no formal*; pero además requiere de una planificación estructurada y de una continuidad temporal. La planificación de la enseñanza es ya un hecho observable en las propuestas de los departamentos de educación, adaptándose incluso, a los modelos oficiales y a la legislación educativa existente. La continuidad temporal, como otro de los criterios para la formalidad educativa, queda demostrada por la propia existencia de un departamento dentro de la organización del museo. Desde éste se programan, además, actividades de enseñanza/aprendizaje para todas las edades y niveles culturales, atendiendo

⁴⁶ La clasificación formal, no formal e informal, distingue en primer orden un punto de referencia docente, que queda manifiesto al no ser posible plantear la existencia de aprendizajes formales, no formales e informales. Respecto a esta afirmación cabe aclarar que las tesis propuestas por Asensio en (Asensio, 2001) y (Asensio y Pol, 2002) alude no a aprendizajes de este tipo sino a aprendizajes establecidos en este tipo de contextos con este tipo de metodologías.

⁴⁷ Creemos, como proponen García Carrasco y García de Dujo que "La intencionalidad en los contextos culturales queda implícita en su estructura, en su carácter significativo" (García Carrasco y García de Dujo, 1996).

así a una formación permanente (Pérez Serrano, 2001), que otro tipo de instituciones intrínsecamente formales no atienden.

En cuanto a una clasificación *no formal* (Trilla *et. al*, 1993), la educación museal atiende, en base a sus contenidos, a la educación *formal* y *no formal*; propone contenidos académicos pero también experienciales, más propios de un ámbito cuanto menos *informal*. Finalmente cabe destacar su desarrollo en un status reconocido dentro de categorías como institucional, oficial, académico, etc. que diseña programas en relación a la escuela y la universidad, pero la educación en museos es aún encajada como *no formal*.

Así pues la exposición, la proyección de películas, la edición de postales, la publicitación del centro, la participación en otros programas externos y demás acciones culturales forman un contexto para la educación *informal*.



Gráfico 4. 1. La educación museal como ámbito entre ámbitos.

A la vista de este gráfico, y reiterando lo enunciado anteriormente, la educación museal, como crisol de múltiples realidades que no se ajustan a estrictos modelos teóricos, se dibuja en la liminalidad. Así pues, entendemos la educación como un hecho contextualizado y relacionado con ese contexto, una educación integrada. Por lo tanto, es difícil plantear tipologías educativas enmarcadas en entidades, contenidos, metodologías... cuando la educación es el marco cambiante para cada contexto.

I.2. UNA DISCIPLINA CONSOLIDADA: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

En torno al museo se generan muchos modelos educativos, se emplean diversos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias, metodologías, instrumentos, etcétera; sin embargo, bajo la denominación de educación museal tienen cabida todas ellas, y en cierto modo quedan unidas bajo una perspectiva⁴⁸ común, la disolución de los papeles experto-aprendiz en favor de un protagonismo igual de todas las partes (sujeto/obra/educador):

“Así, se trata de que todos los agentes educativos asuman una responsabilidad en la educación, que incumbe al conjunto de los ciudadanos, que serán agentes y no solo consumidores pasivos de la enseñanza impartida por las instituciones” (Jiménez, 2008: 140).

Como decíamos, solo en cierto modo quedan unidos los diferentes modelos educativos, ya que en otras muchas ocasiones divergen en cuanto a objetivos, orientación y metodología. Es en el seno de esta diversificación, donde aparece una nueva disciplina que encuentra perfilados sus objetivos finales entre algunos de los que señala Pastor:

“Creemos que debe entenderse la educación patrimonial-museística como una necesidad cuyas finalidades u objetivos deben ser fundamentalmente tres: dar a conocer el patrimonio a la población en general; concienciar a la población para contribuir a preservarlo de la destrucción y el abandono, y poder así legarlo a las generaciones futuras; y proporcionar a la población el goce de la contemplación y comprensión del valor y significado del patrimonio, para contribuir a su enriquecimiento personal y colectivo” (Pastor, 2004: 44).

Sus objetivos específicos se sitúan en la dimensión humana (Fontal, 2008a).

“(…) por ello, cada vez está más presente la idea de una educación pluridimensional que permite que el individuo, se forme en una combinación entre lo universal y lo singular, dentro de su entorno natural, satisfaciendo las necesidades educativas del ser humano en nuestra sociedad. De ahí la importancia de la educación patrimonial y de los nuevos contextos educativos, como los museos, que recogen la diversidad del patrimonio cultural completando con frecuencia aspectos específicos de la historia, e incluso de la historia cercana, ayudando a conocer lo propio y facilitando la apertura a otras realidades” (Jiménez, 2008:140).

⁴⁸ Si bien, en muchas ocasiones este modelo más democrático y donde todos son agentes, no se cumple, se entiende que es, al menos, una de las directrices a lograr por los departamentos de educación de museos.

De este modo, y en cuanto a su definición dentro del ámbito educativo, la educación patrimonial pretende dotar de herramientas, ya sean destrezas, actitudes, emociones, conocimientos, experiencias, relaciones, estructuras... y demás elementos que puedan conformar el *mazeway* (Wallace, 1963), para que ayuden al individuo en su autoconstrucción y en su pleno desarrollo dentro del entorno cultural⁴⁹.

Recogemos aquí una serie de enfoques educativos empleando como base los propuestos por Fontal (2003), y desde los cuales se ha orientado y definido la educación patrimonial dentro de los ámbitos de comunicación, difusión y gestión. Es solo desde un enfoque integral, que la autora recoge al final de su reflexión, donde se puede hablar de un desarrollo pleno de la educación patrimonial.

-La educación patrimonial como puente: Bajo este enfoque la educación genera vínculos significativos entre las personas y los patrimonios.

“(...) La educación se plantea, por tanto, no como un proceso de comunicación que busca dar a conocer, sino como una vía de doble dirección, un soporte para la intercomunicación, un puente (...). Puente que, por otra parte, posibilita una relación de complementariedad” (Fontal, 2003: 115).

La metodología es fundamental desde este enfoque, ya que dotará a los individuos de conocimientos y actitudes necesarios para construir puentes firmes. La autora propone como herramienta, la interpretación, pero enfocada desde un punto de vista educativo, en el que se observe una estructura organizativa en este sentido.

-La educación patrimonial como difusión: La difusión ha de entenderse como propagación, está relacionada con una gran masa de gente a la que debe llegar el mensaje, en necesario hacerles llegar su patrimonio. Sin embargo, y como aclara Fontal (2003), hay que entenderlo de una forma significativa, no se limita al hecho de difundir de manera sistemática sino que, esta difusión estudiada y controlada puede ejercer una incidencia mayor, puede emocionar, hacer reflexionar, etc. Para llegar a este nivel de incidencia es necesario plantear la difusión desde un enfoque educativo:

⁴⁹ Queda justificado y acotado, por tanto, su empleo dentro de la dimensión cultural del patrimonio, como así lo hace Fontal (2003).

“Se hace indispensable, en términos educativos, tratar de separar las vías cualitativa y cuantitativa de la difusión, tendiendo a ofrecer una difusión básicamente cualitativa, de la que se hayan disgregado aquellos valores ajenos a su valor cultural. Para poder ofrecer este patrimonio en estado “cultural”, se precisa una labor previa de detección de esos valores culturales y la potenciación de los mismos. En este caso, la acción educativa se centraría en conseguir esa acomodación y, por lo tanto, su aportación iría básicamente en la línea de la adaptación y transmisión pedagógica de ese patrimonio” (Fontal, 2003: 123).

-La educación patrimonial como gestión: Toda gestión tiene una finalidad, en este caso hablar de patrimonio cultural, supone entender la gestión para el desarrollo, es decir, la gestión tiene como fin el desarrollo del potencial humano en su relación con el patrimonio. Por tanto la educación patrimonial como gestión se entiende como una gestión de recursos humanos a favor de un desarrollo cultural a través del patrimonio:

“(…) entender la actividad educativa como una forma de gestionar un recurso, como es el patrimonio, desarrollando su potencial de formulación y consolidación de identidades colectivas, así como su intervención activa en el desarrollo de determinada sociedad; en este sentido, la educación merece toda la atención desde la gestión del patrimonio cultural” (Fontal, 2003: 124).

-La educación patrimonial como eje estructurador: Este último enfoque que propone la autora, supone entender la educación patrimonial de forma integral. Por tanto la educación patrimonial como eje estructurador, pretende ser puente, difusora y gestora, todo ello desde una concepción educativa que incida en las actitudes y valores, para llegar a ese fin último que es la conservación y transmisión del patrimonio.

De este modo la educación patrimonial aparece como un catalizador que empapa los diferentes aspectos del patrimonio en lo que a su dimensión cultural se refiere, y posibilita la unión o polimerización en el continuum patrimonial, a través de su vía conductora: el canal humano. Es preciso hablar entonces de educación de un modo propiamente dicho, no como comunicación ni interpretación, sino como enunciábamos más arriba, como formación de los individuos.

1.2.1. Modelos pedagógicos en el entorno museístico.

Para poder trazar unas líneas de actuación en el entorno museístico es necesario establecer un mapa de modelos pedagógicos entre los que se mueve o debería moverse, cada propuesta particular de la educación museal. De este modo, cada proyecto educativo precisará de su propio mapa, que guiado por los hitos necesarios, llegará a un destino; distinto cada vez, trazando así una didáctica de autor (Fontal, 2010). Al igual que en un mapa, no todos los puntos señalados pertenecen a la misma naturaleza, pero juntos aportan coherencia y una visión del ámbito completa y compleja:

-Aprendizaje significativo: Al plantear un modelo educativo con fuerte carga afectiva, emocional, actitudinal y además, en cuanto a todo ello conformadora del individuo, debe darse en un contexto que huya de lo memorístico y mecánico. Por tanto supone adquisición de nuevos significados (Ausubel, 2002), pero no de forma literal o directa, sino transformada por el individuo, atribuyendo significados propios para construir uno nuevo, reelaborando la experiencia y lo anteriormente aprendido.

“Desde los museos se está dando especial importancia a la significatividad de la información, de forma que los nuevos conceptos encuentren cómo engarzarse con los que los visitantes ya poseen, produciéndose una modificación de la estructura cognitiva que da lugar a un aprendizaje significativo. Para esto es necesario que los museos se transformen en ambientes que no sólo se limiten a presentar información sin un planteamiento didáctico apropiado, sino que consideren los factores psicológicos del aprendizaje, facilitando la construcción ‘real’ de aprendizajes y el acercamiento a la cultura” (Jiménez, 2008: 137).

La educación patrimonial necesita del aprendizaje significativo para establecer conexiones identitarias, subjetivas, entre la cultura, los conocimientos objetivos, los individuos y sus experiencias personales.

-Aprendizaje constructivista: El aprendizaje constructivista hunde sus raíces en el aprendizaje significativo, el individuo establece relaciones de significados entre lo nuevo y lo aprendido anteriormente.

“El aprendizaje constructivista parte de la activación en el alumno, durante el aprendizaje, de procesos cognitivos básicos que incluyen la selección y retención de información, la organización y elaboración de la nueva información, la integración en la misma de los conocimientos poseídos y la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones de

aprendizaje. Todo ello desde el autocontrol de todo el proceso por el aprendiz” (García Fraile, 2008: 109).

Sin embargo el aprendizaje constructivo va un paso más allá, desde un punto de vista antropológico, concibe el conocimiento como una construcción humana, por tanto desaparece la frontera experto-aprendiz. El individuo en base a la experiencia previa, a los aprendizajes significativos anteriores, construye su aprendizaje en situaciones posteriores. Desde un punto de vista más social se puede decir que los significados se construyen colectivamente, por lo tanto, después de un proceso de aprendizaje significativo individual, los significados son puestos en común, construyéndose significados colectivos:

“A diferencia de otras teorías, la del aprendizaje constructivista se centra en la forma en que los estudiantes elaboran el conocimiento, internalizándolo y haciéndolo suyo para poderlo aplicar a la construcción, el alumno utiliza tanto la información nueva que recibe del entorno como los conocimientos previos almacenados en la MLP (memoria a largo plazo). El resultado es un aprendizaje significativo” (García Fraile, 2008: 109).

El individuo aprende a generar su propio aprendizaje, consciente de esto, comienza a entender la identidad y los procesos patrimoniales como una construcción subjetiva y colectiva. Se construye por tanto un aprendizaje significativo a nivel colectivo, quedando patente de la necesidad de este tipo de aprendizajes en la educación patrimonial para la construcción de identidades colectivas y locus de encuentro patrimonial para los diversos individuos.

-Aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1995): En base a las teorías expuestas, comprendiendo cierta autonomía en el aprendizaje de cada individuo, el aprendizaje por descubrimiento, se perfila como un buen camino para la construcción de significados:

“El aprendizaje por descubrimiento en el contexto museístico se encuentra presente desde el planteamiento museográfico, todo va dirigido hacia una meta o mensaje que se pretende que el visitante descubra al finalizar su visita (...) el educador realiza dos funciones: presentar y señalar las herramientas necesaria para alcanzar las metas que el sujeto puede conseguir, provocando en él una decisión voluntaria, libre y consciente en lo que aprende” (Jiménez, 2008: 141).

El papel del docente es mostrar las herramientas para la construcción individual del aprendizaje. En el caso de la educación patrimonial, el aprendizaje por descubrimiento se perfila como el ámbito para la subjetividad. Cada persona

explora sus emociones, sus conocimientos y se identifica y apropia en los términos más adecuados para sí mismo.

- Aprendizaje dialógico: Partiendo de la base de que los significados se construyen de forma colectiva, aparece el aprendizaje dialógico. En este caso el aprendizaje se produce por el consenso de las partes involucradas, es decir, todos los individuos que intervengan en el proceso; para establecer lo que Flecha denomina una comunidad de aprendizaje: “es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados” (Flecha, 1999: párr. 11) dando lugar, en nuestro caso, a un espacio museal como el que definía (Jiménez, 2008), un espacio de participación de agentes en base a su concienciación como agentes.

De este consenso aparecen los significados colectivos igualitarios, donde todos los miembros exponen los conocimientos y la información que poseen y en base a ella deciden y consensuan.

-Aprendizaje sociocultural: El aprendizaje sociocultural, sobre todo las teorías propuestas por Vigotsky (2009), aportan ratificación a los procesos de aprendizaje anteriormente expuestos, en tanto en cuanto el individuo aprende y se desarrolla en estrecha relación con su entorno. A este respecto resulta clarificador el concepto de *desarrollo próximo*, propuesto por el autor, y entendido como todo aquello que el individuo puede aprender, potencialmente de la interacción con otras personas, hablando por tanto de un desarrollo individual o real (Vigotsky, 2009) y un desarrollo social o próximo (Vigotsky, 2009). Por tanto, podría establecerse una relación en la conformación de identidades individuales y colectivas en su proceso de formación consensuado y dialógico.

Sería también necesario, como sugiere Fontal a través de las genealogías de la disciplina (Fontal, 2008a), reconocer la intervención de otras ideas contenidas dentro de los grandes modelos pedagógicos:

“(…) forman parte de esa genealogía de autores como Dewey y su principio de experimentación; Freire y sus planteamientos en torno a la apropiación, alfabetización, concientización, o presupuestos desde el campo de la psicología como el constructivismo, los presupuestos de H. Gardner en torno a las inteligencias múltiples o la teoría del aprendizaje y psicología del arte de Vigotsky, Ausubel y el aprendizaje significativo, el sistema de siete procesos de Mikel Asensio y Elena Pol, teorías

contemporáneas en torno al aprendizaje emocional, etcétera” (Fontal, 2008a: 92).

En su aplicación al proyecto educativo en el museo, los individuos se formulan cuestiones, se concientizan y adoptan un papel crítico con el entorno, posicionándose en un papel de cambio. Este papel de cambio implica unas actitudes y vincula unas emociones, que en nuestro caso concreto, deben ser estimuladas por el educador. A través de la emoción se llega al afecto y a la vinculación de lo identitario con el patrimonio. Podríamos también añadir algunos conceptos, a fin de completar esta genealogía hacia la identización: proponemos desde aquí la idea de autoconstrucción de Eisner, las dinámicas de formación de la identidad de Vigotsky, Berger y Luckmann, lo conformador de Wallace y Eiser, y finalmente, lo dialógico y procesual de Rodrigo y Bruner. Todos estos procesos e ideas quedan pues, plasmados en un mapa particular que podríamos denominar mapa hacia la identización del patrimonio.

Estos mapas, como propone Pastor (2004), condicionan la filosofía educativa del museo, pudiendo clasificarse los distintos enfoques en la educación museal, en cuatro grandes grupos partiendo desde las corrientes pedagógicas que siguen:

“a) Un enfoque tradicional, basado en la creencia de que el conocimiento ‘existe’ objetivamente, independientemente del aprendiz, por un lado, y en la creencia de un proceso pasivo, asimilativo, sumativo, sistemático y lineal del aprendizaje. En esa tendencia enmarcaríamos el museo tradicional, también llamado ‘sistemático’, en el que el contenido se presenta de acuerdo con una estructura lógica, lineal, y los medios utilizados son los textos y/o conferencias explicativas” (Pastor, 2004:54).

Se sigue pues un modelo memorístico, en el que al individuo y su experiencia no presentan relevancia. La obra es lo importante y solo la una posible visión sobre su realidad.

“b) Un enfoque, que podríamos llamar conductista, que comparte con el anterior la visión acerca del proceso de aprendizaje, aunque difiere en cuanto a la epistemología del conocimiento, pues defiende que el conocimiento no tiene por qué existir fuera de los aprendices. Entrarían en este grupo los llamados por algunos autores museos ‘ordenados’” (Pastor, 2004:54).

A este respecto añade Jiménez además de su visión particular, unas consecuencias interesantes, de manera que el aprendizaje no se queda solo en el museo, sino que genera unas reacciones hacia el exterior:

“Acercamiento al público, entendido bajo una perspectiva conductista en la que el profesional o el guía del museo, es el experto y su misión es exponer el discurso expositivo, enviar el mensaje de forma unidireccional, y el de los visitantes atender al mismo y asentir.

Este modo de acercarse al público ha fomentado una actitud pasiva frente a la cultura, ya que no se ha enseñado a descubrir la cultura, no se ha dotado a la sociedad de herramientas para que valoren, respeten y descubran la cultura en el patrimonio que les rodea, y lo asocien e inserten a sus conocimientos previos o estructuras culturales de pensamiento” (Jiménez, 2008: 126).

Las pedagogías activas son tratadas por ambos autores:

“c) Un tercer enfoque sería el denominado activo o ‘de descubrimiento’, que suscribe la misma tendencia positiva acerca de la existencia de un conocimiento objetivo, aunque su posición respecto a la manera en que este conocimiento se adquiere es totalmente diferente, puesto que defiende la teoría de que las personas construyen el conocimiento por sí mismas y se forman conceptos e ideas a partir de sus propias y personales construcciones o esquemas mentales. Por tanto el museo ‘activo’ o basado en el descubrimiento propone a los visitantes ‘hacer’ y ‘ver’, más que escuchar” (Pastor, 2004: 54)

“Aproximación al público bajo la perspectiva de la enseñanza activa, es decir aprender haciendo. El primer intento de análisis de las actividades que se llevaban a cabo en los museos con el sobrenombre de educativas, produjo un cambio para romper con la pasividad del visitante. De esta forma aparecieron en los programas, logrando gran éxito, talleres infantiles que posteriormente se ampliaron para familias y para adultos, transformando la recepción del discurso cultural en una recepción activa del mismo, aunque no reflexiva, crítica ni consciente” (Jiménez, 2008: 127).

Ambos las entienden como una nueva metodología, sin embargo los aprendizajes son planteados como distintos; mientras Pastor habla de un aprendizaje por descubrimiento Jiménez sigue hablando de un aprendizaje conductista, en el que el individuo solo reproduce, o genera visiones sobre lo mismo. Será, por tanto, la orientación de la metodología activa, la que determine el aprendizaje que se establece.

Finalmente Pastor y Jiménez captan las dinámicas actuales y las engloban dentro de los aprendizajes constructivistas, en los cuales se dibujan nuevos entornos para significar:

“d) Finalmente, la tendencia constructivista parte de la idea antiplatónica de que el conocimiento es una realidad subjetiva, que no existe fuera de las personas y grupos concretos y, además, de que son los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprenden, interactuando

con el entorno y creando y revisando tanto sus conocimientos como su habilidad para aprender” (Pastor, 2004: 55).

“Actualmente, ese contacto con el público se dirige a transformar el museo y sus servicios, salas de exposición, talleres, biblioteca, etc., en ámbitos de enseñanza/aprendizaje que se caracterizan por ser lugares donde, dotando al público de herramientas de observación y reflexión, se consigue provocar la construcción de diferentes aprendizajes a partir de los medios y servicios que el museo pone a su disposición, lo que fomenta en los visitantes una actitud activa frente al patrimonio y la cultura, que provoca el aumento del interés de los visitantes por asistir a instituciones culturales, como los museos” (Jiménez, 2008: 127).

Esos enfoques pueden servir de punto inicial para una clasificación de los tipos de didáctica en el entorno museístico en torno a la educación patrimonial. Una clasificación que desde sus contenidos, descubra los modelos pedagógicos utilizados, poniendo de manifiesto sus objetivos, filosofía y destinatarios.

II. LOS MUSEOS COMO ÁMBITOS DE ACTIVACIÓN SOCIAL.

Podría decirse que algo se está fraguando en los museos, y no es solo de forma retórica que cabe hablar de este tipo de procesos, sino de metáforas que se están produciendo alrededor de los paradigmas museísticos.

El protagonismo que ha ido adquiriendo la educación en el ámbito museístico, está dejando de ser una esperanza subjetiva, una ilusión de unos pocos para, siguiendo la metáfora del proceso de fraguado, comenzar a construir nuevos discursos en este espacio.

“Un museo tiene una proyección educativa indudable, y por la obviedad de tal función no es de extrañar que pueda existir, por parte de quien rija la institución, la conciencia y la voluntad de asumir intencionalmente esta proyección educativa. Pero, es que, en principio, el museo, cumpliendo sólo como museo, ya ejerce una cierta tarea educativa. Por decirlo así, la educatividad del museo es casi inmanente a la función propia del mismo: conservar y mostrar las obras que custodia. Otro asunto es que pretenda asumir otras funciones educativas más especializadas mediante expedientes ya claramente didácticos” (Trilla, 1986: 225).

Así pues como señala Trilla (1986), y dentro de una teorización contextualizada en la contemporaneidad, el museo tiene un carácter intrínsecamente educativo, que como hemos ido viendo a lo largo de esta tesis doctoral, es tratado desde muchos puntos de vista, o muchas maneras de hacer. Pero este camino parece ir concretándose, fuera de los aprendizajes memorísticos, en una educación para la vida, una formación para el desarrollo completo en la cultura:

“Los museos son una clase de instituciones educativas que tienen la capacidad de presentar información a una audiencia de forma atractiva, pero eso únicamente podrá conseguirse cuando, sea cual sea el tema o material expositivo se presente de tal forma que permita al público relacionarlo con su propia vida, lo que requiere también un avance de la museografía hacia una vertiente que conjugue lo artístico y científico con lo didáctico” (Jiménez, 2008: 140).

De este modo y como prosigue Jiménez, el carácter constructivo que está adquiriendo el enfoque educacional en los museos hace que el conocimiento pretenda ser integrado, contextualizado en su medio social:

“El modelo de museo al que nos encaminamos, favorecedor de una aprendizaje constructivista, se caracteriza por múltiples modalidades de aprendizaje en un acceso no-lineal, en el que se transmiten los conceptos de forma contextualizada, permitiendo que el usuario utilice métodos personales para adquirir esos conocimientos, que se complementan con la investigación y la exploración entre los diversos ambientes culturales o sociales” (Jiménez, 2008: 130).

Volvemos, por tanto, a hablar del entorno para entender el museo y del museo para entender el entorno. Este enfoque ha dado lugar a la búsqueda de modelos globalizados e integrales como el de Fontal (2003). Los nuevos modelos, además, se encaminan hacia la subjetividad, hacia el papel del patrimonio y por inclusión del museo en la individualidad cotidiana de las personas y en su interrelación cultural. Estos planteamientos abren nuevas brechas, nuevas proposiciones que replantean el papel del museo en su contexto, comienza a cristalizar la masa, e involucra más que lo artístico.

En cierto modo, parte de la respuesta a este replanteamiento paradigmático que intenta involucrarse en la formación de la sociedad como cultura, se ha resuelto en el mismo museo, como reproducción del contexto exterior:

“El concepto y la realidad del museo, como reflejo del patrimonio cultural en la sociedad, han cambiado por la adaptación a la demanda social de servicios de ocio y tiempo libre. De esta forma, los museos cuentan cada vez más con una enorme oferta de servicios culturales, desde la sala de exposiciones (guías, audioguías, paneles, elementos interactivos, etc.), hasta la programación de actividades de ocio y tiempo libre, tanto de carácter educativo formal como no formal, servicios bibliotecarios, tienda, cafetería, jardines” (Jiménez, 2008: 123).

Así pues, una de las respuestas, podemos decir que ha sido la reproducción del entorno, el museo a fin de dar mayor oferta cultural (en tanto cultivo, o crecimiento de la sabiduría), ha introducido los modelos de instituciones educativas del entorno dentro de sí: biblioteca, archivo, jardines...

Otra de las grandes respuestas que se han dado en el ámbito museístico ha sido su relación con otras instituciones, no del mismo modo que en el caso anterior, sino estableciendo relaciones, a diversos niveles: educativos, económicos, socializadores... esto ha sido posible gracias a la disolución de los espacios tradicionales:

“Por otra parte, la educación va en paralelo con los cambios que se están produciendo en los espacios educativos tradicionales, ya que se está

evolucionando de una concepción de la escuela como institución capaz de satisfacer por sí sola todas las necesidades educativas de la vida humana a la necesidad de complementarse y enriquecerse con los cambios de la vida social, los progresos de la ciencia, la tecnología y sus consecuencias sobre el trabajo y el entorno de los individuos, y respondiendo así a todas las necesidades educativas existentes” (Jiménez, 2008: 138).

De este modo, el museo no solo se relaciona con los colegios, sino con otras entidades educativas, además de generar propuestas para hospitales (Gracia, 2006), cárceles (Calaf y Fontal, 2003) y otros contextos institucionales (Viladot, 2006).

Así, el departamento que en principio nació como departamento de educación e incluso difusión, hoy es un departamento de educación que abre su angular hacia la acción social y cultural:

“La accesibilidad, el desarrollo de la audiencia, la inclusión social, la necesidad de trabajar conjuntamente con otras instituciones educativas y sociales, etc., son algunos de los factores que definen buena parte las preocupaciones y retos de los museos en la actualidad. En este sentido muchos de ellos se plantean la elaboración de actividades para el aprendizaje continuo y para el desarrollo y utilización de habilidades para las nuevas necesidades emergentes en la sociedad actual; también se plantean la necesidad de lograr un equilibrio entre los programas educativos basados en el curriculum escolar y los de orientación hacia el ocio y actividades alternativas, etc.” (Pastor, 2004: 83).

La educación pasa a ser enculturación, entendida como ese proceso en el que el individuo es introducido y se introduce en la cultura, ese lugar donde la polisemia se une, donde la cultura vista como conocimiento se vierte en la experiencia y descubrimiento del contexto cultural, es decir, en la relación con el entorno. Comienza así a ser global, a atender los diversos ámbitos del individuo y de la sociedad, el departamento de educación comienza a tomar parte en otros discursos establecidos en el museo (Manonelles, 2006) y se comienzan a configurar nuevos discursos en el entorno (Segura, 2006) (García Arias, 2006). En palabras de Eisner:

“La educación en los museos, por ejemplo, es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así dar forma a la manera de sentir y de pensar de las personas” (Eisner, 2009: 13).

El museo como ámbito de activación social sobrepasa lo educativo en cuanto a disciplina estanca, para convertirse en ámbito educativo a todos los

niveles, atendiendo a la diversidad individual y colectiva para su relación con el entorno.

II.1. SUJETOS Y PROTAGONISTAS EN LA RELACIÓN: COLECCIÓN/EDUCADOR/VISITANTE.

Uno de los paradigmas artísticos que rompió la postmodernidad fue la hegemonía de significación de la obra, el artista y mucho menos la crítica eran las únicas voces que se podían plantear en el discurso artístico. La obra de arte se abrió a la actual polisemia, y esta polisemia democratizó las distintas voces en lo artístico, desapareciendo, al menos en los planteamientos institucionales, la alta y baja cultura (Fontal, 2003).

Este nuevo personaje con voz, el visitante, adquiere además un especial protagonismo al comprender que la polisemia artística apunta entonces, hacia el individuo, es cada individuo y tras el consenso, la sociedad quien atribuye los diferentes significados al arte. Como proponíamos al principio de este capítulo, el arte, como significado, como construcción social en continua formación y negociación, reside en el espacio que hay entre el observador y la obra de arte, a nuestros ojos. Eisner deja manifiesto ese vínculo entre individuo y objeto que debe dotarse de significados, de aire.

II.1.1. La exposición, creando un espacio.

De las palabras de Eisner reconocemos pues, un lugar físico, e incluso cognitivo, un espacio en el que se piensa desde lo artístico, se establecen discursos estéticos o antiestéticos, o tras la postmodernidad, tampoco eminentemente estéticos; pero desde luego son espacios generados para la comunicación: de los hombres con lo artístico y entre los hombres a través de lo artístico.

Una exposición, es pues, una configuración de ese espacio, una narración intencionada y concretada en un lugar. Y como narración obedece a

reglas y códigos que lo hacen inteligible para los visitantes:

“En el museo la exposición como tal es el medio o emisor del mensaje que tiene sus propias reglas de ordenamiento de los signos o Sintaxis (objetos, imágenes, palabras, sonidos, colores, texturas etc.), especialmente en lo que se refiere a la disposición estos signos en el espacio; esta disposición obedece a un discurso y unos contenidos temáticos a comunicar que constituyen la semántica de la exposición en este proceso y finalmente la pragmática se refiere al visitante quien, al recorrer la exposición recibe el mensaje, lo interpreta a partir de su propia experiencia y conocimiento, lo aplica a su situación actual con lo cual se hace efectivo el proceso de comunicación” (Núñez, 2007:189).

Así pues, los objetos se combinan, aportando significados a sus vecinos. Se desproveen del significado dado por el artista para dar paso a la interpretación del comisario, que articula discursos, aporta nuevas visiones sobre las obras, recurre a la polisemia del objeto para resignificarlo en cada intervención:

“Un espacio que, generalmente, combina la lectura ‘sustitutiva y creadora de la realidad’ generada por el artista en la creación de su obra con otras dentro de otra lectura mucho más amplia, que se construye por la proximidad a la misma de otros objetos e imágenes artísticas agrupadas según criterios estéticos, cronológicos o didácticos del propio museo, supeditando así la obra de arte al discurso general del mismo, como la partícula lingüística mínima dentro de una frase” (Gamoneda, 2009: 235).

De este modo, al hablar de polisemia, queda patente una dilución de significados únicos, el comisario adquiere un punto de vista que puede ser replanteado en otra exposición, se da lugar a la relatividad en las interpretaciones, no hay malas interpretaciones en tanto en cuanto, la interpretación conecta con la experiencia vivida por cada individuo, no existen malas interpretaciones ya que no existen malas vidas.

“El significado del objeto está siempre en relación con el contexto que se crea a su alrededor, su polisemia reside en que siendo materia tridimensional, es susceptible de ser interpretada desde muchos sistemas de significación y perspectivas de análisis.

En este sentido, el lenguaje de la exposición tiene gran plasticidad para la creación; allí es posible jugar con diferentes elementos sensitivos y cognitivos, dentro de un espacio tridimensional para construir una escena donde el objeto adquiera la significación deseada” (Núñez, 2007:191).

Entonces el individuo forma parte del contexto expositivo, la exposición deja de concebirse como monólogo para convertirse en diálogo (Núñez, 2007), genera también el discurso expositivo “construyendo lo que podríamos

denominar como su “intramuseo”, o visión personal” (Gamoneda, 2009: 236).

Así pues, el museo relaciona al individuo con lo artístico, pero además relaciona a los individuos a través de lo artístico. Es en la construcción de discursos similares, en las narraciones producidas en el museo, donde los individuos interactúan y generan sociedad al configurarse como espacios para la construcción de esos significados:

“Este es el gran reto de los museos actuales, cumplir con su función educativa, sin perder el carácter social de su misión y mantenerse como una entidad auto sostenible y productiva; aquí es donde debe utilizar una estrategia que aproveche al máximo el lenguaje de la exposición como medio de comunicación y su flexibilidad temática para atraer al público y satisfacer sus necesidades.

El museo empieza a ser visto entonces, como un lugar donde se establecen relaciones tomando los saberes y objetos que guardan los museos para hacer vínculos sociales, no para diluir la diferencia sino más bien para convivir con la diferencia. El museo es pues, un lugar apropiado para establecer conexiones no solamente entre las diferentes áreas del conocimiento científico y de las artes, sino también entre los diversos sectores de la sociedad es decir como un lugar de mediación” (Núñez, 2007:193).

Se genera, entonces, un espacio de diálogo, un contexto de conexión en lo artístico, el espacio para la configuración del arte ha sido generado, y se ha hecho con esa intención; es aquí donde incide la idea de espacio de diálogo.

Sin embargo esta generación de espacios no supone de por sí el impulso de significación, genera tan solo un ambiente propicio, encauzado, quien traspasa las puertas de un museo de arte, sabe que va a hacer algo en torno a lo artístico, pero en ese hacer existe una gran diversidad de acciones, que variarán significativamente si existe una mediación educativa.

II.1.2. La audioguía no desterró al educador.

Con este título pretendemos confirmarnos en el paradigma de la polisemia del arte. La audioguía, como otros muchos recursos didácticos, puede ofrecer datos acerca del artista y su obra, sin embargo, el arte no acaba en ese discurso, se abre a la polisemia, y por tanto, ante esa variedad improgramable que se descubre, es necesario recurrir a lo humano. La educación es un proceso

que solo puede darse entorno a las personas, ningún objeto educa en tanto que es necesario, como enuncia Fontal:

“(...) observar en profundidad las actitudes de su público y tomar conciencia de ellas; actuar con respeto, empatía, escucha activa, aceptación de la diferencia... Ser capaz de observar y comprender las relaciones humanas y hacer tomar conciencia de ellas” (Fontal, 2011: 62).

Es necesario establecer un diálogo, conocer la subjetividad individual para establecer las metodologías y medios más adecuados para cada individuo o grupo, la educación es por tanto un ámbito negociado, imprevisible y eminentemente humano.

“En definitiva, cada educador ha de conocer y comprender el medio sociocultural en el que se halla el museo y sus necesidades, haciendo uso de habilidades investigativas y sociales. Todo ello le permitirá impulsar y motivar a los públicos de referencia del contexto mediante habilidades comunicativas (desde el espectro verbal hasta el emocional), lo que nos remite a una inteligencia que Gardner denominaría ‘interpersonal’ (Gardner, 1999)” (Fontal, 2011: 62).

Sin embargo este diálogo no se agota en la elección metodológica; como ya hemos enunciado la educación patrimonial pone el acento en la formación de actitudes y procedimientos, promueve el aprendizaje constructivo, dialógico y por descubrimiento, por tanto, el educador debe mediar entre los sujetos del proceso. No es por tanto un proceso lineal entre educador e individuo, sino más bien un proceso triangular, en el que la obra y el individuo son los vértices más cercanos.

“(...) el mediador del aprendizaje, que ayuda a los sujetos, protagonistas de este proceso, consigan construir un conocimiento a partir de conceptos que tienen muchas veces de forma parcelada, elaborando un discurso coherente e integrador que les hace encontrar un sentido a la realidad pasada y presente” (Jiménez, 2008: 128).

El papel que cumple el educador es por tanto cambiante y adaptativo, según los procesos de aprendizaje, según las metodologías, según los proyectos y los micromodelos (Acaso, 2009) que se pretendan seguir:

-El educador mediador: En primer lugar el educador aparece como uno de los vértices del triángulo, alguien que aparece en ese espacio ente individuo y obra, cuyo papel es ahora el de mediador:

“(…) el profesional encargado de establecer conexiones entre el patrimonio y la sociedad; actuaría, por tanto, como un intermediario en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el patrimonio cultural, de una parte, y el potencial propietario simbólico, de otra” (Fontal, 2003:197).

El educador mediador es el sustrato del resto de tipos de educador, entendido como una impronta común, que los diferencia del monitor, difusor o guía, que genera su discurso en base a conceptos establecidos y aprendizajes memorísticos.

-El educador gestor (Fontal, 2003): El papel de educador, no se limita a desarrollar actividades educativas, es decir a la didáctica, el educador trabaja del otro lado con el patrimonio, es necesario por tanto, investigar en los nuevos significados, gestionar e investigar sobre las relaciones entre la sociedad y el patrimonio. Como propone Fontal (2003), el educador es también gestor:

“El educador patrimonial es un profesional que gestiona educativamente el patrimonio cultural. Esto implica que comparte las competencias generales de los gestores. Para ello hemos acudido a las que define la Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural (AEGPC) en sus estatutos y que, básicamente son:

1. Administra los recursos patrimoniales.
2. Persigue objetivos sociales que afectan al patrimonio cultural.
3. Conoce técnicas y métodos científicos para llevar a cabo su gestión del patrimonio cultural” (Fontal, 2003: 198).

-El educador reflexivo (Olaiz y Soria, 2009): Este tipo de educador reflexivo se posiciona, también, en el papel del sujeto que aprende, de este modo y como enuncian los autores:

“Este modelo de educador supone que se relaciona de forma diferente con el discurso del museo o con el conocimiento disciplinario, no tomándolo como discurso unívoco, sino introduciendo sus propios conocimientos y reflexiones en su práctica profesional. De la misma forma que este educador reflexivo no concibe su práctica como una actividad pasiva o ‘técnica’, sino dinámica, basada en la propia experiencia para la conceptualización de su discurso; este educador tampoco concibe al espectador al que se enfrenta como un sujeto pasivo que recibe información, sino como un visitante que dispone de conocimientos específicos y que responde de forma activa, reflexiva, ante las obras” (Olaiz y Soria, 2009: 314).

Así pues, el educador reflexivo, busca, no tanto en sus conocimientos ni en los del público, sino en los desconocimientos, en las zonas de conflicto, el camino para el aprendizaje.

-El educador agitador (Antúnez, Ávila y Gutiérrez, 2009): Definen al educador agitador como:

“Un educador es la persona que desarrolla actividades educativas en las que el objetivo principal es dotar a los alumnos de herramientas, en nuestro caso para que se relacionen de forma autónoma con el arte y la cultura visual. Para ello, el educador provocará problemas que los alumnos tendrán que solucionar. Así, el educador se transforma en motivador, facilitador y descubridor” (Antúnez *et al.*, 2009:305).

La motivación y el detonante del aprendizaje es el conflicto, el educador, propone un contexto para el aprendizaje, en el que las personas se relacionan de forma autónoma con el arte. Lejos de modelos donde el discurso está establecido, el educador agitador detona, de tal manera que en la explosión aparecen diversos discursos subjetivos y autónomos, siguiendo individuo y educador los rastros de la detonación.

-El educador invisible (Gamoneda, 2009): El autor expone aquí un tipo de educador que no interviene, supone una activación del aprendizaje constructivo autónomo e independiente. El educador, es invisible pero no inexistente, esto supone que su huella está presente en el diseño del espacio expositivo. Si bien entendemos que la presencia del departamento de educación en la construcción de los espacios expositivos es necesaria, entendemos, además que dada la diversidad de público y de motivaciones individuales, en todo museo es necesaria la intervención educativa. Sin embargo, el autor propone un paso más allá, una acción educativa tras el cierre de las puertas del museo: “Pienso en un educador invisible que sea recolector o espigador de experiencias y memoria invisible de múltiples miradas y diálogos” (Gamoneda, 2009: 236).

-El educador investigador: De las palabras de Gamoneda se desprende una necesidad de gestión de la información obtenida, el espigador, no debe recoger para acumular o tirar, es necesario realizar una función investigadora que ayude a mejorar y explorar nuevos territorios en lo educativo.

“Creemos que al educador de museos, en cuanto tal, le corresponde investigar (...) el significado y el proceso de la acción educativo-cultural en y a través del museo; (...) lo que se le pide en este punto es que posea una objetiva y actualizada información de las investigaciones científicas realizadas sobre el patrimonio del museo, así como una idea suficiente de la historia, epistemología y metodología de las disciplinas correspondientes que le permitan comprender y valorar dichas investigaciones. (...) Se trata, en definitiva de una investigación pedagógica, realizada fuera de los cauces normales en los que se

produce la educación institucional (escuela, universidad y, ahora también, radio y televisión, etc.)” (Burgos y Guallar, 1984: 44).

El público y el contexto cambian a lo largo del tiempo, es por tanto necesario, establecer relaciones, analizar y proponer nuevas respuestas a las nuevas necesidades del público.

Por tanto, como decíamos al comienzo de este apartado, la educación se sitúa como mediación, en tanto posición que debe adoptar en el triángulo entre obra/ educador/ público. Su papel va más allá que la presentación entre obra y público; hablábamos de que el arte residía en el espacio entre la obra y el público y, por tanto, el papel del educador se vincula al de conector del aire, debe dotar de herramientas para comprender y significar las partículas que forman ese aire. El educador debe ser agitador, gestor, espigador, reflexivo e investigador.

Finalmente, los nuevos enfoques educativos, que vinculan al departamento de educación con los movimientos de acción social requieren nuevos paradigmas de educador, solo plantear aquí, lejos de volver a establecer dimensiones de la educación, que sin intentar establecer un educador como hombre orquesta, sería necesario, en el momento en que el museo decida romper sus paredes, tanto interiores como exteriores⁵⁰, establecer un equipo multidisciplinar que conforme el departamento de educación, y que posibilite el enriquecimiento con la participación externa, dando lugar a ese contexto dinámico, adaptativo y multidimensional al que se pretende que se acerquen los departamento de educación (Pastor, 2004).

II.1.3. El visitante, ese término que induce al caos.

El término visitante, muy comúnmente aceptado para denominar a todo aquel que entra en un museo, se muestra ante nuestros ojos como la tranquilidad que anteviene al caos. El término lleva a confusión ¿Sólo es visitante, entra y ya?, ¿Es observador, solo observador, no participa?, ¿Público, sólo refiere a lo que es de todos? ¿Es usuario, de qué usos? Por tanto, es

⁵⁰ Entendemos que el museo en su labor educativa, debe empaparse interiormente, dejando que el departamento de educación tome parte en las intervenciones de departamentos que vinculen en diferentes aspectos al público con la colección como pueden ser marketing y comunicación, o diseño de exposiciones... Además su relación con el entorno debe estar marcada también por esta concepción de educación y acción en el contexto del museo.

necesario plantearse estas relaciones no tanto en número de personas que pasan por la puerta, sino bajo un punto de vista cualitativo, no todas las personas que entran en un museo tienen la misma actitud; es más, no todas las personas que entran en un museo son distintas, puede que en esas contabilizaciones, una persona haya acudido al museo cinco veces seguidas, y sigue siendo la misma persona, lo que a ojos de la estadística son cinco personas distintas. Así pues, en estudios relativos a la educación en museos, muestra más información un estudio cualitativo que cuantitativo.

Hablamos pues de diversidad, de actitudes desde el individuo (en cierto modo homogéneo) hacia el arte, sin embargo, desde la mirada interna, al mirar a quien traspassa la puerta, comienza la diferencia, ese caos inquietante y atractivo que pretende descubrirse. Seguramente a favor de un mejor hacer, se establecen grupos, se buscan nexos de unión o desunión para significarse con uno de los grandes objetivos del museo, ser espacio de comunicación. Así pues se establecen grupos por edad, nivel cultural, sexo, colectivos sociales, lugares de origen, capacidades, etc.

Este tipo de clasificaciones revierten en especialización de la acción educativa: conociendo al público es posible diseñar y promover acciones significativas para los individuos, detonar diálogos entre sectores, proponiendo el museo como espacio de comunicación entre individuos con el arte y a través del arte.

“La necesidad de implicar al visitante en la experiencia expositiva requiere conocer, con antelación, las preferencias, expectativas, formación del posible visitante. Una vez conocido el perfil del visitante, se deben definir un conjunto de estrategias comunicativas para conseguir transmitir el contenido de la institución” (Carreras, 2005a: 34).

Conocer al público significa también conocer al no-público; un museo contextualizado conoce la realidad de su entorno, conoce las realidades de los visitantes y por tanto las de aquellos que no han entrado al museo. Este hecho es muy importante en el museo que ha roto sus paredes, la acción del museo va más allá de su público y busca las formas de acceder a su no-público, como lo definen los autores:

“Ante la importante diferenciación entre las personas que utilizan los museos y las que no los utilizan, resulta de enorme interés poder desarrollar estudios también sobre el no-público de los museos. Su definición es, de entrada, también compleja, y al mismo tiempo cubre

situaciones muy distintas. Mengin (2001) plantea la distinción entre visitantes potenciales y no-público, considerando a los primeros como aquellas personas que no han utilizado los museos pero para las cuales no existen barreras suficientemente importantes que puedan impedirles esta práctica en un futuro; y a los segundos como aquellas personas para quienes existen barreras de exclusión, debidas a múltiples factores, que no les permiten utilizar los museos” (Alcalde y Rueda, 2008: 92)

Comienza pues el museo en los hospitales, cárceles, barriadas, etc. Sin embargo conocer al no-público no significa únicamente llegar hasta ellos, sino que también busca nuevos significados para la colección.

“Sólo en el contacto con la comunidad, en la búsqueda de nuevos sectores de público y en la incorporación de sus capacidades al museo, este puede desarrollar el papel comunicativo y transformador que hoy día muchos sectores sociales tienden a atribuirle” (Alcoba, 2004:79).

De este modo, al salir al encuentro de públicos no-expertos, se construyeron estrategias basadas en la experiencia; al salir al encuentro de públicos no-turistas se construyeron diálogos contextualizados; al salir al encuentro de públicos con diversas capacidades, se construyeron discursos multisensoriales... Como enuncia Alcoba en la búsqueda se incorporan nuevas capacidades al museo, nuevas formas de significar; el museo así, se autoeduca, aprende a significarse en su contexto.

Los nuevos retos de los museos van más allá aún, en busca del visitante invisible. Internet ha abierto otra dimensión intangible deslocalizada y anacrónica, los museos comienzan a explorar estos nuevos territorios, aunque al ser un espacio inexplorado, se asienta sobre lo conocido, el museo virtual por ahora, reproduce al museo físico. Son pocos los museos que en nuestro país ofrecen recursos didácticos a través de internet y los menos que cuentan con un medio para la comunicación efectiva con y entre su público invisible. Pero, como indica Carreras hay un gran potencial en esta nueva dimensión:

“Todo este nuevo público potencial todavía se conoce muy mal, y es gracias a los estudios cuantitativos de estadísticas de accesos, o a través de encuestas cualitativas virtuales, que se va conociendo más sobre estos públicos, sus perfiles e intereses. De buen seguro el futuro de las tecnologías de la información y comunicación pasa por que éstas se adapten mejor al público, no tan sólo facilitando su accesibilidad y usabilidad, sino también unos contenidos de su gusto” (Carreras, 2005b: 42).

II.2. LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LA EDUCACIÓN MUSEAL.

Según los modelos pedagógicos en los museos descritos más arriba, se pueden trazar unos modelos educativos más concretos del ámbito patrimonial. Huelga decir que no todos los modelos educativos que se generan en los museos están enfocados hacia la patrimonialización de la colección del museo, al igual que no todos los modelos patrimoniales se dan en los museos. Así pues, para el desarrollo de este punto, tomaremos, principalmente, la clasificación propuesta por Fontal (2003), por ser, entre otras cosas, la única existente realizada desde un punto de vista patrimonial.

La autora realiza esta clasificación en base a una genealogía disciplinar similar a la descrita en el punto anterior, un sentido y fines de la educación, la metodología empleada en el proceso y los puntos fuertes y débiles de cada modelo (Fontal, 2003:30). Además posiciona estos modelos, así como la filosofía general de la educación patrimonial, como un cuerpo fundamentalmente educativo al que se anexiona una aplicación patrimonial, por lo tanto en todos los modelos observables, debe prevalecer este enfoque primordialmente educativo. Bajo esta perspectiva se distingue:

-Modelo instrumental:

“Nos referimos con esta denominación a aquellos programas y proyectos vinculados a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en los que la educación se concibe como un instrumento que posibilita alcanzar determinados fines no educativos” (Fontal, 2003:130).

Así pues, la educación no es un fin en si misma, sino que pretende la consecución de otros objetivos que no suelen estar vinculados con la acción educativa, sino más bien con la gestión económica y política del museo. Los instrumentos educativos empleados perpetuarán modelos conductistas de aprendizaje, empleando metodologías más o menos activas en procesos pasivos de aprendizaje. Como describe la autora, los instrumentos con los que se trabaja en este modelo suelen ser del tipo: “guías, cartelas explicativas o materiales interactivos” (Fontal, 2003:130).

Desde este modelo el patrimonio es concebido como una realidad unívoca, cargada de conceptos. De este modo, los procesos experienciales,

emocionales, comprensivos, valorativos y como no, los identitarios quedan al margen del aprendizaje en este entorno. Se marcan fronteras entre lo interior y lo exterior, entre lo objetivo y lo subjetivo, que no tiene cabida en este modelo, o al menos no se contempla dentro del ámbito.

“Se trata, como podemos deducir de estos ejemplos, de actuaciones comunicativas que tienden a la unidireccionalidad, tratando de aportar al turista o visitante las claves que facilitan la comprensión del elemento patrimonial del cual se trate. Generalmente, no se prevé la respuesta de este público, ni el establecimiento de diálogos o debates. (...) Por otra parte, las acciones educativas no suelen ser dilatadas en el tiempo, ni están pensadas para desarrollarse en varias sesiones, lo cual impide secuenciaciones complejas ni aprendizajes a medio o largo plazo” (Fontal, 2003: 135).

No existe tampoco una acción adaptada a la subjetividad, los instrumentos son iguales para todos los tipos de espectadores, esto supone generar productos modélicos aptos para todos y sin lugar para la interpretación y la subjetivación.

Como punto fuerte de este modelo, la autora señala su perfecta adaptación a los fines del turismo, ofrece un aprendizaje rápido que no precisa de conocimientos previos ni evaluaciones, no requiere de excesiva implicación y se presenta bajo estrategias dinámicas. Podríamos añadir a este punto, la gran difusión que se puede lograr con este modelo.

-Modelo mediacionista:

“(...) se concibe la educación –y, más allá de ésta, la pedagogía- de forma autónoma con objetivos específicos no supeditados a los fines del turismo. En este sentido, se encuentra una justificación de la necesidad de mediación entre el patrimonio y la sociedad como una actividad ineludible, sin necesidad de favorecer otros fines que la gestión; hablamos, en este sentido de independencia respecto a otros fines y otros cuerpos disciplinares” (Fontal, 2003:136).

La autora habla de educación aquí, como parte de la gestión del patrimonio, y dentro de ésta como una disciplina autónoma. Esta autonomía y subordinación a la gestión configuran los objetivos educativos que irán encaminados a la comunicación y difusión. Estos objetivos determinan un tipo de educación patrimonial como puente entre individuos y patrimonio.

Al contrario que en el caso anterior sí que existe una intervención educativa, un desarrollo y organización de los proyectos, destinados a la

sensibilización del público. Por tanto el público queda más involucrado, se precisa de un desarrollo en el tiempo e incluso pretende una evaluación.

La autora apunta como puntos fuertes:

“La autonomía disciplinar es, es por tanto, otra de las potencialidades de este modelo, que además diseña su propio cuerpo teórico-metodológico. Por otra parte, la disgregación de los ámbitos de la educación patrimonial, generando campos especializados (...) permite un conocimiento muy concreto de cada ámbito, generando instrumentos de aplicación análisis y evaluación muy precisos” (Fontal, 2003:141).

Este modelo supone un punto fuerte para la difusión especializada, y como propone la autora, tiene gran repercusión en el ámbito de investigación científica en la educación patrimonial.

Sin embargo esta excesiva especialización es también uno de los puntos débiles del modelo mediacionista. Su concepción disciplinaria, genera cierta incomunicación entre los diferentes enfoques, supone apartarse de lo relacional, y apartarse también de un público más general.

-Modelo ecológico:

Natalia Tielve (2004) propone un modelo educativo organizado en base a la idea del ecomuseo. A través de este modelo se pretende una educación e interacción total del individuo con su entorno a través del ámbito museístico: “conceptos clave como son la acción, identidad, democracia cultural o concienciación; la concienciación, o en otras palabras, el otorgarnos conciencia de nuestra existencia” (Tielve, 2004: 144).

La educación patrimonial juega un papel importante en este modelo, al proponer nuevos paradigmas que reformulan el propio museo.

La autora propone como recursos educativos:

“Textos, medios audiovisuales, fotografías, hologramas, videodiscos, diferentes sistemas electrónicos como la maqueta animada, la pantalla táctil, entre otro tipo de recursos cada vez más sofisticados y variados” (Tielve, 2004:145).

Estos medios, como bien señala la autora, están mayormente dirigidos a una difusión del conocimiento, combinados con una acción lúdica. Por lo tanto, queda patente, al menos desde la perspectiva expuesta, que el modelo

educativo remite a los modelos mediacionistas, sin embargo pretenden abarcar objetivos de museo simbólico, poniendo en relación de manera ecológica el museo con su entorno.

Este modelo pretende ser un modelo de plena aplicación, es decir, donde los individuos interactúen en el museo en base a unos conocimientos previos adquiridos en la sociedad, podría entenderse el modelo como una micro-sociedad donde la educación patrimonial ejerce un papel mediador entre los individuos.

-Modelo historicista:

“Se reconoce la importancia del pasado para comprender el presente y se focaliza la acción educativa en la transmisión del conocimiento del legado patrimonial y en una sensibilización que se entiende, muchas veces, como consecuencia directa de ese conocimiento” (Fontal, 2003:142).

Como afirma la autora supone un salto al vacío, entre conocimiento y valoración, se supone consecuencia natural del proceso de conocimiento, lo que revela poca elaboración pedagógica del proyecto. Suponer un proceso así significa también hacer hincapié en los conceptos, desatendiendo procesos y actitudes.

“Se incurre, desde esta perspectiva, en aspectos fundamentalmente formales, visibles y materiales en detrimento de los bienes y valores, o elementos inmateriales en general, incluyendo los espirituales” (Fontal, 2003:142).

Comenta la autora que este tipo de modelo ha sido el más generalmente empleado en el sistema educativo español, tanto a nivel formal como en muchos casos en el resto de ámbitos, entendiendo tal vez, que este modelo era el instrumento que hacía formal el aprendizaje.

De nuevo, al igual que con los modelos anteriores, se insiste en la transmisión de contenidos, se aprende por mimesis algunos valores hacia el patrimonio, y el resto de aprendizaje, actitudes, relaciones, emociones, significaciones, suponen, en palabras de la autora, un salto al vacío, en el mejor de los casos una exploración del individuo.

Las metodologías empleadas en este modelo irán encaminadas a una mayor difusión de los contenidos, por lo que se incidirá más en los medios

didácticos, con un gran despliegue de recursos, de manera que la información es transmitida unidireccionalmente.

Este modelo destaca por carecer de puntos fuertes, la autora, apenas reseña la facilidad para la ordenación cronológica del desarrollo del patrimonio material. En cuanto a sus fallos destaca la valoración del patrimonio desde paradigmas ya reformulados. Los modelos pedagógicos tampoco ahondan en los nuevos descubrimientos, el modelo conductista sigue prevaleciendo; un enfoque centrado en una única verdad objetual, desoye las necesidades de cada público, son programas homogéneos que no profundizan en el conocimiento del alumno. Finalmente el aprendizaje, de nuevo, tiene por objetivo el conocimiento y descripción, memorización de los contenidos expuestos.

-Modelo simbólico-social:

“Este modelo parte de un reconocimiento de la importancia del patrimonio cultural en la construcción de procesos simbólicos que contribuyen a configurar nuestra identidad. En este caso, se trata de aprovechar el valor simbólico o asociativo del patrimonio, ahora entendido como vehículo para la transmisión de valores culturales, territoriales e identitarios” (Fontal, 2003:147).

A través de este modelo se pretenden establecer relaciones simbólicas entre el individuo y el patrimonio, a través de la formación de significados emocionales, valorativos, afectivos, cognitivos, se pretende generar sentimientos de pertenencia y propiedad con el patrimonio. Se trabajan predominantemente identidades colectivas, aunque a través del filtro de la subjetivación y la interiorización individual.

“El aprendizaje formal del patrimonio permitiría, en este sentido, la construcción de una base social común y, por tanto una identidad social en la que los valores culturales ocuparían un sentido prioritario; asociados a ellos, vendrían usos políticos, fundamentalmente destinados a masas o grandes grupos sociales que comparten una base cultural común, unas señas de identidad” (Fontal, 2003: 147).

De este modo, la autora distingue, en este punto el patrimonio como medio para la construcción de diferentes identidades, según los diversos intereses.

En lo relativo a los procesos de aprendizaje en torno a este modelo Fontal incide en la importancia de los contenidos procedimentales y

actitudinales, siendo en los contenidos conceptuales donde aparece la carga intencional e ideológica.

“(…) la finalidad última de la enseñanza no es tanto dar a conocer (el conocimiento sería un eslabón intermedio), sino construir identidades, generar el sentimiento de propiedad colectiva, formar individuos sensibles ante su historia y, en definitiva, desempeñar una función de socialización a partir de un legado cultural” (Fontal, 2003:151).

Las metodologías que la autora propone para este modelo buscan trabajar a través de la interactividad, la participación, la subjetivación, la asociación y significación tanto a nivel individual como colectivo.

La educación entendida aquí como medio para la socialización, o como forma de socialización, busca la identificación del individuo como respuesta de una concepción del patrimonio para la sociedad.

Finalmente señala Fontal que la especial vinculación con otro tipo de identidades puede llevar a una apropiación radical del patrimonio por parte de algunos sectores, dando lugar a sesgos en la relación con el patrimonio y a una concepción de éste como instrumento de manipulación política. Además reflexiona sobre un factor a tener en cuenta al plantear la simbolización del patrimonio que es la desmaterialización de la cultura.

-Modelo integral:

Como suma o evolución de los modelos anteriores, excepto el ecológico que no fue observado por Fontal, se genera un modelo unificador, el modelo integral, que se define por:

- “-El enfoque íntegramente educativo para la comprensión y el tratamiento del patrimonio cultural.
- La aproximación a los procesos que se generan en torno al patrimonio cultural desde las dimensiones emotiva y cognitiva.
- La inclusión del arte contemporáneo dentro de los presupuestos de la cultura contemporánea y, por tanto, del patrimonio cultural.
- El planteamiento de una necesidad de ordenación de los procesos de aprendizaje en torno al patrimonio cultural, tratando de secuenciar el conocimiento en un orden significativo.
- El desarrollo del concepto “patrimonios”, trabajando los contextos del alumno en un sistema de círculos concéntricos, desde la dimensión personal a la colectiva” (Fontal, 2003:159-160).

Este modelo presenta como novedad frente a los otros, un tratamiento centrado en la educación, y por tanto un total protagonismo del individuo frente a los conceptos y conocimientos asociados al patrimonio como objeto.

Pretende además integrar una serie de principios que parecían opuestos e imposibles de relacionar, de tal modo que procura, como dice la autora:

- “1. Integración de los tres ámbitos de la enseñanza: formal, no formal e informal.
2. Integración de teoría y metodología.
3. Integración de la dimensión contemporánea en las estructuras patrimoniales.
4. Integración de lo individual, lo colectivo y lo social en tanto que diferentes niveles de referencia o escalas de identidad del individuo.
5. Integración social a través del patrimonio cultural” (Fontal, 2003:161).

De este modo la educación patrimonial se torna un enfoque, un cristal de color que aporta un tono especial a la educación y la formación del individuo a todos los niveles, y facilitando el aprendizaje significativo, constructivo y dialógico al tratarse de un modelo integral que aúna los ámbitos formativos del individuo.

Como propone ya la autora en las líneas generales del modelo, una de las grandes aportaciones es el establecimiento de una metodología secuencial a través de la cual el individuo se forma en el ámbito patrimonial. Proponer una secuencia predominantemente procedimental y actitudinal, supone establecer vínculos significativos y por tanto los aprendizajes redundarán en las tipologías descritas. En esta secuencia de aprendizaje el educador tiene un papel de intermediario, de apoyo en un proceso autónomo, a la vez que colectivo; el papel del educador es por tanto esencial y vital su formación.

Finalmente y al contrario que en los modelos anteriores, el modelo establecido por Fontal (2003), supone la integración de los diversos ámbitos de la educación, es decir la educación formal, no formal e informal, ya que al aportar una estructura procedimental sólida y abierta ofrece versatilidad en su implementación.

II.3. UN MODELO HOLÍSTICO DE MUSEO: HACIA UN MUSEO ENCULTURADOR.

Proponer un departamento de educación y acción cultural, que permita romper paredes, tanto internas como externas, requiere de un cambio de actitud y filosofía del museo, requiere del museo un papel activo en el contexto en el que se inscribe. Este nuevo papel del museo no debe limitarse al establecimiento de relaciones con otras instituciones, o al marketing y sponsorización, requiere de una labor educativa más allá de lo estrictamente artístico, requiere una labor de enculturación a través de lo artístico.

Sin embargo este museo no está tan lejos de hacerse realidad, cada vez más los pasos de la museología caminan hacia ese tipo de museo. Un firme planteamiento en este aspecto es el ecomuseo, se plantea como reto contextualizado, y para su contexto, alejándose del museo para turistas.

II.3.1. El ecomuseo, una propuesta que responde a su contexto.

El modelo de ecomuseo ha sido y es ampliamente estudiado como fenómeno de desarrollo social:

“(…) una concepción ampliada y fundamentalmente socioantropológica de museo, prologado en el entorno, saliendo más allá de sus puertas y que permite al hombre acercarse a la naturaleza, a la cultura y a la historia; en definitiva un museo más antropológico y socialmente influyente” (Tielve, 2004: 140).

Las ideas generadas en torno al ecomuseo han sido desarrolladas y aplicadas de forma específica a cada contexto como puede ser también el “museo integral” llevado a cabo en Latinoamérica y África; todos ellos giran entorno a la idea de desarrollo cultural, de democracia y participación de los miembros del entorno.

“Un ecomuseo representa una forma de pensar dentro de una determinada disciplina: una forma de sentir y asumir la misión social del museo y su responsabilidad con relación al esfuerzo por alcanzar objetivos humanistas y sociales. No es, por tanto, una mera solución práctica que pueda emularse o utilizarse con el simple propósito de crear nuestro propio museo de éxito” (Sola, 2007:31).

Natalia Tielve propone una comparativa entre el museo tradicional y el ecomuseo, que puede ayudar aquí a comprender hacia dónde se dirigen o se deberían dirigir los pasos de la nueva museología:

“(…) mientras el museo tradicional se caracterizaba, de una manera concisa, por tres elementos claves –y que eran un edificio o continente, una colección o contenido y un público- , en cambio, el nuevo museo, el ecomuseo, se caracterizaría por tres aspectos distintos: frente al edificio, hablaríamos, en primer lugar, de un *territorio* –de una estructura descentralizada, un territorio definido en el sentido de entidad geográfica, política, económica, natural y cultural-; hablaríamos, en segundo término no de una colección, sino de un *patrimonio* –patrimonio material e inmaterial, natural y cultural-; y, en tercer lugar frente a la noción tradicional de público, tendremos la de comunidad, o lo que es lo mismo, la idea de que el museo no se dirige exclusivamente a un público exclusivamente de aficionados, compuesto por visitantes anónimos y cautivados, sino que su razón de ser es encontrarse al servicio de la comunidad como los visitantes que llegan a esa comunidad” (Tielve, 2004: 144).

En este modelo de museo, cuyo objetivo es configurarse como contexto para la significación de la propia comunidad, es necesario deslocalizarse, salir del museo como receptáculo, hacer uso del entorno como parte del museo y recíprocamente, que el entorno entre en el museo.

Otro de los puntos en los que hace hincapié la autora es en el concepto de público como acervo de personas que llegan al museo. Se aleja de tintes turísticos y de visiones descontextualizadas, el ecomuseo se conforma de su comunidad, quien visite el ecomuseo verá la huella de la comunidad que lo conforma.

La educación tiene un papel fundamental, en tanto, herramienta enculturadora, por ello sus pasos se dirigirán al desarrollo de conceptos, procesos y actitudes relacionadas con la concienciación, a la formación de identidades y a la apropiación simbólica:

“Como cualquier otro museo organizado cibernéticamente, el ecomuseo forma parte de la comunidad en la que trabaja, del *locus communis* que celebra y transmite la identidad de la que se ocupa. Como lugar en donde la identidad es capital, como foro para el debate y la exploración de la realidad, como una suerte de trasunto del “consejo de ancianos”, ese museo podrá y deberá actuar como moderador de su comunidad en el viaje de ésta por los caminos del tiempo y bajo condiciones adversas” (Sola, 2007:37).

Esta acción educativa cambia el enfoque de la colección a la de patrimonio, no como objeto sino como significado, es esta acción educativa la que permite hablar de patrimonio en vez de colección.

A nuestros ojos, el ecomuseo, aunque muy empleado en estos términos, no es un museo etnográfico que recoge los “trastos” de los desvanes de la comunidad para construir un discurso sobre cómo era la vida en ese territorio, sino que pretende construirse con el público, el ecomuseo ideal nace de la propuesta de una comunidad (Varine, 2007).

II.3.2. El modelo de educación patrimonial integral como marco para la acción social del museo.

El aprendizaje significativo no sólo ha cambiado el enfoque metodológico desde el que debe tratarse la educación, ha cambiado la forma de entender al individuo y por tanto la manera de intervenir y generar todas las ciencias sociales. El individuo se ha contextualizado, eso quiere decir que ya no se puede comprender como algo cerrado e inmiscible.

La liquidez postmoderna, la disolución de barreras entre paradigmas y entre instituciones sociales es una de las consecuencias de esta concepción, otra la creación de modelos globalizados que inciden en la idea de la formación del individuo desde un enfoque que pueda atender diversas áreas, de este modo el individuo aprende de forma relacional, concibiendo el entorno no como una suma de partes sino como un todo holístico y relacionado. Roser Juanola y Muntsa Calbó inciden en esta idea respecto de la educación artística:

“(...) es preciso que el arte se estudie en su contexto social, y es allí donde la antropología puede ser útil. La educación artística, desde este punto de vista, se convierte en una forma de entender y mejorar la cultura” (Juanola y Calbó, 2004:112).

De este modo el modelo que aquí planteamos, el modelo integral propuesto dentro de la educación patrimonial por Fontal (2003) desde el que se pretende trabajar de forma integrada con el patrimonio, no solo desde un enfoque conceptual sino también procedimental y actitudinal; y por otra parte no

solo en lo que refiere al arte⁵¹ sino a la conformación del individuo y la sociedad, se presenta como un modelo significativo para la contextualización del individuo en su entorno, en tanto que sus planteamientos teóricos giran en torno a un tratamiento integral de los tres ámbitos de enseñanza (formal, no formal e informal), la teoría y la práctica educativa, la dimensión contemporánea del patrimonio, la identidad individual y colectiva e integración social a través del patrimonio. (Fontal, 2003:161).

El modelo integral se presenta pues, como un modelo educacional idóneo para el desarrollo de la nueva museología, de museos que se significan y significan a su contexto:

-En primer lugar como una herramienta apta para todos los museos, en cuanto a que no solo atiende al ámbito artístico. El patrimonio es un valor otorgado, y por tanto susceptible de concederse a cualquier producción humana.

-Además se muestra como el modelo idóneo para los museos que aún no han sido legitimados por su contexto como poseedores de patrimonio, ya que el modelo incide en la cualidad patrimonial como vínculo significativo establecido por los individuos, por tanto es una herramienta de legitimación.

-Tiene por objetivo la creación de vínculos patrimoniales entre los individuos y las creaciones humanas, por lo que es extensible fuera de la colección del museo, integra exterior e interior extendiendo al museo más allá de sus puertas.

-Estos vínculos patrimoniales no se agotan en el establecimiento de relaciones, sino que se prolongan hacia la construcción de significados individuales y colectivos, y hacia la apropiación simbólica de las colecciones, formando así nuevos conservadores y difusores de la cultura.

-El modelo integral índice finalmente en la construcción de la identidad tanto individual como colectiva, en tanto la significación y la apropiación simbólica se comportan como señas de identidad a nivel individual y colectivo. De este modo, el museo toma un papel agente como generador de cultura y de procesos culturales, como es la construcción de identidades.

⁵¹Tratando esta tesis sobre el arte contemporáneo el modelo integral se aplica a éste, aunque una cualidad del modelo integral es su extensión a cualquier ámbito patrimonial. Por tanto pone en relación el ámbito tratado con el individuo y al individuo, a través del patrimonio, con su cultura.

II.3.3. El museo enculturador.

Hemos hablado de una propuesta de museo que va más allá de sus paredes y que busca en su contexto los significados, el ecomuseo. Sin embargo, al menos en los modelos a los que referían autores como Tielve (2004), Sola (2007) y Varine (2007), el museo aludía a la contextualización de la comunidad en su proceso histórico, y a partir de ahí comenzaba el discurso del ecomuseo.

Entendemos que la postmodernidad ha generado nuevos procesos culturales y nuevos significados que no pueden encontrar contexto en la historia, ya que anteriormente no se habían producido. Procesos tales como las megapolis, las migraciones masivas, las focalizaciones de población en torno a las urbes, la democratización de la cultura, el acceso a la información, los mass-media, etc. necesitan también ser contextualizados en el presente.

Proponemos el museo enculturador, que comparte con el ecomuseo ese punto de vista antropológico y es consciente de su papel, ya no para la sociedad, sino que se significa en la sociedad. Aludimos aquí a un museo que ayuda a significar desde su colección o su ideario a la comunidad. Un museo que establece relaciones y construye contextos para generar relaciones, este entorno holístico que pretende educar o enculturizar a través de su propia identidad.

De este modo podríamos definir una serie de características que definen el museo enculturador:

- Consciente de su papel activo en la sociedad comprende su colección como herramienta y no como fin.
- Se establece como contexto, como locus cognitivo, desde el que establecer tipos de relaciones con la comunidad y a través de la comunidad.
- Es consciente de su contexto, pero no se agota en él, al igual que los diferentes colectivos se inscriben en identidades más amplias, el museo enculturador se significa en lo común humano.
- Establece un diálogo; no solo participa de la sociedad sino que permite sugerencias y propuestas en su dintorno.

-Entre sus estrategias de educación y acción busca modelos globales que posibiliten las relaciones entre disciplinas y ámbitos.

-Atiende a diversos ámbitos educativos y de acción social y cultural.

-Promueve la construcción de significados simbólicos en términos de propiedad e identidad.

-Cataliza la construcción de patrimonios, no como acervo, sino como enfoque, lo que supone generar vínculos significativos con objetos o conceptos del entorno.

-Contribuye a la construcción de la identidad individual y colectiva a través de su labor catalizadora de patrimonios.

De este modo, el museo enculturador, en su cualidad de agente social y cultural tiene como misión dar a conocer la cultura generada en su contexto, pretende la integración de individuos y comunidad para su desarrollo pleno, para la plena concienciación en su presente. Extiende su acción en el presente, para contextualizar y generar comunidad e identidad, de este modo se identifica a sí mismo.

III. LA CULTURA DEL TALLER. LA EXPERIENCIA DEL GRUPO COMO IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA.

Es algo ya asumido que gran parte de la acción educativa en los museos pasa por el taller; en ese lugar (físico o cognitivo) se llevan a cabo acciones encaminadas a la reflexión, al análisis, la creación, el diálogo, la construcción y significación, la relación, la empatía, la comprensión, la valoración, la crítica, la concienciación, la diversión, la exploración... Todas ellas palabras que pertenecen al campo semántico de la educación, la enculturación, las relaciones sociales y la identidad. Podríamos por tanto hablar de una cultura de taller, que se arroja en una tradición de aprender haciendo y que a través de sus propios procesos busca generar experiencias educativas para el individuo en el ámbito museístico.

III.1. EL MODELO INTEGRAL: LA ACCIÓN Y LA PROYECCIÓN EN EL TIEMPO DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA.

La educación patrimonial parece ser el enfoque teórico hacia el que deben encaminar sus pasos los museos que pretendan generar un vínculo efectivo entre sus colecciones y los individuos que los frecuentan. Uno de los modelos metodológicos que se han propuesto en este capítulo y que ante nuestros ojos se presenta como el más globalizado y significativo es el modelo integral (Fontal, 2003). Este modelo lo hemos presentado parcialmente, en pequeñas dosis y atendiendo a la necesidad de precisión de cada punto, de tal manera que sea posible obtener una visión global y relacional del modelo, pero con un conocimiento exhaustivo y aplicado de sus detalles.

En este punto se hace referencia a la necesidad de dos conceptos básicos en los procesos de identización: la acción como medio para la

concienciación y la creación propia de la identidad; y el tiempo como consolidador de los procesos iniciados.

En base a estas dos premisas el modelo integral supone la metodología más adecuada para enfocar la acción hacia los objetivos identitarios y el tiempo, en tanto en cuanto propone una metodología secuencial y significativa, para la consolidación de los procesos iniciados.

Entendemos que a través de la acción el individuo genera una metáfora sensorial de los procesos internos y abstractos que está generando a nivel identitario, y a través del tiempo afirma, construye y destruye, comparte y empatiza los procesos identitarios, el tiempo se establece como ámbito para la ampliación y evolución de éstos.

Es, por tanto, pertinente hablar aquí de los ejes sobre los que se articula el modelo integral (Fontal, 2003), de tal modo que, para contribuir en la percepción global de éste, se aporten nuevos conceptos aplicados a la necesidad de una metodología que atienda a las premisas expuestas sobre las que se asienta el proceso de identización.

-Enfoque íntegramente educativo:

“(...) la concepción educativa está presente en todo el diseño, no como un telón de fondo, sino impregnada en todo el entramado, partiendo de las concepciones teóricas sobre la cultura, el patrimonio, la enseñanza del mismo y todos los demás procesos asociados a él (...)” (Fontal, 2003:168).

Por tanto en este modelo la educación es el camino fundamental, a través del cual se trabajan los planteamientos de patrimonio, cultura, etc. El fin último es educar al individuo a través del patrimonio, es decir, a través de la generación de vínculos, significados y relaciones.

Para la consecución de un proceso de aprendizaje significativo, Fontal recurre al establecimiento de una secuencia en base a la cual, se trabajan los diversos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

-Comprensión integral de los ámbitos de educación:

De este modo, y como ya apuntábamos en puntos anteriores, el modelo integral se lleva a cabo desde un enfoque integrador de la educación, por tanto

las tradicionales divisiones del aprendizaje: formal, no formal e informal, quedan aquí disueltas para aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas.

“La dimensión integral se refleja en otros aspectos como:

- Consideración de todos los grupos de edad en la *educación patrimonial*.
- Comprensión integral de la persona en su aspecto cognitivo, emotivo y actitudinal.
- Comprensión de la *educación patrimonial* a lo largo de toda la vida.
- Comprensión de la *educación patrimonial* para todos atendiendo a las necesidades educativas especiales.
- Comprensión de la *educación patrimonial* en todos los contextos que se incluyen dentro de los ámbitos formal, no formal e informal, atendiendo a las necesidades educativas de cada uno de ellos, así como a su especificidad” (Fontal, 2003: 178).

Establecer una dilución de ámbitos es además, lo que va a permitir a este modelo adaptarse a todos los entornos educativos, fuera ya del museo y de los enfoques que puedan darse dentro de éste en lo educativo.

-El sujeto que aprende como objeto de la acción y la investigación:

“Situación el acento en el sujeto que aprende constituye una de las especificidades de la educación, frente al tratamiento de otros cuerpos disciplinares que, como la gestión, el turismo, la política o la economía, se ocupan más de la intervención en el patrimonio, de la emisión o del propio mensaje, favoreciendo una mediación efectiva entre la emisión y la recepción o, lo que es igual, entre patrimonio y sociedad” (Fontal, 2003: 178).

El individuo se sitúa como protagonista de la relación con el patrimonio lo que posibilita proponer enfoques concretos, acciones educativas encaminadas al mismo fin, la conservación y transmisión del patrimonio, pero de manera eficiente. A través de la educación de los individuos es posible generar redes simbólicas de protección del objeto patrimonial. Además poner el acento en el individuo y en la educación posibilita generar herramientas efectivas y completas para la acción en el entorno patrimonial. El ámbito educativo ofrece un fuerte soporte teórico bien fundamentado sobre la experiencia para una construcción significativa de acciones educativas.

-Adaptación al contexto de referencia:

Teniendo en cuenta este enfoque que protagoniza el individuo, es necesario tomar conciencia de la labor del contexto en la formación del individuo, que no se desarrolla de forma aislada sino en diálogo continuo con el entorno, por ello es necesario:

“(…) determinar la especificidad de cada contexto educativo y la necesidad de diseñar propuestas específicas, *ex profeso*, para cada uno de estos contextos. Los diseños a priori, por tanto, no tienen cabida, en la medida que no pueden desarrollar toda la potencialidad de cada contexto y son incapaces, muchas veces, de responder a las necesidades educativas especiales. Así pues, el *modelo integral* contempla, con relación a los contextos, la necesidad de adaptación por parte de los diseños” (Fontal, 2003: 179).

De este modo, y como plantea la autora, aunque se descarten los diseños apriorísticos, es necesario establecer un ámbito, unas líneas directrices que dejen entrever los objetivos finales. Una de estas líneas pasa por establecer niveles contextuales, desde los patrimonios más individuales hacia los más colectivos y universales, de este modo el individuo queda contextualizado.

-Los procedimientos de enseñanza-aprendizaje antes que los contenidos:

La concepción del patrimonio en términos de relaciones y vínculos precisa abordar su enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista eminentemente procedimental.

“Insistir en los contenidos procedimentales es resultado de una visión educativa, y se diferencia sustancialmente de aquellas ordenaciones centradas en los contenidos conceptuales propias de modelos de corte historicista” (Fontal, 2003: 180).

El modelo integral hace hincapié no en contenidos conceptuales sino en procedimentales y actitudinales, pues a través de la educación patrimonial se pretende trabajar en las *formas de aproximarse* al patrimonio (Fontal, 2003). Comprendiendo este aprendizaje como un proceso significativo y sin conclusión.

-La secuencia significativa de procedimientos:

“Conocer para comprender; *comprender* para respetar; *respetar* para valorar; *valorar* para cuidar; *cuidar* para disfrutar; *disfrutar* para transmitir. La significatividad de la secuencia reside en la necesidad de trabajar un procedimiento para poder introducir el siguiente (...). Además, en cada secuencia de procedimientos se trabajan paralelamente acciones que presentan distintas proporciones de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales (...)” (Fontal, 2003: 180).

La metodología significativa a lo largo del tiempo supone la generación de secuencias, que se distribuyen en principio de manera lineal, pero en la práctica se disuelven al significarse. Aprender significativamente supone poner en marcha y reorganizar los conocimientos con los nuevos estímulos que se

experimentan, de tal forma que en la secuencia propuesta por Fontal (2003), será necesario poner en marcha todo lo aprendido sobre conocer, comprender y respetar para poder valorar, de tal modo que un eslabón de la cadena no se vincula únicamente con el anterior y el posterior sino con todos los procesos anteriores, en tanto en cuanto, son necesarias para renegociar el aprendizaje.

-La configuración de identidades individuales, colectivas y sociales:

“Configurar la identidad de los individuos, de los grupos y de los conjuntos sociales empleando el patrimonio, implica haberlo interiorizado en las estructuras de estos sujetos de identidad (...). Esto, una vez más, no se consigue desde la comunicación oral, sino desde la acción, experimentando situaciones que tengan como objetivos educativos la configuración de identidades individuales, colectivas y sociales” (Fontal, 2003: 180).

El patrimonio se configura aquí, como herramienta a través de la cual los individuos construyen su identidad, y negocian con los demás los significados establecidos, aprendiendo a identizarse a diferentes niveles individuales y colectivos.

El empleo de metodologías activas propicia la generación de experiencias propias e individuales por parte del individuo de manera que establece el aprendizaje como algo propio, no ajeno, con lo que se facilita la apropiación, la significación y la identificación.

-Trabajar las dimensiones cognitiva y emotiva hacia el patrimonio cultural:

“El conocimiento y la emoción son dimensiones que pueden aparecer asociadas dentro de la *educación patrimonial*. En cuanto a la primera de ellas, no parece haber lugar a dudas respecto a su necesidad, desde un nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. Entendemos, sin embargo, que obviar la segunda de éstas impide acercamientos hacia el patrimonio dirigidos a apropiaciones emotivas de ese patrimonio (...). En síntesis, las dimensiones cognitiva y emotiva son necesarias y, al tiempo, complementarias para un acercamiento integral hacia el patrimonio cultural y, por tanto, han de estar presentes en su mediación educativa” (Fontal, 2003: 182).

La dimensión emotiva a la que hace referencia la autora, aunque poco tratada en la educación en los museos, es esencial para una apropiación, para el establecimiento de lazos simbólicos entre el individuo y los objetos patrimoniales, sobre todo si se pretende que este tipo de vínculos sean definitorios y potencialmente identitarios para los individuos, inicialmente resultan ser un impulso motivador para el aprendizaje y finalmente los lazos emocionales,

una vez pensados, sentimentales (Damasio, 1999); vendrían a ser la sustancia consolidadora de los vínculos generados con el patrimonio.

III.2. LA COMUNIDAD DE INTERPRETACIÓN. DE LA IDENTIDAD INDIVIDUAL A LA IDENTIDAD COLECTIVA

A lo largo de esta doctoral se ha tratado el aprendizaje desde un punto de vista individual; es cierto que existe un límite real en toda investigación que es la única certeza de la propia experiencia, tal vez sea por ello por lo que siempre se habla de individuo, no hay certeza del otro y no hay, desde luego, certeza del grupo. Sin embargo sí existe un todo holístico, algo que supera, en cierto modo la razón individual, y es que pese a la subjetividad absoluta, los individuos se siguen comunicando, entendiendo y empatizando, esto es lo que hace posible hablar de generalidad y por supuesto, hablar de comunidad.

III. 2.1. Del individuo a la comunidad pasando por el grupo.

La comunidad, como ya hemos aclarado en temas anteriores no es un grupo, un conjunto de personas que se establecen cercanamente, sino que son personas con algo en común, en base a estos rasgos comunes se establece el concepto de comunidad. Si el individuo en cierto modo se define por contraste con el entorno, la comunidad se define por la semejanza con el entorno.

De este modo se generan comunidades continuamente, que pueden o no perdurar en el tiempo, consolidarse y constituirse como una identidad colectiva.

El taller al que hacemos referencia como un grupo de personas que interaccionan en un contexto, en este caso museístico, se configura inicialmente como grupo de personas que están situadas cercanamente en un espacio. Sin embargo lo que diferencia a este grupo de personas de una cola en el autobús, es un contexto propicio para crear una comunidad. Como enunciábamos en capítulos anteriores el patrimonio se presenta en su polisemia como contexto

para la interacción entre los individuos, con bastidor a través del cual tejer redes de relaciones entre personas.

A través del taller y de la educación patrimonial que se lleva a cabo dentro de éste, los individuos comienzan a dotar al patrimonio de significados, éstos los relacionan con su propia experiencia y el conocimiento del entorno que tienen, formando aprendizajes significativos, sin embargo, se sigue tratando de un enfoque individual, se generan identidades individuales, patrimonios propios... Es en la puesta en común en el diálogo continuo o esporádico entre los individuos que conforman el taller, donde comienzan a articularse rasgos comunes, se comparte y se consensua lo que aportan el resto de personas, comienza un discurso común a todos los individuos que forman el taller, hablamos pues de una comunidad de interpretación:

“(...) comunidad de interpretación en la configuración de significados a partir de las propias experiencias, cuando se plantea una labor de mediación adecuada” (Aguirre, 2008: 110).

Así, los significados son compartidos y negociados por los miembros de la comunidad, hasta construir una narrativa de significado común, una comunidad, en torno a la atribución de significados al arte, como define el autor una comunidad de interpretación.

Esta interpretación no queda estanca sino que al significarse con la experiencia propia, y a la vez elaborarse con la experiencia común que se está generando (de ahí la importancia de la acción en la metodología educativa), comienza a adquirir un sentido dentro del individuo y la comunidad generada, comienza a configurarse un sentimiento de pertenencia:

“(...) constituiría un sistema de significados dinámico, en permanente transformación, donde se articulan los viejos usos con los que se van incorporando, donde se van redefiniendo ininterrumpidamente las comunidades de sentido que permiten el sentimiento de pertenencia a una comunidad” (Aguirre, 2008: 83).

Si bien Aguirre, hace aquí referencia a la cultura, es posible establecer una relación metonímica con la comunidad que significa su patrimonio.

Queda de manifiesto la necesidad de mediación educativa para el establecimiento de estas comunidades que, como ya se ha enunciado, no se

generan por el hecho de compartir un espacio, sino de la interacción motivada, mediada y consensuada:

“Lo que hace educativos a los dispositivos de experiencia que son los objetos patrimoniales no es precisamente la legitimidad discursiva de la que pudieran ser portadores, su pertenencia a ese reino de las bellas artes o la excelencia cultural. Su interés formativo reside en su disposición para engendrar o recorrer historias personales, familiares o sociales, abriendo un espacio de simbolización donde comprenderlos y con ello de comprender mejor a quienes los produjeron” (Aguirre, 2008: 115).

El taller se propone entonces como ese entorno de diálogo y generación, ¿tiene sentido entonces hacer un taller unipersonal?, ¿Tienen sentido talleres sin diálogo interpersonal?.

III.2.2. Intervención para la interpretación.

A nuestros ojos, el taller, al menos el enfocado desde un modelo de educación patrimonial no tiene sentido en soledad, sino es para posteriormente compartir. El patrimonio individual enriquece a cada persona, la conforma y la define, pero es en sociedad donde todo ello cobra pleno sentido, donde el individuo puede sentirse “perteneciente” o “parte de”. El taller, por tanto, se define en torno a otras metodologías empleadas en el museo como un ámbito para la patrimonialización y por tanto para la socialización. Esta idiosincrasia del taller lleva consigo otra exigencia, fomentar el diálogo entre los miembros que lo forman, un diálogo que no debe entenderse en lo verbal, ya que limitaría la integración de todos los miembros; el taller debe fomentar el diálogo sensorial, y a través de él, llegar a lo cognitivo de forma significativa. De este modo, para establecer esos vínculos entre lo patrimonial y lo humano es necesario intervenir educativamente:

“Educar implica intervenir y, del mismo modo que existe un patrimonio de carácter material, inmaterial y espiritual, las intervenciones sobre el mismo también pueden ser de estos tres tipos” (Fontal, 2008a: 104).

Una intervención en los tres ámbitos conduce a la configuración de las identidades colectivas, de modo que se actúa en estos tres aspectos:

-Intervención en lo material: La autora define las intervenciones materiales como:

“Todo tipo de reconstrucciones, añadiduras, destrucciones y, en general aquellas acciones que giran en torno a la conservación y restauración” (Fontal, 2008a: 104).

Si bien en el ámbito educativo, es decir, en la intervención del público en el museo, estas intervenciones materiales vienen dadas por la presencia. Es decir, hacer consciente la existencia de un objeto supone intervenir sobre él de forma material, en tanto en cuanto, se está presente materialmente delante de él. Este hecho genera una potencial conservación o destrucción, es conocido el hecho de controlar el número de visitas en ciertos espacios a favor de una conservación del objeto patrimonial.

Por tanto la presencia establece un grupo, como decíamos anteriormente el grupo es un conjunto de personas cercanas entre sí. La intervención material, en lo que refiere a intervención educativa, alude a este momento de la conformación del grupo, el establecimiento de un conjunto integrado por personas y patrimonio.

- Intervención en lo inmaterial: Podríamos integrar dentro de este grupo las interpretaciones individuales y colectivas, los significados atribuidos y las relaciones emocionales y cognitivas establecidas con el patrimonio:

“Como ejemplos de intervención inmaterial podemos situar aquellas acciones destinadas a poner en valor, a aportar conocimiento, a investigar, a crear un imaginario, a difundir, etcétera” (Fontal, 2008a: 104).

La intervención inmaterial dentro del ámbito educativo, refiere a los procesos y acciones enfocados a la creación de una comunidad, la construcción de significados, interpretaciones e historias comunes suponen el establecimiento de algo común, una experiencia y una interpretación, que definen al grupo.

- Intervención en lo espiritual: Finalmente Fontal toma este objetivo como común del taller y de la educación patrimonial:

“(...) nos referimos a intervenciones espirituales cuando están más centradas en la construcción de identidades, el trabajo con valores, actitudes, etcétera. (...) el cambio espiritual se remite a la construcción de la identidad individual y colectiva, a la puesta en valor, al trabajo de las relaciones humanas, etcétera” (Fontal, 2008a: 104-105).

La acción educativa llevada a cabo en el taller, en base a la intervención sobre lo material, como punto inicial, deviene tras la evolución y el desarrollo de

los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la construcción de un sentido, los significados se vinculan con la propia experiencia y la experiencia común y la narración allí generadas ayudan a cada individuo y al grupo a comprender el entorno desde un nuevo punto de vista que se añade al crisol de visiones que forman la cultura. Los significados allí compartidos adquieren un sentido en el entorno, es decir, a través de la pertenencia al grupo los individuos se identifican individual y colectivamente.

III.2.3. El museo como comunidad de aprendizaje.

En este punto ha quedado demostrado el papel fundamental que ejerce la acción educativa, y por encima de todo, el taller como configurador de comunidades dentro del museo. Entendemos que dentro de las muchas metodologías que se pueden emplear en el ámbito de la acción educativa del museo no todas tienen como fin formar diálogos interpretativos y experienciales para establecer comunidades, es por ello que no todos los museos forman realmente comunidad, en tal caso podrían clasificarse como lugares para la enseñanza-aprendizaje, contextos de enseñanza-aprendizaje, catalizadores, promotores, etcétera.

Es posible hablar de museos que promueven la interacción entre las personas que lo visitan, o entre las que no lo visitan, a través de esa nueva ventana que es internet. Al establecer vínculos e interacciones entre personas podemos hablar por tanto de comunidad, en tanto en cuanto, una comunidad se conforma bajo el acuerdo común y no bajo un imperativo externo, lo que lo convertiría más bien en un conjunto o clasificación. El museo se genera como contexto y comunidad en el taller, no solo a través del patrimonio que compone la colección, ya que en ese caso, hablaríamos de contextos, lugares, etcétera, para la creación de comunidades, sino a través de las personas que lo configuran, los educadores, monitores y el personal del museo son los que generan la posibilidad de hablar de comunidad.

Así pues, en tanto que el museo, como conjunto de personas, se vincula con el público y con el exterior, es capaz de formar comunidad, y en tanto que se haga dentro de un contexto educativo, podremos hablar de comunidades de aprendizaje:

“Desde esta concepción las relaciones de la cultura institucional cambian, puesto que la cultura dominante ha sido visibilizada, desmitificada y desestructurada. Se admite con más facilidad la posibilidad de crear, negociar, imponer o subvertir valores y creencias vinculadas con las funciones de la museología crítica. Es también más fácil que se admitan culturas mayoritarias y minoritarias, dominantes y subculturas, cuyo perfil estará preocupado por fomentar una ciudadanía más crítica que consumista. Es este sentido, tendremos una visión de los museos como comunidades de aprendizaje, más que meras instituciones. En ellos, se pone en crisis los valores democratizadores, redituándolos como zonas de contacto, conflicto y controversia. Los profesionales son entendidos como aprendices, como aprendices son los visitantes, porque todos ellos generan discursos. Bajo esta perspectiva, no sólo tendría sentido hacer más accesibles los museos en la presencia física de colectivos hasta ahora excluidos del disfrute del patrimonio. Su presencia, estaría reflejada también, en las temáticas que se abordan y las perspectivas desde las que se tratan, recogiendo las particulares miradas de los propios implicados. Los museos adquieren así, un papel clave para entender los cambios de nuestra sociedad y una responsabilidad pública, ya que inciden en nuestra manera de pensar en la forma en que presentan ideas, valores e imágenes y están abiertos al diálogo y la confrontación. Los museos dejan de ser un edificio y una colección para convertirse en una actividad” (Valle, 2011: 3-4).

Por lo tanto, el museo como comunidad, al generar vínculos educativos con otras entidades, con otras comunidades y colectivos participa como agente de la cultura, tiene un papel activo para con ella, ayuda a contextualizar el entorno, a interpretarlo, actuando como catalizador de procesos culturales. Pero no solo eso, sino que, como propone la autora, adquiere un papel clave para comprender los cambios de nuestra sociedad, es decir, al establecer relaciones significativas, ayuda a generar conocimientos globales, contextualizados, significativos que dan cuenta de una visión holística de la cultura.

CAPÍTULO 5. PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN.

“(...) de manera que se iba tejiendo una maraña, un sistema de relaciones entre sujetos que no se conocían prácticamente de nada”

(Calafy Fontal, 2007:76)

El proceso de patrimonialización, en tanto que proceso cultural, se dibuja en el ámbito dinámico y dialéctico en el que se embebe y construye la propia cultura. Como parte de este sistema, existe también en este proceso una dimensión individual y una colectiva, una subjetivación y una objetivación que configura la multiculturalidad que caracteriza esta postmodernidad.

Dicho proceso se configura y toma forma en relación a los diferentes agentes que la producen y en el entorno y medios que la construyen, por tanto, a la vez que proceso se construye un producto, no tanto material, sino como nodo cultural, como conjunto de normas, conductas, creencias, actitudes... que se desarrollan y cobran sentido en el entorno patrimonial. De este modo, los procesos establecidos, desde la institución como desde la comunidad, desde la sociedad o desde el individuo, conforman diversos procesos de patrimonialización, y por tanto construyen patrimonios distintos que se entretajan, dando lugar a un proceso cultural o, en tanto en cuanto prevalece como objetivación por encima de la práctica cultural, un proceso metacultural, que trenza los diversos procesos, otorgándoles sentido en este contexto específico.

Sin embargo, este proceso no solo ocurre a nivel cognitivo, implica, en la compleja dotación de significado y sentido, un factor afectivo, una significación que condiciona también el proceso, dando lugar a una nueva dimensión de la diversidad multicultural y multipatrimonial. Así pues, esta dualidad cognitiva y afectiva, es visible tanto a nivel individual como colectivo, estableciendo diversos tipos de agrupaciones hasta llegar a la identidad común, a la comunidad, donde lo afectivo es tanto señal de identidad como relación interpersonal. Aparece pues, el sentimiento de pertenencia al que remite el patrimonio como producto cultural con finalidad en la propia cultura.

Finalmente, y tras conocer y analizar la complejidad del proceso, se establece como necesaria la acción educativa, cuyo objetivo es acompañar y ayudar en el proceso consciente de patrimonialización y su posterior identificación. Es necesario, de esta forma, establecer una secuencia procedimental que se posicione como mapa intencional de un proceso consciente y motivado.

I. CONSTRUYENDO UNA CULTURA: FORMAS DE PATRIMONIALIZACIÓN.

El tratamiento que recibe el patrimonio en esta tesis doctoral lo configura, no solo como acervo de materiales, sino como vínculos y relaciones de personas con algunas construcciones de su propia cultura, ya sean materiales o simbólicas. Podríamos decir entonces, que patrimonio alude a un campo semántico, una serie de objetos, procesos, normas, valores, actitudes... que se relacionan en torno a la idea de herencia –tanto la recibida como la producida con intención de dejar legado-. Es en este entorno patrimonial donde es posible hablar de un proceso constructivo, la patrimonialización:

“De este modo, todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por lo que denominamos *proceso de patrimonialización*. Esto significa que para que esa parte de la cultura, de la naturaleza o del medio ambiente se convierta en patrimonio, debe haber experimentado un proceso –largo y complejo- de adhesión por parte de determinados individuos o grupos. De este modo, el concepto de ‘patrimonio’ afecta a la relación entre esa selección de la cultura, de la naturaleza y del medio ambiente, de una parte y, de la otra, el ser humano. Por lo tanto, no podemos hablar de patrimonio sin que exista una proyección del ser humano sobre esa selección, de manera que la conozca, la comprenda, la respete, la valore, la disfrute y la transite. El patrimonio es, por tanto, una construcción humana asociada a los conceptos de ‘identidad’ y ‘pertenencia’” (Fontal, 2004b: 17).

El patrimonio en tanto construcción cultural toma la forma dialógica y dinámica de ésta. Hablamos pues de construcción como proceso que además afecta a todos los niveles a los que afecta la cultura, es decir, se construye el patrimonio tanto en lo objetual como en lo simbólico, y sus agentes son todos los miembros de la cultura en tanto que asuman diferentes roles, es decir, como colectivo concreto, como colectivo abstracto, o a nivel individual. De esta manera, cabe proponer que cada agente componga su propio proceso y caracterice los vínculos propios de su nivel y rol: “intervención y construcción social no me parecen pues procesos antagónicos, sino más bien fases complementarias del mismo proceso” (Prats, 2004: 20). Así pues, como enuncia Prats, los diversos procesos, al igual que los diversos agentes se combinan formando un todo, entendido como la parte procesual de este complejo semántico, y en tanto a esto se puede hablar de la patrimonialización.

I.1. PATRIMONIALIZACIÓN INSTITUCIONAL (LEGITIMACIÓN).

Uno de los grandes agentes de construcción del patrimonio es el colectivo entendido de manera abstracta es decir, la institución. Ésta es comprendida como una entidad cultural, una personificación abstracta compuesta de cierto número de personas que no actúan como tales en la toma de decisiones sino que se atienen al cumplimiento de normas, costumbres, valores, etcétera que han sido abstraídos y consolidados como los fundamentos de dicha institución. Así pues puede decirse que una institución es un colectivo de personas despersonificado, esto es, las personas que lo componen se saben pasajeras en este constructo y parte de un todo mayor, lo que asegura al interior y exterior que una sola persona no puede tomar decisiones independientes al constructo institucional.

A pesar de ello todos los individuos aceptan, legitiman y construyen (como se ha enunciado en capítulos anteriores) estas instituciones, pudiendo entonces comprender que “la construcción social de la realidad no se puede entender en ningún caso sin la intervención, más o menos directa, de una hegemonía social y cultural (del tipo que sea)” (Prats, 2004: 20). El autor, en este caso, consolida a la institución, a la hegemonía del todo abstracto, sobre las individualidades. Toda construcción precisa de una abstracción, de una objetivación y de una posterior concordancia de lo generado con todo el cuerpo abstracto que denominamos cultura.

De este modo, en la construcción abstracta, en la objetivación e institucionalización a la que hace referencia Prats, es posible encontrar significados para este concepto de patrimonio, es decir, el patrimonio como construcción, como abstracción o institución histórica que ayuda a dotar de sentido a la cultura.

“El patrimonio cultural como construcción humana es la síntesis de nuestras acciones y reflejo de la memoria, en él está representado el día a día. Por lo tanto, su rol social como integrador, como un cómplice que nos acompaña en la construcción de sociedades se mantiene y se hace complejo en cada generación” (García Vallecillo, 2007b: 8).

Es posible hablar de este proceso entonces como una serie de *universos simbólicos legitimados* (Berger y Luckman, 1968), esto es, desde la visión o la

agencia institucional el patrimonio se configura como conjunto de significados legitimados por la institución. Desde la abstracción subjetiva, la institución, en base a su poder legitimador, decide, selecciona o filtra lo que finalmente se configurará como patrimonio, entendido éste como construcción abstracta, como significado cultural que debe ser enculturador. Desde este punto de vista podría decirse que “Sin poder, podríamos decir, no existe patrimonio” (Prats, 2004: 35). Con estas palabras de Prats es posible entender una objetivación del patrimonio y sus significados culturales que viene de la mano de la institución como elemento agente y se produce a través de la legitimación ejercida por ésta.

Generalmente el patrimonio legitimado desde estas instituciones es el construido en base a valores que refieren a su historicidad, es decir, a la perpetuación de la institucionalidad a lo largo de la historia. Se legitima mirando hacia el pasado, no tanto mirando al futuro y de ninguna manera mirando al presente, lo que supone legitimaciones en base a paradigmas patrimoniales estáticos, y pre-modernos.

“A tenor de la imposición de valores por parte de las instituciones el problema estriba en que, con frecuencia, las mencionadas instituciones, al amparo de una idea prefijada y estática de los ‘valores culturales’, no resultan permeables a las dinámicas sociales y terminan por convertir la legitimidad que les otorga el propio sistema cultural en un instrumento de poder para la imposición de criterios de especialista” (Aguirre, 2008: 95).

Infiere por tanto una política, en cuanto filosofía para la actuación, enfocada a la conservación y no tanto a la creación, el patrimonio visto desde un enfoque institucional se nutre de miradas en horizontal y no en vertical, en base a las aportaciones hechas desde la subjetividad. Como propone Prats una de las instituciones que tienen poder legitimador en este campo, el museo, ratifica este enfoque conservador:

“A mi entender, el museo es la institución central, y como tal, al margen de su plasmación concreta, impone, o, si se quiere, refleja, una *lógica de conservación* que informa al resto de instituciones, que, por tanto, sin ser museos, presentan una orientación, podríamos decir, museal” (Prats, 2004: 36-37).

Esta visión legitimadora del pasado desde un punto de vista conservador, supone comprender el presente como un limbo, un lugar en la historia que no produce ni tiene un papel activo para con el patrimonio que le ha sido legado, sino que su misión es hacer de canal transmisor hacia el futuro. Se produce, por tanto, un canal que se perfila impermeable a las interpretaciones y selecciones

de los individuos, dejando a éstos al margen de su empleo y significación. El entorno cultural sería aquí un museo de vitrinas, en el que solo se puede ver.

“Más bien habría que admitir que una de las claves para el cambio en las relaciones de las personas con el patrimonio es no condenarlas a vivir con él como se vive con algo ajeno a la experiencia vital inmediata” (Aguirre, 2008: 103).

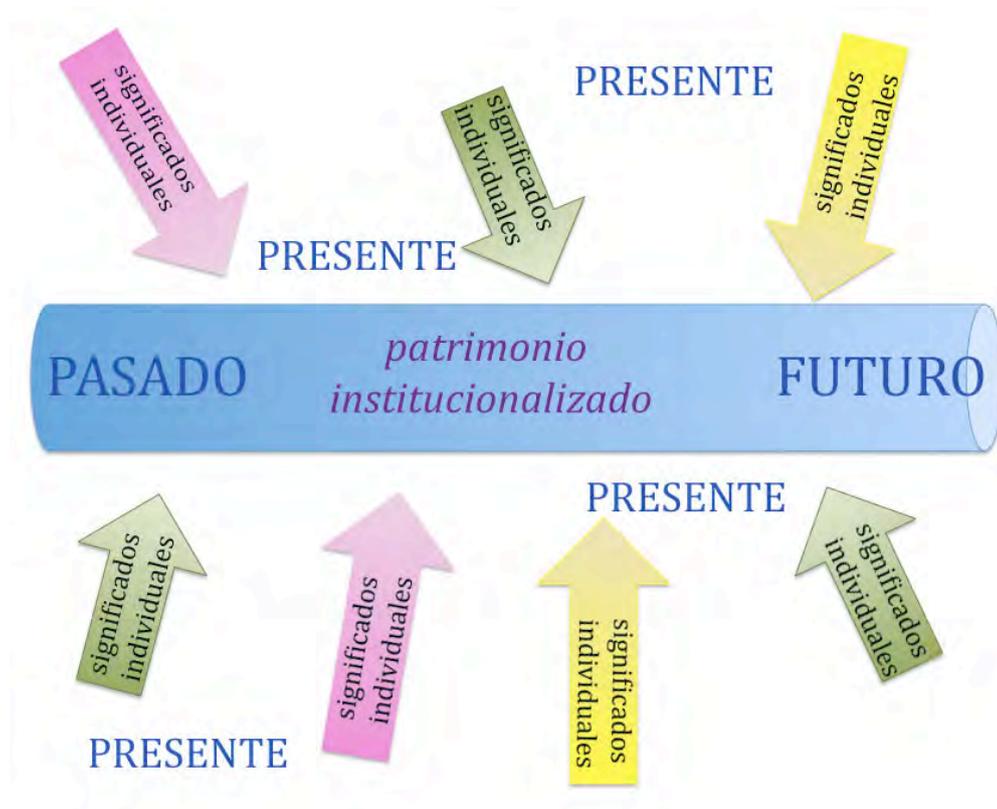


Gráfico 5.1. El patrimonio institucionalizado.

En este gráfico queda plasmada la idea de patrimonio estanco, independiente a las experiencias individuales. El papel transmisor es asumido por las instituciones que se conciben como canal entre el pasado y el futuro. Este canal, como ya hemos enunciado anteriormente, resulta impermeable a la patrimonialización de otros agentes culturales, por lo que el proceso unidireccional no se configura dinámico y dialéctico.

1.1.1. El patrimonio como producto de la patrimonialización institucional.

Comprender un ámbito procesual dentro del patrimonio supone dar cabida a múltiples posibilidades y constructos dependientes, en su configuración, de quien los hace y cómo los hace. Podemos por tanto hablar de múltiples miradas y múltiples concepciones del patrimonio como producto.

Así pues, patrimonializar supone construir un patrimonio, no tanto, construirlo en la dotación de fisicidad sino como en la atribución de significados. Analizando más concretamente desde el enfoque institucional en el que estamos, es posible hablar de un patrimonio institucionalizado. Éste aparece como resultado de un proceso de significación particular, exclusivo, erudito y aportado desde una visión especializada, se trata por tanto de significar objetos. Estos se dotan de un significado único, existe por tanto una visión verdadera, sin lugar a interpretaciones, esta verdad alude a un discurso heredado o inferido del pasado, en tanto en cuanto es posible hablar de un valor de historicidad, y no tanto de un valor de contemporaneidad. El patrimonio es, de esta forma, fruto de una concepción unívoca y especializada que pretende situar el hoy en el ayer. Para comprender y significar este patrimonio, el proceso de patrimonialización se centra en legitimar los significados del contexto original.

El producto resultante de este proceso es lo que Fontal define como un *sedimento de la parcela cultural* (Fontal, 2003), es decir, el acervo patrimonial es un conjunto de bienes que han sido perpetuados históricamente.

“(…) la cultura, lo mismo que la historia, se comprende a través de una selección, ya que no resulta operativo abarcar todo el conjunto de hechos y acontecimientos sucedidos en el tiempo. Pero, además, la cultura es objeto de una parte de la historia, junto con todo aquello que no pertenece a la producción humana. El patrimonio cultural forma parte de esa cultura, pero es solo una selección de la misma. En este caso, teniendo en cuenta la acción de flash-back que se ejerce con estos bienes y valores, podemos entender el patrimonio como un residuo que cada momento cultural (de nuestra selección) ha ido depositando y que, en determinado momento, puede servir como indicio para reconstruir ese pasado cultural. Proyectamos una argumentación, donde la selección de la cultura que nos aporta la memoria, permitirá entender el patrimonio como una parte de ésta, situada en la base; ésta, a su vez, disuelta con otros componentes culturales (ideologías, teorías, acontecimientos…), nos permitirá reconstruir esa parcela cultural” (Fontal, 2003: 38).

De esta manera, la patrimonialización ejercida desde la institución pasa por ser un proceso de legitimación, que como impone su propia definición,

supone asumir un significado previo y propio y ponerlo en valor gracias a la posición objetivada y objetiva de la institución dentro de la cultura. El patrimonio pasa a ser institucionalizado porque la misma entidad lo dota de ese valor, pero reiterando en los significados originales del objeto. Así pues, el valor del patrimonio viene aquí condicionado fuertemente por el agente que lo construye y no tanto por otros valores propios o atribuidos.

Esta valoración del patrimonio como sedimento de la cultura que debe ser transmitido para no ser perdido, excluye en gran parte la visión subjetiva de los individuos que conforman la cultura y sociedad en el presente. Decíamos que la institución se dibuja como un canal impermeable, y esta impermeabilidad toma forma en la no aceptación de significaciones que puedan llevar a interpretaciones personales, a polisemias que se plantean desde la realidad del hoy. La única verdad, propuesta por una institución especializada, lleva a los individuos de hoy hacia el pasado para entender el objeto, por lo que la legitimación lleva además asociada una apropiación y empatía con lo pasado.

“Por tanto, el hecho de que los objetos duren y aguanten tal como son hace que adquieran un valor primordial para la vida de los hombres, al contribuir a ubicarla y a proporcionarle al ser humano estabilidad, y de esta manera, éste es capaz de tomar referencias consistentes sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea y mirar hacia delante y hacia atrás” (Ballart, 1997: 36).

Sin embargo, en base a la propuesta de Ballart, es posible entender una nostalgia, una significación en el pasado, que no necesariamente ayuda a los individuos a comprender el presente en el que viven, sino un transcurso histórico. El individuo presente no encuentra en el patrimonio institucionalizado respuestas a su entorno, no consigue dotarlo de sentido hoy, porque su sentido y significado está anclado en el pasado. Esto supone que en numerosas ocasiones, pese a las labores de conservación de la institución, los individuos, como agentes culturales atenten contra el patrimonio; es aquí donde se hace necesaria una mediación.

En esta concepción del patrimonio como un sedimento con significados en el pasado, la mediación que se establece por la institución legitimadora guiará sus pasos hacia viajes en el tiempo, es decir, los individuos se sumarán a esta legitimación de significados pasados; comprender el bien en su contexto, aprender su significado ayuda, en cierto modo, a su conservación. El individuo, ahora como agente legitimador, reafirma la idea de continuidad de sustrato que

le sitúa en el devenir histórico. El individuo, a través de la significación del pasado, confirma su existencia en el presente, y al legitimar da una continuidad histórica a la que pertenece.

Finalmente, la institución, como agente activo en el proceso de patrimonialización, configura su propio proceso a través de la legitimación, por tanto lleva al pasado a la cultura y sociedad presentes, para comprender el significado y profundizar en la pertenencia histórica. Podríamos decir, por tanto, que la institucionalización del patrimonio aporta de manera positiva un hilo de continuidad temporal que ayuda al individuo de forma concreta, y a la sociedad desde un punto de vista más general, a definirse en el tiempo, respecto a un pasado que aporta consuelo y tranquilidad y un futuro incierto.

“Pero la experiencia nos enseña que los objetos que el ser humano produce le ayudan además a descubrir su propia dimensión temporal, al distinguir mejor entre pasado, presente y futuro. Sin objetos, el individuo se pierde en el magma de un mundo falto de referencias tangibles, donde el presente puede llegar a aparecer eterno” (Ballart, 1997: 36).

I.2. PATRIMONIALIZACIÓN CULTURAL (IDENTIZACIÓN).

Otra de las entidades que intervienen en el proceso de patrimonialización como agente significador es el individuo, que se dibuja a través de las relaciones con el entorno y como hemos descrito a lo largo de esta tesis doctoral, se conforma de múltiples identidades individuales e individualizadas desde la colectividad. Hablamos de identización, de una discusión y “discursión” del individuo y el entorno; de este modo, en el encuentro y desencuentro con la otredad aparecen las diferentes pertenencias y propiedades simbólicas.

Es necesario, por tanto, si se quiere llegar a los niveles subjetivos de la cultura, apartarse de una patrimonialización legitimadora:

“Cuando la identidad cultural se fundamenta en una selección ‘expertizada’ de productos del pasado con la que se quiere vincular a las comunidades, suele quedar poco espacio para una construcción identitaria más cercana a las contingencias e intereses del sujeto en el presente” (Aguirre, 2008: 103).

Hablamos por tanto de significados que conecten a los individuos con su patrimonio, alejándonos de los significados originales, de las verdades y los discursos unívocos. Los significados son ahora consensuados por el grupo, se precisa que el patrimonio contacte con la identidad actual de la comunidad y no de manera inversa:

“Creo que el concepto clave que explica la razón de tales empresas y campañas es el de *consenso*. La representación de una identidad (al nivel que sea), las ideas y valores asociados, incluso la estética de los referentes, no puede estar demasiado alejada del pensamiento social so pena de perder su efectividad, de debilitar la identificación, la cantidad y calidad de las adhesiones. También las representaciones patrimoniales. La sociedad, la cultura es cambiante (las ideas, los valores e incluso los gustos), y por tanto los contenidos identitarios también” (Prats, 2004: 66).

El consenso es por tanto la herramienta de la patrimonialización a nivel identitario, o lo que es lo mismo, el patrimonio se configura como seña identitaria de un colectivo y esto ocurre a través del consenso. Este consenso hace que los significados atribuidos al patrimonio sean más dinámicos, cambiando según las necesidades de la cultura:

“El patrimonio biológico intraespecífico, así como el patrimonio biológico extraespecífico, se puede conservar. No ocurre lo mismo con el patrimonio cultural, ya que –como dice José Luis García- se necesita para vivir, y por tanto, es un patrimonio que se hereda pero se usa. Y en ese proceso se transforma, hay sistemas y elementos que se innovan total o parcialmente, y otros que caen en desuso o adquieren nuevas funciones y significados. La cultura, en sus distintas expresiones, es cambiante y éste es un hecho inevitable, no se puede obligar a nadie a vivir como sus antepasados en nombre de la conservación del patrimonio cultural. Y es más, los elementos innovados de la cultura tienen a la postre el mismo interés en los elementos arcaicos y la ventaja, en la medida en que están ‘vivos’, de poder ser estudiados en toda su complejidad” (Prats, 2004: 61-62).

De este modo el proceso de patrimonialización que se perpetúa desde esta agencia se realiza, como todo proceso patrimonial –y cultural-, a través de la atribución de significados, sin embargo, a diferencia del caso anterior, y como propone Prats, el patrimonio en este caso se usa. Este uso del patrimonio hace referencia a una significación en el presente, es decir el bien patrimonial tiene valor de contemporaneidad, los nuevos significados atribuidos ayudan a los individuos a dotar de sentido a su entorno presente. El individuo por tanto no empatiza, no aprende significados, sino que los atribuye desde su experiencia y desde el sentido que tiene su entorno, la patrimonialización cultural contextualiza al bien en el presente.

Estos significados de contemporaneidad, esta patrimonialización cultural tiende a aunarse alrededor de las nociones de propiedad y la pertenencia (Fontal, 2003), es decir, los significados se formulan en torno a la idea de identidad a varios niveles de colectividad.

1.2.1. La patrimonialización en los diferentes niveles identitarios.

La identidad aquí es comprendida como un todo holísticamente relacionado. Existen identidades abstractas, en tanto en cuanto existen personas que forman comunidad en base a señas identitarias compartidas; comprendiendo esto, la identidad de cada individuo se configura como una metonimia de los diferentes niveles identitarios que pueden observarse en una cultura:

“Revisando el concepto y la realidad del patrimonio cultural desde la óptica educativa, donde el sujeto que aprende se convierte en el eje de giro de toda estructuración para la teoría y para la práctica, encontramos que el individuo, desde su configuración aislada hasta su inclusión dentro del grupo, configura un patrimonio que, dependiendo del número y relación de individuos a que pertenezca, puede incluirse en un círculo más próximo o más lejano al individuo” (Fontal, 2003: 165).

El proceso de patrimonialización entonces, pasa primero por una apropiación simbólica del individuo, lo que definiríamos como patrimonios personales, que conforman el universo identitario referencial del éste, es decir, el bagaje con el que comparar y analizar la realidad. El individuo genera una serie de relaciones cognitivas y afectivas con el potencial bien, lo que al convertirlo en propiedad significativa en cuanto a su capacidad de definición de dicho individuo, se torna en patrimonio.

El proceso de patrimonialización a nivel individual denota la construcción de significados en torno a la propiedad simbólica. Esta propiedad adquiere mayor significación al revelarse su valor de identización, es decir, ayuda al individuo a construir su identidad. Es en este proceso, en el que se elabora el significado patrimonial, pudiendo enunciar entonces que la patrimonialización individual es por tanto un proceso bidireccional.

A medida que se asciende hacia capas más exteriores en el círculo de identidades propuesto por Fontal (2003), estas propiedades simbólicas y sus

significados son cada vez compartidos por mayor número de personas. Estos bienes se configuran como patrimonios compartidos. El proceso de patrimonialización a estos niveles, pasa por el consenso, es decir, cada individuo aporta aquellos significados personales y subjetivos y a través del consenso de los diferentes significados se asumen como comunes los que mayor aceptación han tenido. Este proceso de consenso es básico para la identificación individual, en tanto en cuanto los valores atribuidos son tenidos en cuenta, y los valores asumidos, son potencialmente significables dentro de la identidad individual. De este modo es posible hablar de una inclusión y un sentimiento de pertenencia.

1.2.2. El patrimonio como producto de la patrimonialización cultural.

El patrimonio, como enunciábamos anteriormente, es el producto de una agencia y una idiosincrasia. Esto precisa tener presentes las actitudes y metodología, en definitiva, condiciona los procesos de patrimonialización y por tanto los productos de esta patrimonialización.

Como hemos explicado en el punto anterior, patrimonializar a nivel identitario supone significar un bien desde el presente y para el presente, dotarlo de significación hoy supone también admitir su valor histórico y su valor contemporáneo. Esta significación ayuda al individuo a dotar de sentido al entorno y a dotarse de sentido en el entorno. De esta manera, el proceso de patrimonialización supone construir un patrimonio que no se consume en sí mismo sino que ayuda a los individuos de cierta comunidad a forjar su identidad en torno a dicho patrimonio. Por tanto, desde la patrimonialización identitaria se hace hincapié en las relaciones entre los individuos y el patrimonio, la forma en que éste comienza a tener sentido para un grupo y la forma en que el grupo se conforma como tal en base al patrimonio. Por ello este será el gran peso conceptual aportado al ámbito semántico de lo patrimonial. Lejos de la legitimación del patrimonio como objeto, el patrimonio comienza a ser un vínculo más allá del objeto, el patrimonio comienza a ser realmente polisémico y simbólico.

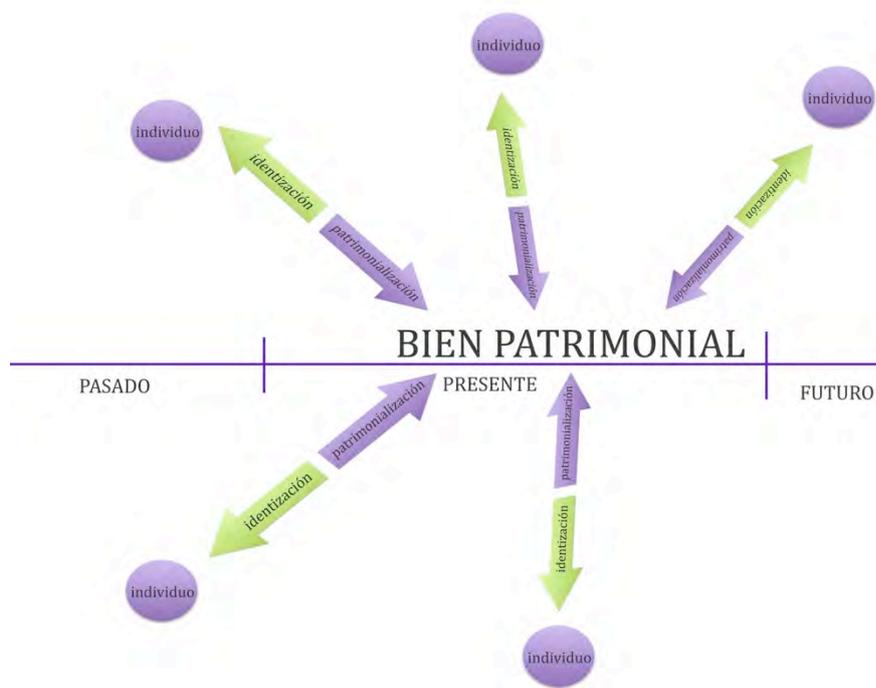


Gráfico 5.2. El patrimonio enculturizado.

Como se desprende del gráfico propuesto, el bien, potencialmente patrimonial, es dotado de significados en el presente y para el presente, es decir, toma valor de contemporaneidad.

“(…) la invención de la realidad (refiriendo a un contexto de construcción patrimonial) no se refiere única y exclusivamente a elementos (creados *ex nihilo* o transformados en un alto grado) sino también a *composiciones*, cuyos elementos pueden haber sido extraídos inalterados de la realidad, pero cuya ubicación en un nuevo contexto contribuye a crear otra realidad, con otro sentido” (Prats, 2004: 20).

Es necesario hacer hincapié en la potencialidad, es decir, el valor patrimonial no es un valor intrínseco de los objetos, si así fuera, todos los objetos iguales deberían ser patrimonio y esto no sucede así. Respecto a esto, un objeto es potencial patrimonio, cada individuo elabora significados propios, relaciones y vínculos con dichos objetos, lo que los convierte en patrimonio.

Así pues, el patrimonio es aquí permeable a las interacciones de la sociedad, se usa, y esto supone una mayor protección y significación para el futuro. Esta permeabilidad proporciona así un camino de doble vía, por un lado existe un proceso de patrimonialización desde el individuo hacia el objeto y por otro lado una identización, una construcción de la identidad en base a los

significados en lo patrimonial, es decir, al significarse en torno a la propiedad y la pertenencia.

La patrimonialización cultural entonces tiene efectividad a dos niveles, por un lado a nivel individual, donde cada individuo subjetiva, interpreta, digiere, etcétera, es decir, dota de significados personales, genera relaciones y vínculos asociados a su propia historia e identidad, hablamos de una patrimonialización desde el interior de la cultura. En un segundo nivel, la patrimonialización consiste en encontrar similitud, configurar una comunidad frente a la otredad, por tanto la patrimonialización es significación consensuada, configura al bien patrimonial como vínculo, entre los individuos con el objeto. El patrimonio construido de esta patrimonialización es una seña de identidad.

“El patrimonio, o mejor dicho, las diversas activaciones de determinados referentes patrimoniales, son representaciones simbólicas de estas versiones de la identidad, ya que ésta, como dice Joan Frigolé, no es únicamente algo que se lleva dentro y se siente, sino que también se debe expresar públicamente” (Prats, 2004: 31).

I.3. PATRIMONIALIZACIÓN DESDE LA COMUNIDAD (CREACIÓN).

De lo descrito hasta ahora es posible establecer cierto aumento de la actitud activa y participativa para con el patrimonio. Si en el primer caso la patrimonialización consistía en la legitimación, un paso más allá se daba en la patrimonialización cultural en la que cada individuo y los diferentes colectivos significaban de forma particular y subjetiva el patrimonio para dotarlo de sentido en el presente. Esta última perspectiva, la que enfoca la patrimonialización desde el punto de vista de la comunidad se acerca a la creación autónoma y sin directrices del propio acervo patrimonial.

“En este caso ya no se busca únicamente acercar a la población los bienes culturales para su consumo, sino favorecer que la gente configure por sí misma su acervo cultural, mediante el aprendizaje significativo y la recuperación de los signos de identidad que definen a cada sociedad” (LLull, 2005: 199).

En relación con otros capítulos de esta tesis cabe plantear un proceso de patrimonialización en un contexto creativo, como necesidad cultural, ante un

vacío o una crisis cultural (recordamos que no necesariamente negativa). De esta forma, nuevos ámbitos y procesos generados en la sociedad requieren de nuevos significados y relaciones para integrarlos plenamente en una construcción de la realidad. Uno de estos procesos de integración puede ser el proceso de patrimonialización, es decir, visto aquí desde una perspectiva creativa, la patrimonialización crea vínculos y actitudes patrimoniales con bienes sin pasado, con las construcciones de los nuevos ámbitos aparecidos. No se siguen por tanto metodologías, criterios ni valores para patrimonializaciones de bienes del pasado, la patrimonialización se hace desde el presente con metodologías y criterios del presente y como feed-back a un proceso cultural general.

Así pues, en primer lugar es necesario establecer un sujeto agente activo, educado, consciente de su capacidad e integrado y perteneciente al sistema cultural, un individuo o comunidad enculturizados, es decir que conocen las normas del juego, que han desarrollado una capacidad en lo patrimonial y saben ejercerla de forma autónoma. Resulta evidente que este proceso no ocurre de forma espontánea. Es por tanto necesaria una acción educativa, que a través de un aprendizaje significativo y un desarrollo de actitudes en el ámbito patrimonial, posibilite el desarrollo de estas destrezas.

En segundo lugar hacemos referencia a nuevos ámbitos culturales y por tanto a la redefinición de los patrimonios, dentro de estos ámbitos. De esta manera, podríamos decir que los significados patrimoniales en torno a estos ámbitos tendrán como eje de giro la relevancia y significación cultural, es decir, la capacidad de representar y expresar las ideas, afectos, sensaciones, experiencias, etcétera que definen al ámbito en cuestión. Por tanto el tipo de significados establecidos deben responder a esta necesidad de patrimonializar lo contemporáneo, es decir, no sirven tampoco aquí significaciones antiguas, sino que, teniendo en cuenta el bagaje de lo anterior como universo referencial, poder significar lo nuevo como tal, y por tanto con nuevos significados.

Esta forma de significar desde una perspectiva patrimonial generando discursos creativos y adaptados a los nuevos entornos, es decir, significados propios y cuya finalidad es dar sentido y contextualizar al individuo, son posibles gracias a una acción educativa centrada en el individuo y no en el objeto. De modo que, de no ser así, el individuo se enfrentaría a los nuevos objetos con

herramientas y significados adaptados a otros contextos, lo que supone de nuevo, objetos descontextualizados y sin sentido. Explicamos esto a través de una metáfora ya tradicional en el entorno educativo: aprender únicamente con martillos, supone afrontar los diferentes problemas como puntas a clavar.

1.3.1. La patrimonialización en los diferentes niveles identitarios.

De nuevo, al tratar de procesos culturales, es necesario hacer referencia a las diferentes escalas de individualidad y comunidad que conforman la dialéctica cultural, para poder esbozar un proceso de patrimonialización que se nutre de ambas fuentes.

A nivel individual el proceso de patrimonialización tiene como base un proceso de dotación de significados, y de nuevo, relativos, de propiedad simbólica y pertenencia; pero a diferencia del proceso anterior, existe una actitud, una motivación propia por establecer nuevos patrimonios, sobre ámbitos nuevos, es decir, es necesario recurrir a un aprendizaje constructivo, para establecer nuevos modos de significación. El proceso de patrimonialización individual refiere no tanto al establecimiento de relaciones del individuo con el patrimonio, bajo el auspicio de un entorno establecido para ello, sino a la construcción de relaciones patrimoniales en entornos nuevos, es decir, refiere, en última instancia a una actitud patrimonial. Estos nuevos modos de significación bajo una actitud patrimonial sugieren nuevas grietas, nuevos interrogantes en el entorno de referencia; sirva de ejemplo una cuestión que se nos plantea bajo esta reflexión, ¿qué significados patrimoniales establece con la obra un individuo que ha formado parte de un happening?. Es en estos nuevos entornos donde cabe plantearse la funcionalidad y eficacia contextualizadora de antiguos criterios, valores y significados patrimoniales; es aquí donde debe plantearse el proceso de patrimonialización como una actitud que parte del individuo, y se manifiesta de diversos modos según el ámbito en el que sea necesario generar un sentido.

Este proceso de patrimonialización, como multiplicidad de procesos en base a una actitud patrimonializadora, se observa también a medida que se escala en la línea de la colectividad.

El proceso de patrimonialización a nivel colectivo tiene, al igual que en el caso anterior, su origen en las fuentes individuales, los significados atribuidos de manera individual son comunicados, es decir, puestos en valor, en tanto en cuanto merecen ser comunicados. Sin embargo el contexto aquí no está definido, la creación de nuevos significados patrimoniales se realiza en nuevos entornos patrimoniales, es decir, el colectivo debe consensuar tanto los significados propiamente como el entorno en el que éstos se establecen y la concordancia entre ambos. De este modo, a través del consenso se establecen significados, espacios, objetos, actitudes, etcétera en común, o sea que se construye una comunidad. De esta forma podríamos decir que los procesos de patrimonialización desde la comunidad no buscan consensuar nuevos significados en un entorno identitario ya conformado, sino que buscan generar nuevas identidades y entornos identitarios que ayuden a la comunidad a dotar de sentido al entorno.

1.3.2. El patrimonio como producto de la patrimonialización comunitaria.

El proceso de patrimonialización a nivel comunitario podría decirse que es la consecuencia de una madurez del proceso de patrimonialización a nivel histórico. La comunidad, a través de un aprendizaje en base a una herencia aprende también a generar sus propios productos, es decir, es el proceso propio de una cultura patrimonializadora, es decir, una cultura que como parte de su idiosincrasia contempla el patrimonio como hilo conductor. La patrimonialización como proceso creativo es, por tanto, una fibra especial que intenta dar solidez al hilo en las partes que los otros hilos no cubren, es decir, lo intenta en el presente.

Sin embargo, este proceso creativo no pretende una producción masiva de patrimonios, lo que a priori puede desprenderse de una ampliación del concepto, sino que pretende redefinir el concepto en la búsqueda de nuevas definiciones y discursos que tengan cabida en los nuevos contextos contemporáneos.

Así pues, definir el proceso de patrimonialización en un contexto en el que los significados y entornos tienen que volver a definirse remite a la base del proceso autónomo de patrimonialización, es decir a la actitud patrimonializadora.

No vale ya con reconocer y aprender los significados verdaderos de lo heredado, ya que en este nuevo tiempo no existe lo heredado sino lo generado. No sirven tampoco los significados subjetivos ni objetivos encauzados en un entorno patrimonial, no sirve contextualizar en el presente, ya que el potencial patrimonio al que referimos ha sido generado en el presente, es por tanto, un producto de éste y por definición está contextualizado y tiene un sentido en este tiempo. El proceso de patrimonialización desde la creación supone, de esta manera, una reflexión, una mirada propia hacia el interior de la cultura, una búsqueda en la marea de productos y construcciones culturales de esos patrimonios, es decir, esos referentes, descriptores, construcciones significativas, o finalmente, esa representatividad del entorno que se pretende perpetuar.

De este modo, la patrimonialización parte de esa actitud de búsqueda, que puede trazarse por caminos diversos, remitiendo a los nuevos significados y los nuevos entornos, pero que se conforman de una materia común, un impulso creativo que parte de una necesidad, un objetivo común, y que posibilita poder seguir hablando desde la semántica patrimonial, la atribución de valor a ciertas construcciones culturales. El proceso de patrimonialización como creación podría, entonces, dibujarse como un rizoma, un nodo común, una actitud, que genera diversos caminos y relaciones y por tanto, que de igual modo da sentido y coherencia al entorno.

No hay que olvidar aquí la agencia patrimonializadora, el conjunto de personas que pretende definir una nueva identidad, es decir, que pretende establecer una comunidad, en base a una necesidad de dotarse de sentido respecto al entorno. El proceso de patrimonialización es entonces una herramienta, de modo similar al proceso anterior, la patrimonialización contribuye, como herramienta, en la conformación de la identidad.

El patrimonio resultante de este proceso, es un patrimonio con un claro carácter estructural, como soporte o vía para el establecimiento de las redes que conforman las señas identitarias, el patrimonio es aquí estructura de la identidad de una comunidad consciente de su relación con el entorno, es por tanto una comunidad patrimonial, con una identidad en proceso (identización), donde la patrimonialización supone al establecerse como actitud inicial un enfoque que queda impreso en todo el proceso de identización.

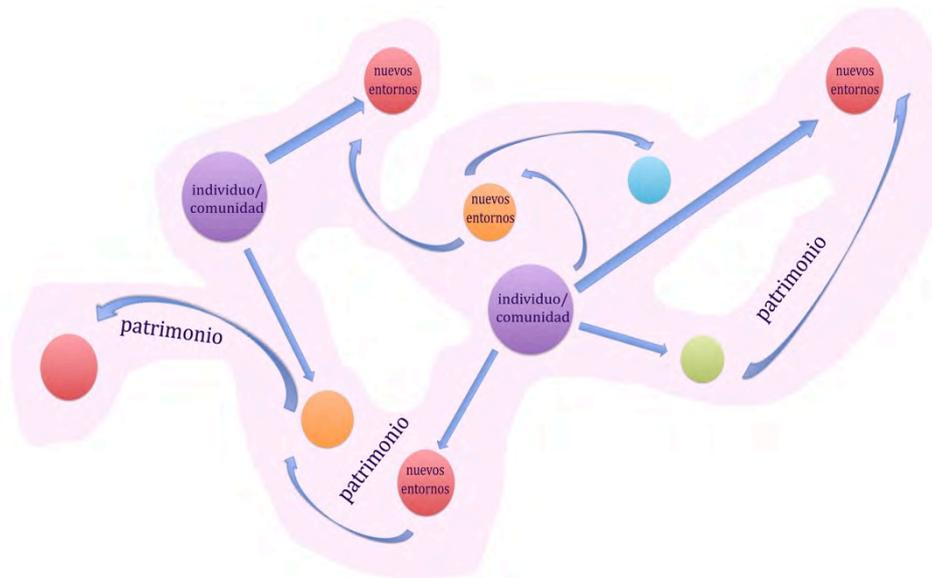


Gráfico 5.3. El patrimonio como estructura.

En el gráfico es posible observar la forma rizomática que se establece en base a un nodo actitudinal, pero que se desarrolla generando redes de relaciones. De este modo, el patrimonio es estructura, es materia y herramienta para la conformación de los procesos de identidad.

Así pues, un aprendizaje tan significativo y profundo de los procesos de patrimonialización, a nuestros ojos, solo se posibilita tras una mediación educativa. Es por tanto necesario tener presente la importancia de la educación patrimonial en todos los ámbitos educativos, para posibilitar a la sociedad de las herramientas necesarias para construir estas nuevas identidades que tienen por base la patrimonialización como actitud, es decir, la propiedad simbólica y la pertenencia como enfoques conscientemente empleados para este proceso constructivo. De esta forma, la educación patrimonial guiará los primeros procesos de patrimonialización, dotando a los individuos de las herramientas que necesiten, ayudando en el desarrollo de actitudes, y aportando conceptos básicos, necesitados de subjetivación y elaboración, de tal manera que al finalizar dichos procesos, los individuos habrán desarrollado las actitudes y afectos necesarios para seguir aprendiendo de forma autónoma y constructiva, y habiéndose dotado de herramientas que puedan aportar una perspectiva patrimonial a su particular dotación de sentido del entorno.

II. LO AFECTIVO COMO PUNTO INICIAL DEL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN.

Nadie que no quiera aprender comienza un viaje por el conocimiento, ni da pleno valor a la experiencia. Así pues, en el primer paso en el camino, remontando hacia un origen más allá de la motivación, aparece el conocimiento como forma básica, la dotación de existencia del objeto, que en ausencia de mayor información lo posiciona a priori en un ámbito de afectividad. Así pues tras la existencia, aparece la sensación, el individuo se posiciona ante lo nuevo, y de manera recíproca lo posiciona dentro de sí a través de gradientes de afectividad, impulsos básicos, casi imperceptibles que acercan o alejan al objeto y al sujeto a través de la *filia*⁵². Recortamos aquí, pues, la amplia gama de sentimientos a lo que a nuestros ojos aparece como la potencia básica, los gradientes de esta polaridad, como escala cuantitativa que además potencia o inhibe el resto de sentimientos. Entendemos pues esta *filia* como la forma más básica de relación intersubjetiva. De este modo, hablar de patrimonialización como una construcción en base a significados y relaciones precisa hacer referencia a la afectividad como proceso culturalmente asumible:

“Esta influencia del factor emocional en las combinaciones de la fantasía (entiéndase también como universo imaginario, es decir, sin representación física), es conocida por los psicólogos con el nombre de ley del signo emocional común, es decir, que todo lo que nos causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior” (Vigotsky, 1998: 22).

De acuerdo con Damasio (1999), la emoción es la reacción física a un estímulo externo, pero el sentimiento se posiciona en lo cognitivo, es decir, no responde a un impulso físico o animal sino a una elaboración cultural de la emoción vivida. Es en este ámbito de elaboración cultural del individuo donde situamos dicho afecto, alejado en cierto modo de otros sentimientos, situado en lo profundo, condicionando a los otros, establecidos de forma más primaria aunque desde la cognición.

⁵² Empleamos aquí el término *filia* a fin de evitar términos como amor, cariño, querer, etc. que pueden guiar la lectura hacia connotaciones interpersonales. *Filia* responde aquí a una inclinación, un acercamiento o alejamiento entre los sujetos y sus núcleos. Esta *filia* podría entenderse como una fuerza gravitatoria que actúa en la configuración del *mazeway* (Wallace, 1963) individual, esta capacidad cimentadora queda demostrada en las palabras de Vigotsky (1998).

II.1. VINCULACIONES CON LOS OBJETOS⁵³ DESDE EL ÁMBITO AFECTIVO.

La triada: sentimiento, emoción y cognición, configura los tres vértices de un sistema afectivo que es afrontado por los diferentes autores desde tantas perspectivas como triángulos puedan describirse. De este modo parece necesario posicionarse en torno a una de esas perspectivas para adoptar un enfoque que aporte unicidad al discurso, y permita desarrollar esta reflexión de manera coherente.

El enfoque aquí utilizado para afrontar la reflexión subsiguiente es la tesis propuesta por Damasio (1999), apartándonos en cierto modo una perspectiva neurofisiológica desde la que el autor explica la relación básica, tomamos esta relación entre las partes como proceso, rompiendo pues la triangulación entre las partes para formar una línea flexible que puede retornar. De esta manera, del primer contacto del individuo con el objeto aparece una respuesta fisiológica, una emoción, asociada a ciertas manifestaciones del cuerpo como pulsación, sudoración, etc. El conjunto percepción y emoción es cognitivado por el cerebro produciendo una distinta gama de sentimientos, que finalmente se asocian al recuerdo, o imagen mental de dicho objeto. Así pues, percepción y cognición se asocian en base a la afectividad, en tanto en cuanto la percepción involucra una emoción y un sentimiento.

Encontramos dentro de la amplia gama de sentimientos que puede experimentar un individuo y como ya se ha enunciado brevemente en la introducción de este punto, un sentimiento básico, una potencialidad común a todos los sentimientos. Esta potencialidad a la que denominamos filia, podríamos definirla por su cualidad cualitativa en sí misma y cuantitativa en su interacción con el resto de sentimientos.

En primer lugar daremos cuenta de esta potencia tan básica, tan primaria al ser humano que apenas es definible tal vez como inclinación en su percepción más básica, pero se hace necesario recurrir a la semántica y al lenguaje para establecer una nube referencial que de cuenta además, de su posible gradación y polaridad. De este modo, partiendo de una primera percepción podríamos

⁵³ Es necesario aclarar aquí que por objeto no se refiere a una entidad material, quedan aquí englobados los constructos inmateriales que cobran cuerpo u objetualidad al definirse, así pues podríamos decir que una idea es un objeto en tanto en cuanto quede definida y particularizada.

establecer esta relación afectiva en términos de percepción de existencia, curiosidad, motivación, inclinación, propensión, preferencia, importancia, afinidad, simpatía, atracción, afición, proximidad, consideración, estima, aprecio, apego, valoración, devoción, cariño, afecto, ternura, amor, pasión, adoración, idolatría. En su cualidad polar negativa podríamos establecer una gradación similar: percepción de existencia, desinterés, retroceso, rehusar, antipatía, rechazo, animadversión, repeler, repudiar, antipatía, aversión, odio. Esta nube de términos como acciones da cuenta de las gradaciones de lo cualitativo de este impulso, que cualitativamente acerca y aleja a los sujetos a través de lo no cognitivo.

Esta filia interacciona con la gama de sentimientos que se han dibujado tradicionalmente desde la psicología y ahora desde la neurociencia: alegría⁵⁴, deseo, tristeza, admiración, desprecio, propensión, aversión, devoción, esperanza, miedo, seguridad, desesperación, gozo, remordimiento, conmiseración, aprobación, indignación, sobreestimación, menosprecio, etc, actuando de plusvalía, incrementando la gradación del sentimiento. De esta forma, el sentimiento de alegría se puede ver incrementado si la alegría ha sido provocada por un estímulo, por un objeto (material o como idea formada y definida) sobre el que se ha establecido una relación en base a esta potencia o *filia*. Del mismo modo ocurrirá con el resto de sentimientos, viéndose contaminados de esta filia, que añade valores a la gradación propia del sentimiento.

Este proceso implica un recuerdo, un aprendizaje y una escala propiamente afectiva; de este modo, una clasificación primaria del entorno se puede hacer en base a esta afectividad, apareciendo las categorías bueno y malo. En base a dicha afectividad el individuo relaciona y asocia recuerdos, propiedades simbólicas, experiencias y emociones, de tal manera que como enunciara ya Vigotsky (1998) las distintas percepciones pueden relacionarse en base a un proceso emocional similar, las percepciones emocionalmente cargadas en un sentido tienden a asociarse en ciertas categorías afectivas, tomando en parte una esencia común. Esta construcción relacional y afectiva, conecta el mundo interior y abstracto del individuo con el exterior:

“Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por sí,

⁵⁴ Se enuncian en este listado algunos de los sentimientos propuestos por Spinoza (1958).

con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta” (Vigotsky, 1998: 23).

Por lo tanto, los sentimientos generados interiormente construyen un aprendizaje, volverán a ser sentidos una vez que se vuelva a percibir el objeto que los provoca; y en tanto en cuanto el objeto puede recordarse, el individuo puede sentir, aun sin la presencia física de éste, los sentimientos asociados. De esta elaboración recursiva se desprende una afectividad como proceso, es decir, la *filia* como impresión inicial requiere una elaboración en el tiempo, su gradación no es inmediata, no se ama u odia algo en un primer instante, sino que se precisa de un tiempo de elaboración y crecimiento de los afectos. Éstos además no conservan una cinética estable, es decir, no se aumenta en afectividad hacia los objetos a lo largo del tiempo, de forma matemática, ya que esto llevaría a amar por igual a todos los objetos; por tanto, pueden existir parones, techos de relaciones afectivas, o incluso virajes, cambios sustanciales en los sentimientos provocados, del amor, al odio, al miedo... La vinculación con los objetos por tanto es flexible y cambiante, lo cual constituye una resignificación afectiva desde la persona hacia el objeto.

No debemos pues apartarnos de la base del concepto de patrimonialización, es decir, un vínculo entre objeto y sujeto, en el que el individuo genera relaciones con el objeto al atribuirle significados. Esta resignificación, concretamente en el ámbito patrimonial, supone dotar de significados de propiedad y pertenencia, fuertemente ligados al ámbito sentimental:

“Reconozcamos que nuestros objetos cotidianos son, en efecto, los objetos de una pasión, la de la propiedad privada, en la que la inversión afectiva no cede en nada a las demás pasiones humanas, una pasión cotidiana que a menudo se impone a todas las demás, que a veces reina sola en ausencia de las demás. Pasión, templada, difusa, reguladora, cuyo papel fundamental en el equilibrio vital del sujeto y del grupo, en la decisión misma de vivir no sabemos apreciar bien” (Baudrillard, 2010: 91).

La propiedad privada puede ser física o simbólica, cada individuo puede establecer una propiedad, es decir, un objeto puede pasar a formar parte de su imaginario personal, conformarle desde la imagen del objeto, lejos de la fisicidad del objeto. Desde una perspectiva afectiva supone una posesión:

“La posesión nunca es la posesión de un utensilio, pues éste nos remite al mundo, sino que es siempre la del objeto *abstraído de su función y vuelto relativo al sujeto*. (...)”

De tal manera, todo objeto tiene dos funciones: una la de ser utilizado y la otra la de ser poseído. La primera pertenece al campo de la totalización práctica del mundo para el sujeto, la otra la de una empresa de totalización abstracta del sujeto por él mismo fuera del mundo. Estas dos funciones están en razón inversa la una de la otra. En el límite, el objeto estrictamente práctico cobra un estatus social: es la máquina. A la inversa el objeto puro, desprovisto de función o abstraído de su uso, cobra una relevancia estrictamente subjetiva” (Baudrillard, 2010: 91-92).

Lejos de una interpretación peyorativa de posesión, como sentimiento desmesurado, entendemos la posesión como una propiedad simbólica, teñida, como propone el autor, en la subjetividad, de afectividad, es decir, la afectividad se propone como atmósfera, como capa impregnante de lo que “penetra” en el interior individual; de manera que todo lo que conforma el interior, el universo referencial, el *mazeway* (Wallace, 1963), está impregnado de afectividad.

Así pues, y aunque el enfoque del autor coloque en primer plano al objeto, existe una única direccionalidad vinculante y afectiva, desde el individuo hacia el objeto, y en ningún caso el objeto genera vínculos (esto es lo que diferencia la *filia* hacia los objetos de la *filia* hacia las personas). En ocasiones, este vínculo puede producir un eco, es decir, el individuo se retroalimenta de su propia generación, en base a significados culturalmente establecidos, hecho éste que acontece en muchos de los procesos culturales.

La filia, por tanto, puede aumentar a lo largo del tiempo, hasta el punto de rozar la aberración, lo socialmente no dispuesto; la proyección afectiva del individuo puede llegar a un punto que podríamos denominar fetichista, que lejos de significados sexuales, es considerado como una personificación del objeto, en tanto en cuanto se ha depositado un grado excesivo de afectividad, pudiendo en cuanto a esto decir, que el objeto ha adquirido cualidades humanas, y es así, en la medida en que la imagen del objeto forma parte del constructo identitario del individuo. Por tanto la sucesiva proyección acerca objeto e individuo de tal modo que la imagen del primero, su posesión, forma ya parte del segundo. No se pretende de esta manera emplear el término en tanto patología sino como límite o techo que deja patente lo que ya hemos ido señalando a lo largo de la tesis, la propiedad simbólica define al individuo.

“En este sentido, los objetos son, aparte de la práctica que tenemos, en un momento dado, otra cosa más, profundamente relativa al sujeto, no sólo a un cuerpo material que resiste, sino un recinto mental en el cual yo reino, una cosa de la cual soy yo el sentido, una propiedad, una pasión” (Baudrillard, 2010: 91).

Y esta propiedad, o mejor dicho posesión, en cuanto a su vinculación con lo afectivo, acerca y aleja a los objetos entre ellos y de un supuesto núcleo del yo (que no tiene por qué ser una estructura centralizada), de modo que podríamos denominar como un patrimonio afectivo aquel que como enunciara líneas atrás Baudrillard (2010) se compone de objetos que han experimentado un aumento de significado afectivo y *vuelto en relación al individuo*.

II.2. EL PATRIMONIO INDIVIDUAL DESDE EL ENFOQUE AFECTIVO.

Partiendo de una concepción del patrimonio como producto de un proceso, es decir, como manifestación física de una significación y valoración como proceso – pudiendo ser conclusivo o inconcluso-, el patrimonio responderá a diversas formas y cualidades en tanto en cuanto, los procesos por los cuales toma forma varíen:

“Por lo tanto, sería posible comprender todo proceso creador o de reinención social como una realidad sustentada en una multiplicidad de relaciones o conectividades entre pensamientos, actos de conformación, elementos que intervienen en lo conformado y realidades contextuales. Es decir, que habría una participación de lo diverso en la finalidad subsistente de las ecosociedades para lograr finalmente eyectar lo necesario. En este sentido, se revelaría la presencia de ciertas relaciones necesarias para la conformación, manifestación y envío de todo aquello que nutriría verdaderamente la vida social, situación en la cual sería importante reconocer la presencia de una geometría u organización de las relaciones entre todo aquello que participe de lo conformado, realidad que facilitaría la emergencia de manifestaciones anheladas. Evidentemente, una organización más o menos rizomática, más o menos compleja, permitiría que las manifestaciones se conformen adecuadamente. Por lo tanto, todo proceso creador implicaría una organización o conectividad capaz de participar de lo creado o manifiesto” (Falcón, 2010b: 237-238).

Falcón da cuenta de la complejidad del proceso y producto, uno como manifestación del otro, tanto de las organizaciones como de las naturalezas involucradas, dando lugar a potencias, anhelos, construcciones, etcétera, que

dejan patente el carácter dinámico y retroactivo que supone concebir el patrimonio como parte de un proceso cultural de significación.

Así pues, hablar de un patrimonio individual desde un enfoque afectivo, supone asumir una impronta afectiva, una marca de un proceso de patrimonialización que, teniendo en cuenta un punto de partida emocional y afectivo, puede desarrollarse y tomar cuerpo a lo largo de todo el proceso, fortaleciendo la relación y significados generados, y en cualquier caso condicionando o promoviendo ciertos tipos de conductas y actitudes. Esto queda patente en la necesidad que establece Asensio (2001) en los procedimientos en la educación informal, de un gancho inicial que contacte con los individuos a nivel emocional y afectivo:

“Para cualquier aprendizaje mínimamente complejo y contextualizado, coincidimos con Csikszentmihalyi en que hay que comenzar con una actividad gancho que garantice la implicación motivacional y emocional (...)” (Asensio, 2001: 33).

De esta forma, la relación más primaria que se establece con un objeto es una relación afectiva. Se hace necesaria, por tanto, la mediación educativa, en cuanto orientación en el espectro de sentimientos, y elaboración de nuevas actitudes y conocimientos:

“La capacidad de producir emociones de un elemento cultural tampoco es consustancial a éste y depende nuevamente del contexto histórico-cultural, de la educación, de la propia sensibilidad del individuo, de las circunstancias de recepción de ese bien, así como del conocimiento de los valores de uso, material y simbólico. Por tanto, el valor simbólico aparece directamente asociado a los anteriores valores y, especialmente, al material, ya que son los sentidos la vía de percepción que conduce tanto al conocimiento como a las emociones. Trabajar educativamente la percepción supone, desde esta perspectiva, abrir el mayor número de puertas posible para iniciar el conocimiento y para orientar la capacidad y el espectro de emociones hacia los bienes” (Fontal, 2003: 47).

De este modo, podemos establecer un universo referencial en base a un patrimonio afectivo y cognitivo, en tanto en cuanto el patrimonio viene definido por vínculos de propiedad y pertenencia. El constructo identitario pasa por ser un cosmos de objetos, en cuanto a entidades definidas, que se aproximan y alejan del núcleo metafórico del individuo en base a esta escala.

II.2.1. Los objetos polarizados.

Entendiendo que el individuo en un primer momento, al dotar de existencia al objeto lo clasifica en base a un sentimiento de filia, tan leve que no resulta relevante como significación en dicho individuo, es posible comprender que su posterior aprendizaje y contextualización a nivel cognitivo va a cargar al objeto de una polaridad. De esta manera, y volviendo a la metáfora del ovillo expuesta anteriormente (cf. capítulo 4), podríamos decir que los hilos que se enrollan sobre el objeto como significados, pueden ser de naturalezas complementarias. Por una parte es posible apreciar un hilo líquido, de diferentes densidades, que puede empapar de manera profunda, o puede ser elástico, como un pegamento, de manera que lo acerque o aleje en su posición relativa. Esta liquidez lo hace también cambiante, tan pronto puede aparecer como desaparecer o cambiar de materia líquida. Este tipo de hilo al que hacemos referencia es el hilo de los significados afectivos, volubles, cambiantes, tanto en forma o grado como en naturaleza; aquello que se ama puede tornar a ser odiado, o aquello que simplemente se aprecia puede crecer/acercarse y ser amado. Por otro lado aparece el hilo de material sólido, como ya enunciamos al proponer la metáfora. Estos hilos pueden ser de cuerda, de lana, de acero, etcétera, representando así los diferentes significados cognitivos que se pueden establecer. De este modo, el ovillo de los significados atribuidos por el individuo se conforma de doble naturaleza, líquida y sólida si se quiere; la sólida es más estable en el tiempo, sin embargo la líquida tiene mayor fuerza gravitatoria, es decir, acerca más el objeto al individuo.

La doble naturaleza hace posible establecer de manera coherente unos patrimonios afectivos, establecidos en base a sus significados como propiedad o posesión, es decir, a una prevalencia de los significados cognitivos sobre los afectivos y los afectivos sobre los cognitivos. Por tanto, el ovillo al que referimos puede ser más grueso gracias a los hilos líquidos, entendiendo el objeto como una posesión, o bien más grueso gracias a los hilos sólidos. Así pues, hay objetos que se aman y a los que apenas se ha dotado de significación y hay objetos conocidos y dotados de sentido pero poco cargados de sentimientos.

“Es así como la conectividad, la organización, la geometría, permitirían transitar procesos creadores y sostener manifestaciones convenientes según finalidad. Por lo tanto, las relaciones, las conexiones, podrían ser organizadas conscientemente para la emergencia o eyección de aquello necesario. Sería así que las organizaciones gráficas –tipográficas,

textuales, hipertextuales- podrían comprenderse como realidad emergente o eyectada por las inteligencias creadoras, es decir, surgidas de los intersticios inteligentes o proyectos oportunos. Razón por la cual tales organizaciones orbitarían en torno a ciertas finalidades que les permitirían comunicar determinados contenidos verbales específicos" (Falcón, 2010b: 244).

Sin embargo, de lo narrado por Falcón se puede sustraer que no hay que entender ambas naturalezas como totalmente opuestas, unas constituyen el camino para la verbalización de las otras. Aunque este punto se haya denominado polaridad, es necesario entender que la gran propiedad del líquido es su penetración, es decir, el líquido puede empapar el sólido y el sólido a su vez, aporta firmeza y estabilidad al líquido; ambos conceptos, ambas significaciones, se enlazan, por tanto, en la práctica y subjetivación individual. El condicionamiento entre uno y otro ayudan a su propia conformación, de este modo, un conocimiento positivo, es decir una significación mayor en los aspectos positivos del objeto puede contribuir a un aumento de los significados afectivos que se tejen sobre el concepto. De esta forma, se aporta estabilidad a la cambiante afectividad, además de aumentar en su graduación afectiva, es decir, algo sobre lo que apenas se ha depositado filia, puede, a través de un conocimiento mayor, incidir en el crecimiento de significados afectivos sobre el objeto.

De este modo, el proceso de patrimonialización, en su dimensión individual, es decir, en la dotación de significados de propiedad y pertenencia, implica un equilibrio entre significaciones, de tal modo que, al dotar de significados debe establecer cierta liquidez/afectividad que aproxime al objeto al interior del cosmos identitario, es decir, que la propiedad simbólica se establezca como posesión en cuanto a su referencia al individuo; pero además, precisa de una significación proporcional y equilibrada con respecto a la anterior de solidez, es decir, de significación, para que, de acuerdo con lo descrito con anterioridad, dicha propiedad no sea tan susceptible a los cambios afectivos. Esta doble naturaleza incide también en la común significación, o lo que es lo mismo, en la pertenencia. A través de los significados cognitivos el individuo se dota de sentido en el entorno, los significados que atribuye son comparados con los significados atribuidos por el resto de la sociedad, y sin embargo, eso no es suficiente para que el individuo establezca una relación de pertenencia, es necesario acudir a la afectividad, al encuentro empático para que aparezca el *sentimiento* de pertenencia. Por lo tanto, el proceso de patrimonialización, en

tanto en cuanto construcción de significados que vinculen al individuo con el objeto, resulta una construcción dinámica resultante de la combinación de las naturalezas establecidas.

II.2.2. La necesidad de una acción educativa integral.

De lo visto hasta ahora, el proceso de patrimonialización podría entenderse como una forma autoformativa, una ampliación y especificación natural del proceso de enculturación, y por tanto, individual y subjetiva, adaptada a las necesidades individuales y, de esta manera, no siempre ampliable hacia lo colectivo. En este sentido, el proceso de patrimonialización aquí expuesto es en este momento individual, en cuanto a que solo afecta al individuo que lo construye, y general, es decir, reflejamos un proceso que puede partir desde los múltiples entornos en los que se pueda establecer un proceso de patrimonialización. Entendemos por tanto, al igual que las autoras, que el proceso de patrimonialización es un proceso de “digestión” que no depende por tanto de la metodología y la agencia sino del mismo proceso, de su motivación y del vínculo en él establecido:

“Pero, en cualquier caso, para que entendamos algo como patrimonial, no cabe duda que debe aportarnos algo, y eso requiere un proceso previo de patrimonialización: de apropiación simbólica, de ‘digestión’ emotiva, cognitiva... En algún momento del proceso, ese elemento histórico, artístico o etnográfico ha tenido que ser ‘digerido’ por el sujeto que aprende, bien sea a través de la transmisión, del propio hallazgo, de la acción mediadora o de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Calaf y Fontal, 2007: 73).

Así pues, los entornos son múltiples, como múltiples pueden ser los resultados; sin embargo, a nuestros ojos, entendiendo que es posible establecer procesos guiados hacia un equilibrio entre significaciones y a un consenso para reafirmar la identidad individual dentro del grupo, existe pues, un ámbito en el que estos procesos pueden ser aún más significativos y eficaces para un individuo integrado en la sociedad. Este ámbito pertenece a lo educativo y más concretamente la disciplina patrimonial.

“En efecto, de los procesos y acciones educativas dependerá que algo sea un simple elemento histórico, un edificio, un cuadro o una canción, para convertirse en ‘mi’ o ‘nuestro’ patrimonio histórico, arquitectónico, pictórico o musical. De manera que los procesos educativos de

patrimonialización van a permitir que un elemento patrimonial realmente sea considerado como 'su patrimonio' por los sujetos que aprenden" (Calaf y Fontal, 2007: 73).

El entorno educativo se muestra por tanto como contexto para la elaboración de significados afectivos y cognitivos, en el que el producto final, el ovillo, aunque mutante y potencialmente cambiante⁵⁵, es equilibrado y aún más, el individuo, a través del proceso educativo es capaz de desarrollar las herramientas afectivas y conceptuales necesarias para gestionar estos vínculos a lo largo de su vida. Pero no sólo ayuda al individuo a construir un ovillo coherente, sino que además contribuye, en tanto en cuanto forma parte de la significación patrimonial y de los objetivos educativos de formación del individuo, a establecer vínculos, relaciones y significaciones con el resto de individuos, configurando así sus vínculos patrimoniales como colectivos, es decir, a través de la acción educativa el individuo aprende a desarrollar y gestionar sus sentimientos sobre la pertenencia. Así pues, de las palabras de las autoras podríamos decir que a través de los procesos de patrimonialización se construyen "mi" y "nuestros" patrimonios.

Al hablar de una acción educativa integral es necesario por tanto tener en cuenta ambos niveles, cognitivo y afectivo, y la exteriorización y verbalización (en cuanto a potencia y acción) de ellos, es decir, a las conductas y actitudes desencadenadas. Es por tanto necesario hablar de estrategias que atiendan tanto a conceptos, actitudes y procedimientos así como establecer unos objetivos a alcanzar durante dicho proceso o acción. De este modo es posible establecer una secuencia procedimental, como la que propone Fontal: conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir (Fontal, 2003). Como se puede ver los objetivos y finalidades de este proceso atienden connotativamente a los tres niveles cognitivo, afectivo y conductual, de forma además, significativa, siguiendo un proceso de elaboración y construcción que respeta y trenza los tres niveles, consiguiendo así una verdadera educación integral.

"De este modo, la educación patrimonial actuaría, volviendo a la metáfora del hilo, como aguja que cose, que penetra en esos sujetos que aprenden para conectarlos con los patrimonios y convertirlos en 'sus' patrimonios; actuaría cosiendo como un hilo fuerte, que no se rompe porque ha sido realizado con rigor y el conocimiento científico que aportan disciplinas

⁵⁵ Queremos dejar patente el carácter dinámico de ésta y del resto de las construcciones humanas, por tanto el ovillo de significados puede cambiar a medida que el individuo y su proceso de identificación vital cambien a lo largo de la vida. El objeto, por tanto, precisa de adaptación a este carácter, precisa dinamicidad para poder aportar sentido al individuo y su entorno en cada momento vital.

como la pedagogía, psicología, didáctica, sociología... todas ellas forman parte de esa genealogía disciplinar de la educación patrimonial” (Calaf y Fontal, 2007: 75).

La educación patrimonial actúa entonces como canal, como guía, en un proceso autónomo de significación, aportando solidez y coherencia a las diferentes significaciones, ayudando en la construcción y conformación estructural de los ovillos, para que puedan en su dinamicidad ayudar al individuo a conectar con los demás.

II.3. EL PATRIMONIO COLECTIVO DESDE EL ENFOQUE AFECTIVO.

Configurar y configurarse como comunidad es una tarea que implica los niveles objetivo y subjetivo del individuo y aunque parezca paradójico no existe colectivo fuera de la individualidad, es decir, tan solo se tiene consciencia de lo común o lo diferente a través de una comparación entre ambos niveles. Por tanto, configurar un colectivo, precisa una objetivación individual en primera instancia, de significados, tanto a nivel cognitivo como afectivo, una actitud y voluntad de compartir.

De este modo, al analizar las permutaciones de los distintos niveles del individuo y las diferentes naturalezas que se han descrito en los significados, es posible, desde el punto de vista del individuo, establecer diferencias en las definiciones y connotaciones de los diferentes términos en torno a los que gira lo colectivo. Así pues el individuo puede significar a la otredad desde una naturaleza cognitiva y haciéndose eco de que los vínculos y relaciones establecidos entre los miembros de la otredad y él son cognitivos. Entendemos entonces, que se ha formado, en base a estos vínculos, un grupo, es decir, una agrupación de personas con rasgos conceptuales en común, por ejemplo estar en el mismo sitio al mismo tiempo; tal vez, por este carácter cognitivo se puede entender como una manifestación física de una categoría.

Otro tipo de relación sería la establecida por el individuo en base a su naturaleza cognitiva, haciéndose eco de los vínculos cognitivos entre los miembros de la otredad que comparten una afectividad proyectada, es decir, los miembros no establecen vínculos afectivos entre ellos, sino que establecen

vínculos relacionales en base a una afectividad común hacia algo, por ejemplo un bien patrimonial. Podríamos denominar a esta otredad como colectivo, en el que existe una naturaleza afectiva pero que no es relacional.

El último tipo de relación sería un caso en el que el individuo implica a su naturaleza cognitiva y afectiva, la otredad se configura también a través de esta doble naturaleza, cognitiva y afectiva, pero, a diferencia del caso anterior la afectividad sí es un vínculo que aparece entre los miembros, se da por parte del individuo y los miembros un sentimiento de pertenencia, y se establece por tanto una comunidad, que además de compartir significados cognitivos en base a conceptualizaciones se relaciona de manera afectiva, dotándose plenamente de sentido en el entorno.

Es posible observar otros dos tipos de relaciones que no dan lugar a términos grupales concretos. En ambos casos, el individuo se involucra en base a una de las dos naturalezas que intervienen dentro del colectivo o comunidad, por lo que en ninguno de los casos podría tratarse de integración o pertenencia.

Podríamos decir que de todos los casos observados, aquel que pretende la educación patrimonial y donde es posible conseguir un pleno desarrollo del individuo y un pleno sentido de su proceso de patrimonialización e identificación es en el entorno que hemos denominado como comunidad. Así pues un patrimonio colectivo desde un enfoque afectivo, no solo implica vínculos de los individuos con el bien patrimonial sino que implica también unos vínculos afectivos con el resto de miembros, un sentimiento de pertenencia, es decir, un patrimonio colectivo desde un enfoque afectivo supone una comunidad.

II.3.1. El sentimiento común y el común sentir: cuando el proceso de patrimonialización sale del individuo.

La afectividad como parte de la naturaleza humana, como particular forma de significar el entorno, puede suponerse individual, en tanto en cuanto nace de emociones individuales, de respuestas corporales a un estímulo. Sin embargo, esta subjetividad y particularidad extrema no impiden al individuo objetivar lo sentido en la búsqueda de un sentimiento común.

El proceso de patrimonialización es, por tanto, en primera instancia, una búsqueda de común significación con la otredad, y se establece por tanto en términos cognitivos. Implica, de esta forma, un encuentro exterior desde el *verbo interior*.

“Se podría tener presente que lo dicho por las personas, por la comunidad, generaría consecuencias, repercusiones y resonancias en todos sus entornos o espacios vitales, razón por la cual las sociedades podrían desarrollar una especial conciencia sobre la trascendencia de lo que comunican. Por ende, lo enunciado inevitablemente provocaría efectos de mayor o menor importancia a tener en cuenta, a valorar adecuadamente. En este sentido, el verbo creado y enviado podría cuidarse para que pueda facilitar la emergencia de aquellas consecuencias necesarias para el desarrollo vital de los grupos sociales, de las sociedades, de la humanidad. Es decir, todo verbo cuidado y manifiesto podría convertirse en causante de una multiplicidad de movimientos inteligentes que provocan a su vez las conformaciones y consecuencias eficientes necesarias. Por ende, toda potencia verbal podría extenderse desde un comienzo creador hasta manifestarse y revelarse a la comprensión de las personas. Desde esta mirada, toda energía verbal podría involucrarse en una procesión creativa necesaria para el despliegue continuo de la sociedad. Siempre y cuando tal potencia verbal pueda o logre comunicarse o salir fuera del silencio interior de las personas o grupos que desarrollan procesos conscientemente creativos. Es decir, todo verbo una vez externado, manifiesto, dicho, estaría en un estado de procedencia según el verbo interior o realidad potencial aún no manifiesta” (Falcón, 2010b: 80-81).

Así pues en la abstracción y comunicación de lo sentido es posible establecer un sentimiento común, la empatía. Ésta es entendida aquí, como uno de los primeros sentimientos comunes, es decir, aquellos que únicamente pueden darse fuera de la individualidad. La empatía se formula a partir de una extensión, de una actitud de entendimiento y comunión con el otro y requiere de un análisis cognitivo, comprender un contexto y un sentido, de lo ocurrido en el otro, para concluir en la evocación del mismo sentimiento. Por tanto la empatía se formula como canal afectivo entre las personas. De la empatía emana lo que denominábamos como colectivo, aparece el conjunto de individuos que, a partir del consenso, comparten significados tanto a nivel conceptual como afectivo, así como actitudes significativas con ambos. Los vínculos entre los individuos son relacionales, en tanto en cuanto se aprecian, a través de la comunicación, marcadores similares entre las relaciones sujeto-objeto. De este modo, el proceso de patrimonialización podríamos decir que en este caso es individual y parejo, el patrimonio vincula al sujeto con el objeto y a consecuencia de ello, es posible observar cierta organización social en torno a ello, estableciéndose como un colectivo.

“Las emociones participan de un sistema de sentidos y valores que son propios de un conjunto social. Es decir, para que un sentimiento sea expresado y experimentado por un individuo aquel debe pertenecer al repertorio común del grupo social. Por tanto, las emociones actúan como modos de afiliación a una comunidad, son maneras de comunicarse y de permanecer juntos” (Fernández, 2010: 85).

De otro modo, se puede establecer una manera de sentir común, es decir, una comunidad donde los individuos se vinculan entre ellos a través de la pertenencia. En este sentido se podría decir, que en base a los vínculos objeto-sujeto se conforma el patrimonio y en base a los vínculos entre los miembros se conforma la comunidad.

Los miembros de la comunidad precisan en primera instancia de vínculos y canales empáticos, ya que de manera paralela a la comunidad deben establecerse como colectivo, es decir, consensuar los significados cognitivos y afectivos que comparten y negocian para comprender el entorno. Del mismo modo los individuos establecen vínculos de pertenencia. Hablamos pues de un sentir común de una potencia, que se embebe en las potencialidades propuestas por Maffessoli (1990), en tanto en cuanto todos los individuos se relacionan rizomáticamente:

“(...) toda manifestación conformada podría entenderse como consecuencia de una realidad principal o proyecto que le habría eyectado, pero que no solamente tendría una sola dirección, sino que además de ella, **siendo o no abortada**, podrían emerger y extenderse un sin fin de ramificaciones o direcciones secundarias. Por lo tanto, de todo proceso creador surgirían diversos efectos secundarios consciente o inconscientemente, que podrían atenderse o valorarse según su incidencia en el desarrollo ecosocial, al igual que los principales. Bajo esta óptica, todos los encuentros conectivos, podrían germinar ofreciendo ecos principales y secundarios, que potenciarían todos los despliegues de las sociedades” (Falcón, 2010b: 60).

La comunidad entonces cobra vida, asume una entidad más allá que la suma de individuos y crece y reacciona como un todo, generando, como propone Falcón, nuevas significaciones, nuevas raicillas. Esta comunidad patrimonial se nutre por tanto de nuevas aportaciones, de nuevas significaciones y actitudes desde una autoconcepción y por ende, una finalidad patrimonial, ampliando estos vínculos y estableciéndose desde un *modo patrimonial*⁵⁶:

⁵⁶ Establecemos esta expresión como una consecuencia o inercia (Fontal, 2003) del proceso de patrimonialización, tras el que, la comunidad y el individuo, habiendo aprendido y elaborado herramientas propias para la significación patrimonial encuentra en este modo de significación una clave interpretativa del entorno, y en cuanto a tal, hace extensiva esta significación, de modo que el desarrollo, la identidad y la

“Sería así, que impulsar toda realidad social, gestionarla desde tales potencias afectivas, no sería poner en funcionamiento una maquinaria, sino nutrir un organismo viviente, inteligentemente sensible. Por lo tanto, la visión afectiva de la sociedad en movimiento, implica una estética vital, una belleza de las relaciones cotidianas de las personas” (Falcón, 2010: 45).

II.3.2. El proceso de patrimonialización como seña identitaria de la comunidad.

Ante una definición de la comunidad en base al sentimiento de pertenencia de los miembros que la componen, se hace necesario plantear el proceso de patrimonialización desde el ámbito educacional, ya que éste se configura como camino hacia el desarrollo en y de la sociedad. El proceso al que hacemos referencia supone un camino hacia la elaboración de una identidad colectiva de la comunidad, por tanto la secuencia de patrimonialización se establece como metodología, como mapa del camino hacia la identidad y en tanto en cuanto esta secuencia pretende como finalidad desarrollar el sentimiento y significado de pertenencia, se establece además de como metodología como finalidad del propio proceso.

De esta forma, si se plantease el proceso de patrimonialización como secuencia metodológica, se establecerían caminos independientes entre los miembros, se estaría por tanto aprendiendo en grupo, pero no se establecería una comunidad. Como consecuencia, parece necesario plantear los conceptos, actitudes y procedimientos relacionales, es decir, los instrumentos potenciales generadores de comunidades, como hilo transversal, como puntadas dadas con estos instrumentos entre los diferentes pasos secuenciales, generando a la vez que un proceso de patrimonialización una inercia de cohesión:

“Aprender a tomar conciencia de nuestra identidad y emplear los elementos materiales, inmateriales y espirituales como referencia para definirlos como individuos o como integrantes de determinados grupos (familias, amigos, barrios, ciudades, países...), permite la configuración de identidades individuales y colectivas. Esto permite afirmar o reafirmar una forma de ser, actuando como inercia de relación entre los individuos; el patrimonio actuará, en este caso, como elemento de cohesión individual. Desde el punto de vista social, permite afirmar o reafirmar una forma de ser colectiva, tendiendo a asociarse o agruparse; el patrimonio

relación con el medio se establece desde una adjetivación patrimonial, es decir, aparece un “modo de vida” patrimonial.

actuará, de este modo, como elemento de conexión social y también individual” (Fontal, 2003: 293).

De esta manera, en el proceso de patrimonialización guiado y autoconsciente, se establece el patrimonio como seña de identidad, como común significación nacida de la conjunción individual y colectiva, las dinámicas compartir y consensuar, se aúnan en un único vínculo entre la comunidad y el bien patrimonial, configurándolo como seña de la identidad que se ha ido formando a través de la pertenencia, la empatía y la consciencia de construcción identitaria que se han ido cosiendo transversalmente.

El proceso de patrimonialización se establece pues como seña identitaria, como característica de esa comunidad, ya no por el constructo identitario que genera, sino por si misma como modo, o manera de establecer y desarrollarse como comunidad y por tanto como identidad, es decir, el proceso de patrimonialización supone un origen y una impronta, un modo patrimonial que caracteriza a cada comunidad.

III. SECUENCIA DEL PROCESO.

Establecer parte del ámbito patrimonial como un proceso supone romper con el paradigma del objeto patrimonial como objeto significado. De este modo se quiebra el tradicional discurso del objeto como parte de una colección con un discurso propio y alienado de la sociedad:

“(…) hay en ella un elemento irreductible de no-relación con el mundo. Porque se siente alienado y volatilizado en el discurso social cuyas reglas se le escapan (...). Creyendo superar el discurso social incoherente por un discurso apropiado y coherente sobre los objetos, no ve que transpone pura y simplemente la discontinuidad objetiva abierta en una discontinuidad subjetiva cerrada, donde el lenguaje mismo que emplea pierde todo valor general” (Baudrillard, 2010: 113).

Proponer, por tanto, un proceso dentro del ámbito patrimonial supone adjetivar el patrimonio, es decir, que pase de ser sujeto autosignificado a cualidad, y por tanto a atribución subjetivada. El patrimonio se vuelve relativo a la sociedad que lo significa y al entorno en el que se contextualiza, se rompe ese discurso autónomo para conformarse en la dialéctica, aparece por tanto un proceso de patrimonialización.

Este proceso, como ya enunciaran Calaf y Fontal (2007) puede establecerse de manera autónoma, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje o como extensión de herramientas propias de la enculturación. Afrontar el proceso de patrimonialización desde una dimensión educativa pasa necesariamente por una programación, por un proceso de reflexión y de emergencia de objetivos y en cuanto a esto, es necesario establecer una secuencia, un mapa de hitos procedimentales sobre los que establecer un itinerario significativo, en cuanto a contenidos que vinculen significados cognitivos y afectivos.

III.1. LA SECUENCIA SIGNIFICATIVA COMO MAPA DEL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN.

La propuesta procesual dentro del ámbito patrimonial supone, además de una puesta en valor y un cambio de referencias de los sujetos hacia los individuos, una relevancia de la acción, una necesidad de movimiento, en tanto

en cuanto todo proceso se define dinámico. Es necesario, por tanto, educar en la adquisición de herramientas para afrontar y gestionar este cambio. Así pues, parece que el contexto se mueve, y por tanto el individuo debe ser capaz de significar y significarse en este movimiento. De este modo, la acción educativa tendrá como medio metodológico este carácter cinético, la propia secuencia, el mapa que enunciamos debe plantearse desde una evolución.

En busca de una secuencia procedimental acudimos a la secuencia que propone Fontal (2003); esta secuencia es planteada a través de hitos que refieren a acciones, es decir, requieren movimiento. Por tanto definimos una secuencia en tanto hitos de un mapa, dinámicos, como ruedas de un mecanismo que se acciona y por tanto genera dinámicas. Así pues, haciendo uso de las palabras de Diógenes “el movimiento se demuestra andando”, entendemos que los procesos, en tanto conductas deseables, se aprenden a través de secuencias procedimentales que refieran a ese proceso interior.

La propuesta procedimental de Fontal (2003), es además descrita como significativa, lo que a nuestros ojos es requisito *sine qua non* para establecer un paralelismo con el proceso interno de patrimonialización; asimismo, a medida que se recorren los hitos de la secuencia se avanza en ese proceso interno y subjetivo de patrimonialización. Construir una secuencia significativa supone, en primer lugar conocer y analizar el proceso de patrimonialización que se establece de forma autónoma por el individuo con herramientas ajenas a la educación patrimonial, establecer una concordancia con conceptos, procedimientos y emociones propias del ámbito educativo y finalmente proponer una secuencia que en su propio desarrollo determine una necesidad de los procesos subsiguientes y anteriores.

A continuación se describe y analiza la secuencia propuesta por la autora, en la que los procedimientos explícitos, los hitos dinámicos, se relacionan con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en concordancia con lo descrito anteriormente, respecto a la significación del objeto en base a su doble naturaleza cognitiva y afectiva, y a las conductas que de esta dualidad se derivan.

“Dentro de la enseñanza del patrimonio, incluimos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales hacen referencia a conceptos relacionados con el patrimonio o con las realidades específicas que comprende (historia, arte,

geografía, política); los contenidos procedimentales se refieren a aquellos procesos vinculados a la emisión, recepción y mediación entre el patrimonio cultural y la sociedad. Por último, los contenidos actitudinales se centran en el comportamiento de los individuos o grupos ante el patrimonio (en situaciones de recepción, de transmisión, de disfrute, de valoración, etc.). Estos conocimientos se integran, nuevamente, dentro de la secuencia procedimental conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir. El hecho de situar procedimientos como contenidos de enseñanza-aprendizaje nos indica que estamos abordando un modelo centrado en los procesos” (Fontal, 2003: 170).

La secuencia que plantea la autora se formula desde el desconocimiento del bien patrimonial hacia la consecución de los objetivos fundamentales de la educación patrimonial, la transmisión del patrimonio, heredado y generado por la sociedad en un momento dado:

-Conocer: Fontal plantea un primer encuentro con el bien patrimonial en la exploración perceptiva. El conocimiento de las cualidades físicas, y la reflexión de las emociones sentidas de manera individual en esta exploración suponen algunos de los objetivos específicos que componen este primer hito de la secuencia.

Así pues, la autora establece los contenidos procedimentales: percibir sensorialmente, sentir, detectar, clasificar, analizar, asociar, interpretar... Los contenidos actitudinales que establece se generan en base a la idea de apertura ante lo nuevo, motivación ante el conocimiento y lo diferente. Y finalmente, establece unos contenidos conceptuales que relacionan el bien con el concepto de patrimonio, clasificándolo dentro de una categoría concreta, que requiere del aprendizaje de conceptos específicos como identidad, propiedad, transmisión, herencia, etcétera:

“Para poder disfrutar de un bien o un valor cultural, es preciso algo tan sencillo como conocer su existencia. Enseñar y aprender a conocer la existencia del patrimonio cultural en sus diferentes escalas, pasa por la adquisición de conocimientos previos relacionados con el propio concepto de patrimonio cultural, por el desarrollo de procedimientos de recepción y asimilación de ese patrimonio y, por último, por el trabajo de actitudes ante el conocimiento. Entendamos, dentro de contenidos conceptuales, que los conceptos generales actúan como conocimientos previos necesarios para adquirir los conocimientos específicos” (Fontal, 2003: 171).

-Comprender: comprender supone dotar de sentido, es decir, significar con relación al entorno y al propio individuo. De este modo los contenidos conceptuales que plantea la autora se refieren a los conceptos propios de cada

individuo y su entorno. Es por tanto necesario contextualizar, argumentar, dar sentido y proyectar, es decir, en base a lo aprendido objetivar y suponer acerca de ello. Establece por tanto actitudes como la motivación y la receptividad como parte de los contenidos a trabajar:

“Trabajar el conocimiento permite obtener algunas claves para la comprensión de determinado elemento patrimonial. Comprendemos aquello que consideramos que tiene sentido, lógica, interés, importancia... Para conseguir esto, la comprensión ha de centrarse, por una parte, en un nivel significativo, donde exista certeza de la existencia de unos conocimientos previos (fase anterior de la secuencia) y, a partir de ahí, constructivamente, ir aportando claves de comprensión” (Fontal, 2003: 172).

-Respetar: este proceso se establece dentro de un proceso cultural, donde el individuo debe proyectarse y emplear lo aprendido en el proceso anterior. Es necesario comprender el entorno, dotarlo de sentido, para establecer paralelismos y relaciones con otros entornos. El respeto involucra actitudes como la empatía, es decir, ser capaz de sentir lo que el otro siente, aunque no se esté en la misma situación. El respeto, por tanto, es necesario como proceso, en el intento de establecer una relación colectiva.

“El respeto es un contenido actitudinal fundamentalmente, pero puede ser trabajado paralelamente a contenidos conceptuales y procedimentales. Respetamos aquello que entendemos antes que aquello que no tiene sentido, valor o interés. Por eso, el procedimiento anterior es fundamental en esta secuencia. Trabajar el respeto, por otra parte, no necesariamente ha de hacerse directamente sobre un elemento patrimonial, sino que puede suceder con cualquier elemento porque, como actitud, se adopta y se puede trasladar a otras situaciones análogas. Así, entendemos que es preferente trabajar la actitud de respeto desde aquellos elementos que tienen una implicación directa con los sujetos que aprenden, correspondientes a una escala más cercana, como la individual o la familiar. En estos casos, las implicaciones emotivas son mayores y los dos procedimientos anteriores de la secuencia no necesariamente han de trabajarse, por lo que conoce el elemento y se comprende, incluso se valora” (Fontal, 2003: 172-173).

-Valorar: Fontal establece una equivalencia entre el proceso de valoración y el de significación; de este modo, valorar supone establecer significados que diferencien el bien patrimonial sobre el resto de objetos similares. Sin embargo, supone un acto cultural, una puesta en valor se realiza sobre la base de unos criterios propios de la categoría en la que se establece la valoración, y por tanto se construye hacia su proyección. Los contenidos de este proceso serán predominantemente procedimentales, a través de los contenidos conceptuales

se conocerán los diferentes tipos de valores culturales, y a través de ellos se detectan, examinan, amplían, definen y construyen nuevos valores aplicados al bien y entorno concretos del patrimonio. Finalmente las actitudes que se desarrollan a través de la valoración estarán relacionadas con la apertura, la flexibilidad, el respeto y la escucha:

“No es lo mismo el respeto que la admiración, ni el rechazo que la agresión, ni la indiferencia que la incomprensión. Las sensaciones que nos produce el patrimonio cultural van a determinar nuestra respuesta en forma de actitudes y van a configurar valoraciones hacia el mismo. La valoración es, por tanto, un núcleo de gran relevancia dentro de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural (...). Así, la significación requiere de la comprensión (eslabón procedimental anterior) y conduce a la valoración (...).

Para valorar un bien es preciso, además de conocerlo, comprender sus razones, sus claves y su propia lógica. Esto nos permitirá contar con argumentos para su valoración. En este sentido, podemos afirmar que valoramos aquello que comprendemos o, al menos, respetamos. Efectivamente, el respeto es el primer eslabón de esta cadena y, en tanto que actitud, puede ser trabajada directamente con el patrimonio o con relación a otros ámbitos” (Fontal, 2003: 174).

-Cuidar: la salvaguardia del patrimonio se enfoca aquí como uno de los objetivos, sin embargo es necesario incluirlo en la secuencia patrimonial, cuidar supone también un tipo de significación del patrimonio, un modo de interacción con éste. Cuidar se plantea por tanto como procedimiento con una fuerte carga actitudinal aprendida en los procesos anteriores.

“Dado que los elementos patrimoniales –ya sean materiales, inmateriales o espirituales- están sujetos a la acción humana y natural, son perecederos. Aquello que no se conoce, difícilmente se puede cuidar; lo mismo sucede si no se comprende, no se respeta o no se valora. De hecho, aquellos que consideramos que tiene un gran valor, tendemos a protegerlo y a conservarlo. En la realidad patrimonial, desde las escalas local hasta la universal, encontramos que se conserva o restaura según escalas de preferencia que dependen del valor (histórico, de uso, material...) atribuido a los diferentes bienes. Con respecto a los valores y elementos espirituales del patrimonio, el conocimiento, la difusión y la mediación educativas se convierten en las mejores formas de preservar, conservar y restaurar esos elementos patrimoniales. De este modo, el cuidado se produce en un plano material (físico-químico) y en un plano inmaterial (conocimiento, sentimiento)” (Fontal, 2003: 174-175).

-Disfrutar: si cuidar supone una acción desde la sociedad hacia el patrimonio, disfrutar es uno de los ecos que el patrimonio devuelve al individuo. Aquellos valores de uso que se podían atribuir al patrimonio son ahora plenamente válidos, no en relación a un uso para fines lúdicos, sino que, al dotar de sentido y

contextualizar el patrimonio se hace posible una forma de disfrute, casi aristotélico. De esta forma, desde los contenidos conceptuales se reformula el concepto de placer y disfrute, a nivel procedimental se aprende a ampliar y disfrutar de estos nuevos horizontes, y a nivel actitudinal se pretende una emotividad y receptividad.

“Aquello que nos produce delectación es un estímulo positivo, y como tal, deseamos que se produzca en más ocasiones, Si percibimos que ese estímulo corre peligro, lo protegemos; si entendemos que no está suficientemente valorado, tratamos de recalificarlo; si detectamos acciones o planteamientos que tiendan a agredirlo, trataremos de actuar contra ellos o, mejor, transmitiremos nuestra propia percepción positiva hacia ese mismo patrimonio cultural. En definitiva, de lo que se trata es de conseguir el disfrute como estado idóneo para continuar una cadena de procedimientos que favorezcan el patrimonio” (Fontal, 2003: 176).

-Transmitir: este es uno de los elementos clave del patrimonio tanto por configurarse como finalidad del mismo, como por ser parte del legado propio. Transmitir por tanto, se formula como un proceso relativo, como parte del patrimonio que se deja en herencia.

“La transmisión del patrimonio cultural es otro de los elementos clave dentro de la *educación patrimonial* y se configura como el objeto final de la secuencia de procedimientos que ordenan las cuestiones de *qué enseñar-aprender* y *cómo enseñar-aprender*. Transmitir no significa necesariamente dejar en las mismas condiciones en que se recibió determinado elemento cultural. Ni significa tampoco intervenir tratando de mantenerlo en el estado originario, ni volverlo a construir. La transmisión, en realidad, es una actividad cambiante que depende enormemente de la época en que se produzca: criterios de conservación y restauración, conciencia patrimonial, circunstancias económicas, políticas, ideológicas, tecnología existente... Son muchos los factores que determinan el modo de transmisión de cada generación, de manera que puede considerarse el acto de transmisión como una intervención inevitable sobre el patrimonio. Además, cada época incorpora a este 'hilo patrimonial' su propia producción, aumentando cuantitativamente los elementos a transmitir y, por tanto, a cuidar, lo que genera nuevas selecciones, nuevas valoraciones y nuevos conocimientos” (Fontal, 2003: 177).

Así pues, el proceso de patrimonialización como construcción del patrimonio, enfocado desde la secuencia de procedimientos enunciada por Fontal (2003), remite más allá de un proceso, más o menos complejo, de significación, remite a la idea de construir la cultura del patrimonio, tanto a la significación como a la gestión, involucrando en este proceso, otros procesos culturales como es el de la identidad.

III.2. LA SECUENCIA SIGNIFICATIVA DE FONAL (2003) COMO SUSTRATO PARA EL PROCESO DE IDENTIZACIÓN.

A lo largo de esta tesis doctoral se ha venido defendiendo la idea de construcción consciente e intencional de la identidad, es decir, el proceso de identización, a través de la significación del entorno, y más concretamente a través del patrimonio, como entorno desde el que significar, por medio de la propiedad simbólica y la pertenencia. Por tanto parece necesario plantear que ambos procesos -patrimonialización e identización- se relacionen. A priori entendiendo que ambos procesos pueden realizarse en el ámbito cultural de manera autónoma, parece que la relación entre patrimonialización e identización puede constituirse de maneras muy variables, aproximándose de manera tangencial, paralela, trenzada, divergiendo desde un inicio común o convergiendo en un fin común.

Sin embargo, enfocar ambos procesos desde el punto de vista educativo supone un tipo de relación más profunda; entendemos que para una correcta construcción identitaria en el patrimonio, es necesario patrimonializar para identificar, es precisa una propiedad simbólica del patrimonio, es decir, generar un nuevo referente identitario a nivel individual para poder posteriormente generar una identidad colectiva, una pertenencia real. Así pues, la secuencia procedimental que se genera debe partir de la premisa: es necesario que el objeto sea mío para que el objeto me defina.

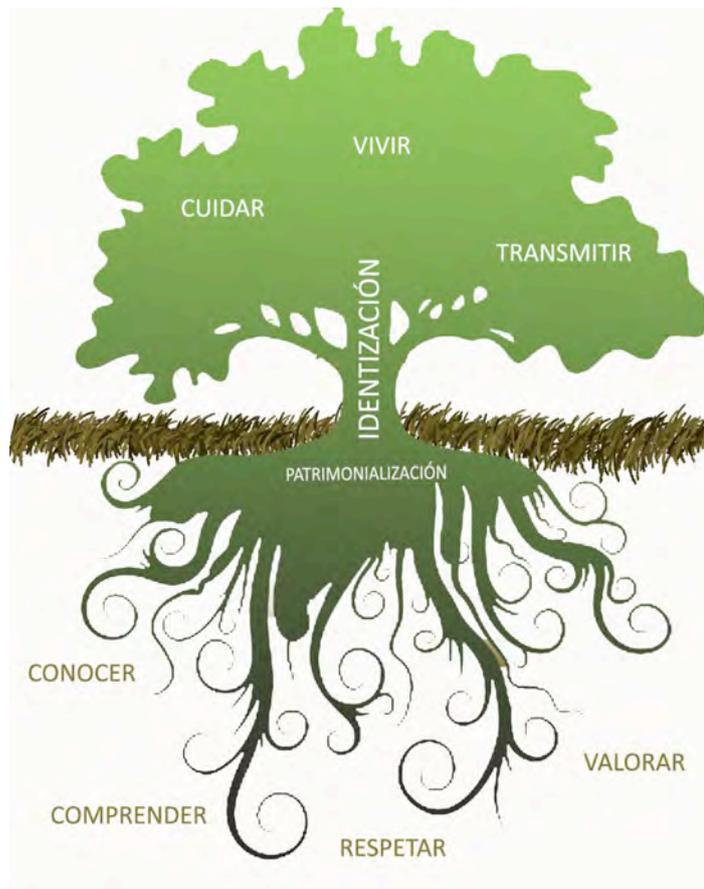


Gráfico 5.4. El proceso de patrimonialización como sustrato de la identidad.

El proceso de patrimonialización aparece pues, como sustrato, como base nutritiva de un proceso de identidad, este proceso de identidad por lo tanto, no solo se apoya en unos procesos previos, sino que crece con el proceso de patrimonialización, es decir, precisa recorrer el itinerario marcado por los hitos dinámicos de la secuencia procedimental establecida por Fontal (2003) para poder establecer sus propios hitos y procedimientos.

Analizando la secuencia establecida por Fontal (2003) es posible dibujar un itinerario, lineal en cuanto a su conformación significativa, es decir, existe una interdependencia entre los procedimientos, de tal manera que cada uno se relaciona necesariamente con todos los anteriores, refiriendo así a su carácter significativo, aunque esta significación va más allá, este proceso de relación con lo anterior sitúa el transcurso del proceso necesariamente orientado hacia el proceso siguiente, es decir, existe una interdependencia con lo anterior y una necesidad de lo posterior.

Siguiendo la metáfora establecida sobre mapas, itinerarios e hitos, podríamos decir que si bien la cartografía se muestra lineal en cuanto a su

establecimiento como consecuencia de eslabones, no se establece el mismo paso para todos, es decir, el modo en que se camina tiene un fin, y estos fines, aunque unidos en un fin común de finalización y llegada a meta, no tienen el mismo caminar. De esta manera, los primeros procedimientos aparecen específicamente orientados a la sensibilización y la significación, podríamos decir que el proceso aquí es de patrimonialización en cuanto a construcción de patrimonio. De otra parte, aunque de ningún modo opuesto, aparecen procesos más relacionados con la gestión del patrimonio tras la significación y dotación de sentido previos. Podríamos decir que en los primeros procedimientos como hitos del mapa se aprende a caminar, a dosificar las fuerzas, etcétera, y en los siguientes procedimientos se camina, se disfruta y se vive el proceso. Esto no quiere decir que los últimos hitos carezcan de un carácter educativo, también es necesario aprender a disfrutar y vivir en el proceso, para hacerlo de manera consciente e intencional.

El proceso de patrimonialización quedaría dispuesto por una doble intencionalidad, un primer cuerpo de procesos que tendrían como dirección y objeto aprender a patrimonializar (entendido aquí como significar y dotar de sentido) para poder alcanzar el segundo cuerpo de procedimientos que se caracterizan como la praxis cultural del proceso aprendido.



Gráfico 5.5. Secuencia procedimental enunciada por Fontal (Fontal, 2003 y 2007a).

En este gráfico queda reflejado el carácter procesual en tanto potencial de la secuencia planteada por Fontal (2003), sin embargo, siguiendo la propuesta lanzada aquí, de la diferenciación de dos cuerpos, podríamos

observar como conocer-comprender-respetar y valorar se posicionan como procedimientos cuyo objeto es la significación y dotación de sentido. Por tanto están insertos en una flecha de sensibilización que se direcciona hacia un segundo cuerpo, relacionado con la praxis de la gestión y construcción patrimonial. Ambos cuerpos conforman lo que se conoce como secuencia procedimental del proceso de patrimonialización en el ámbito de la educación patrimonial, por lo que aunque representados aquí de forma seccionada o mejor dicho, diseccionada, es necesario recordar su carácter secuencial y lineal en cuanto a los condicionamientos que establece el carácter significativo.

La división de cuerpos propuesta sirve aquí como punto inicial de la implementación del proceso de identidad. Como hemos enunciado anteriormente el proceso de patrimonialización se establece como sustrato del proceso de identidad en cuanto a que parte de su proceso nutre además el proceso de identidad.

Así pues conocer, comprender, respetar y valorar, como hitos de la secuencia de patrimonialización, han de recorrerse y aprenderse también desde un ámbito identitario. Al final de este recorrido se establece un proceso que concreta la praxis del segundo cuerpo, un proceso interno tanto a nivel individual como colectivo, una patrimonialización en cuanto a apropiación simbólica, lo que supone un estado potencial del segundo cuerpo de la secuencia de Fontal (2003), es decir, existe una patrimonialización, un proceso de digestión, en tanto en cuanto, se está en actitud y posibilidad de cuidar, disfrutar y transmitir.

Esta digestión del primer cuerpo de la secuencia de patrimonialización, se configura además, como potencia para el aprendizaje del siguiente proceso, el bien patrimonial debe ser significado, en este punto, como parte de la identidad individual, conformador y significador del universo referencial de cada individuo. Por lo tanto el elemento patrimonial debe ahora definir al individuo. En este proceso, el individuo además debe posicionarse en una actitud de exteriorización y objetivación del proceso de identidad realizado.

Ambos procedimientos, patrimonialización e identidad a nivel individual, configuran los procesos de internalización necesarios para la construcción de nuevos significados culturales y para la creación de una identidad colectiva.

A partir de aquí se establece la secuencia de identización a nivel colectivo, es decir, hasta la patrimonialización hablábamos de que ambos procesos se nutrían de los mismos procedimientos, en el procedimiento que denominábamos patrimonialización suponían a la vez una internalización como subjetivación y una colectivización como objetivación del proceso. Posteriormente aparece de nuevo un proceso interno, la identización individual, el patrimonio pasa a ser propiedad simbólica. Ha finalizado, por tanto, la relación procedimental y procesual, aunque no su esencia, ya que el ámbito patrimonial se extiende hacia la pertenencia.

A partir de la identización individual, incluyendo este procedimiento, aparece el cuerpo secuencial de la identización colectiva, compuesto de los procedimientos compartir y consensuar. Surge entonces el tercer procedimiento, la identización colectiva, que al igual que el proceso denominado patrimonialización se establece como una gestión del cuerpo identitario, una praxis cultural del proceso desarrollado.



Gráfico 5.6. Secuencia procedimental del proceso de identización.

Como se puede observar en el gráfico la secuencia procedimental comienza con los procedimientos propios de la patrimonialización que nutren la identización: conocer, comprender, respetar y valorar. Posteriormente aparece la patrimonialización como condensación de la praxis del proceso aprendido. Llegamos aquí a los niveles de mayor subjetivación, alcanzando al procedimiento denominado identización individual, desde el cual se establecen los nuevos procedimientos para la identización colectiva. Los procedimientos intermedios son compartir y consensuar de los que dimana la identización colectiva como praxis y gestión del proceso aprendido.

III.3. CONTENIDOS DE LA SECUENCIA DE PROCEDIMIENTOS PARA LA IDENTIZACIÓN.

Así pues, esbozamos aquí una definición en base a sus contenidos, de los procedimientos de la nueva secuencia establecida para el proceso de identificación. De nuevo, los procedimientos se establecen como hitos dinámicos de un mapa que lleva a la identificación desde el ámbito patrimonial. Del mismo modo que la secuencia propuesta por Fontal (2003), la secuencia de identificación debe ser significativa, es decir, se precisa de un aprendizaje de lo anterior, un aprendizaje profundo, resignificador e identitario para poder aprender y desarrollar los procesos siguientes:

-Conocer: supone asumir la existencia del objeto, saberlo en el mundo y el contexto del individuo. Aunque para poder evolucionar en la relación con el patrimonio es necesario anclarlo en la memoria; diariamente se visualizan nuevos objetos, se conocen, pero son olvidados al poco tiempo, se ha tenido conocimiento de ellos, pero ahora, apenas queda una huella. Para anclar el conocimiento es necesario además tener intención de conocerlo, una actitud receptiva, una motivación que funcione de resorte para impulsar este conocimiento, una evitación de los prejuicios. Además es necesario conocerlo a diferentes niveles, para así determinar la propia forma de aprenderlo. Supone dotarlo de múltiples significados, que lo vinculan con el sujeto (a fin de cuentas conocer es una relación de dos, en tanto en cuanto, es necesaria una otredad existente). En un primer nivel se produce un conocimiento sensorial, el individuo profundiza en los aspectos formales del objeto e incluso en las emociones que suscita (Fontal, 2003). En un segundo nivel se produce un conocimiento a nivel conceptual, se aprehenden los significados otorgados socialmente al objeto y el individuo los analiza y clasifica, ajustándolos a los significados de los que él le ha dotado con su experiencia.

-Comprender: hace necesaria referencia a los significados otorgados y aprehendidos; comprender viene a ser el proceso de “digestión” necesario para que esos significados sean aprendidos. Supone dotar de un sentido a la multitud de significados que orbitan alrededor del objeto, para que puedan ser parte del ovillo al que hacíamos referencia. Supone una actitud asimilativa, receptiva, estimativa del yo y de los propios conocimientos, supone además una visión relacional y holística del propio yo y del entorno como espacios en continuo

diálogo. Así pues será necesario ratificar los significados de los que dota la sociedad a ese objeto, o en caso de no ratificarlos encontrar el sentido que lleva al resto de individuos a ratificarlo como tal. Supone la aceptación de unas estructuras y en cuanto a tales, la clasificación y relación propia y la proyección de su función en la cultura. Es decir, aunque no se quieran ratificar los significados de la obra *Ritmo 10* de Marina Abramovic, porque la automutilación no parezca un elemento culturalmente significador, se puede comprender, tras una contextualización, que es una posible respuesta a la definición de artista en un ámbito artístico postmoderno.

-Respetar: comprender lleva a respetar, no tan sólo lo que se es capaz de entender como propio, es decir, lo empatizado, sino incluso más allá, lo que se entiende como humano, lo que no se comparte pero se acepta como lógico. Así pues, el respeto se puede trabajar de forma indirecta, no directamente con el objeto sino a través de la afinidad hacia el resto de individuos que lo asumen como patrimonio. El ámbito procedimental del respeto supone la aceptación, empatía, reconocimiento, tolerancia, diálogo y afectividad. A través de estas actitudes se desarrolla un proceso de respeto necesario para poder asumir el patrimonio como propio, sea directa o indirectamente.

-Valorar: La valoración es un proceso fundamental tanto para la aceptación del patrimonio heredado, como criterio para la generación de nuevos patrimonios. Como ya enunciábamos al comienzo de esta tesis doctoral el valor es la cualidad que se atribuye al objeto, aportándole relevancia sobre el resto (Ballart, 1996). El valor hace referencia a la pregnancia cultural, a la notoriedad y a lo destacable de un objeto, hasta tal punto que podríamos decir que un sistema de valores es propiamente un producto cultural. Así pues, la capacidad de ratificar y conceder valor a los objetos se perfila como una destreza cultural, un aprendizaje pleno de los códigos culturales y sobre todo una conquista de lo afectivo.

Valorar supone, por tanto, conocer y manejar un sistema de valores común, además de la continua gestión de un sistema propio, que asume y apropia (identiza), los valores de los otros. Hablamos por tanto de actitudes vinculadas al diálogo, la aceptación, la tolerancia y la empatía para la apropiación de los valores externos.

-Patrimonializar: si bien los procedimientos seguidos hasta ahora no tenían relación directa con el proceso de identización, – aunque finalmente el proceso

de identización se entrelaza con todos ellos-, el proceso de patrimonialización es indispensable para conseguir que el objeto patrimonial sea parte de la identidad del individuo. Es necesario sentir algo como propio para que pueda formar parte de la identidad. Por lo tanto, hablamos de patrimonializar como una apropiación simbólica, cuya adquisición se realiza a partir de la vinculación significativa del individuo con el objeto patrimonial, es decir, a partir de la generación de significados propios y vínculos afectivos.

Patrimonializar supone además una consciencia del proceso desde un punto de vista holístico, y por tanto, podrían aquí incluirse dentro de esta toma de consciencia los restantes procedimientos definidos por Fontal: cuidar, disfrutar y transmitir. (Fontal, 2003). De este proceso se infieren además, actitudes de participación activa, saberse agente del proceso, apertura, enriquecimiento, deseo de perdurabilidad, etc.

-Identizar (nivel individual): para poder generar una identidad colectiva es necesario ser consciente y gestor de la identidad propia. Ser consciente del carácter dinámico y polimorfo de la identidad supone adquirir un papel agente en esas gestión. Identizarse significa asumir o “digerir” un patrimonio, algo que ya estaba vinculado al individuo a través de la propiedad, como propio y definitorio. Supone asumir que lo que es propio significativamente define. No solo “orbita” alrededor del individuo, en el ámbito de lo extrínseco, sino que lo empapa a través de significados y afectos.

Supone un mayor conocimiento personal, actitud positiva hacia el crecimiento personal, responsabilidad, coherencia, pertenencia, respeto, una ecología con el entorno, una actitud autogestora a nivel cognitivo y afectivo.

-Compartir: un procedimiento intermedio en los niveles de colectivización identitarios a nivel patrimonial, es compartir los significados que previamente se han generado a nivel individual. Este proceso supone un hecho social significativo por sí mismo, cada individuo analiza, gestiona y filtra lo que desea compartir, otorgándole en este mismo acto un valor, una pregnancia por el hecho de creer adecuada su comunicación. Es un proceso público, y por lo tanto es necesario un ejercicio de imaginación para establecer su adecuación en el contexto, su correcta comprensión y aceptación.

Compartir supone también generar, modificar el entorno, y aquí, crear entre todos unas señas colectivas. Involucra por tanto a una otredad, no hay exteriorización si no se alberga el deseo de escucha. Supone una puesta en común, no una comunicación unívoca, compartir supone aportar a un espacio común⁵⁷, una colectivización de lo propio. Desarrollará por tanto actitudes individuales como la generosidad, la pertenencia, solidaridad, etc.; como actitudes sociales de escucha, aceptación, apertura, positividad, respeto, etc.

-Consensuar: complementariamente al compartir, pero establecido como un proceso propio y necesariamente posterior, aparece el ámbito del consenso. Consensuar primeramente dibuja el campo colectivo. Si compartir era el punto inicial de la apertura de lo individual hacia lo colectivo, el consenso ratifica una plena aceptación del ámbito del “nosotros”. Supone inicialmente un valor y protagonismo igual para todos sus miembros, el consenso solo es posible en un colectivo de iguales, si no, no es posible emplear este término. A partir de esta colectividad formada, es posible otorgar significados, consensuar viene a ser el “comprender” individual pero a un nivel colectivo. De este modo se dota de significados al entorno, significados que parten de la individualidad y a través de la empatía, de la identificación, de la comparación y el encuentro de rasgos comunes, significan también al grupo. Tras la puesta en común se analiza y se valora de forma colectiva, de tal forma que a la vez que se dibuja, a través de los significados la otredad, se dibuja el nosotros, comienza la identidad colectiva.

Aparecen pues, actitudes de respeto, pertenencia, valoración de lo común, aprecio de la singularidad, escucha, igualdad, solidaridad, afectividad, etc.

-Identizar (nivel colectivo): el consenso como proceso va dibujando la identidad colectiva, entendida al igual que la identidad individual como una identización, como una construcción discursiva y poli-sustancial. Del consenso aparecen las señas identitarias, como abstracciones de la praxis particular, haciendo referencia a normas, actitudes, ritos, costumbres, objetos simbólicos, que ayudan a sus componentes a definirse dentro del entorno. Se crea así un universo referencial colectivo, aunque no absoluto. Cada individuo debe, de

⁵⁷ Conviene hacer referencia aquí al análisis que hace Ubaldo Martínez (Martínez Veiga, 2007) del fenómeno del compartir. Si bien el autor lo enmarca en el contexto de las sociedades de cazadores-recolectores, este concepto es empleado ampliamente en antropología para referir a sociedades con sistemas y estructuras menos complejas comparativamente con las culturas actuales, por lo tanto podríamos acudir a este compartir como una simplificación del compartir del que tratamos. En ambos se hace referencia a un espacio común que diluye los tintes de autoría y propiedad individual a favor de la comunidad como un todo.

nuevo –reiterando así en el carácter dinámico y dialógico de la identidad- reconstruir su identidad individual en base a la pertenencia a esta identidad colectiva (Rodrigo, 2009).

En este proceso se recogen multitud de actitudes, como proceso final requiere de procedimientos intermedios vinculados a actitudes culturales, del individuo con el propio individuo, con los productos culturales, con el resto de individuos y con la propia cultura. Supone actitudes de pertenencia, inclusión, gestión positiva del individuo, solidaridad, igualdad, respeto, afectividad y un largo etcétera que recoge, en base a un aprendizaje significativo, las actitudes de procedimientos anteriores.

CAPÍTULO 6. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

*“Un buscador es alguien que busca; no necesariamente
alguien que encuentra.*

*Tampoco es alguien que, necesariamente, sabe qué es lo
que está buscando. Es simplemente alguien para quien su
vida es una búsqueda”*

(Bucay, 2005: 23)

Todo impulso de búsqueda, como el que propone Bucay (2005), en el ámbito de la investigación, responde a una necesidad de respuestas. Un investigador lejos de responder al mito de individuo descontextualizado, absorto, y desintegrado de su entorno, es un individuo consciente de su entorno, conocedor o mejor buscador de conocimientos y respuestas más allá del entorno cercano.

Por ello, todo estudio es contextualizado, precisa de unas bases asentadas en lo ya conocido; requiere conocer, analizar, contrastar, relacionar, imaginar, crear, suponer, comprobar, errar y acertar. Se emplean las investigaciones precedentes como detonantes de nuevas proposiciones, procura llenar grietas o abrir nuevos caminos, por lo que resulta casi imposible concebir un genio supra mundano, que desconozca su contexto y que formule proposiciones con sentido para el resto de la cultura, pues al fin y al cabo tan solo serían castillos en el aire.

La investigación también dibuja itinerarios, se analizan los precedentes, se relacionan ámbitos, estudios y agentes de manera que se crea una cartografía, una nube referencial sobre la que asentar nuevos proyectos, supone también volver a colocar las piezas del puzzle del conocimiento para aportar nuevas bases, que configuren nuevos paradigmas y nuevas miradas.

En este punto se tratará precisamente de dibujar itinerarios, referir, analizar y relacionar estudios, proyectos, agentes, y actitudes que construyan una red de relaciones sobre la que sustentar esta tesis doctoral tanto a nivel teórico como experimental. De tal forma que relaciones e investigación contribuyan a formar una mielización de las conexiones potencialmente culturales, pues como ya proponía Pablo Picasso: que la inspiración llegue no depende de mí. Lo único que yo puedo hacer es ocuparme de que me encuentre trabajando...

I. INVESTIGACIONES Y TESIS DOCTORALES.

Para la realización de esta tesis ha sido necesario establecer un contexto, una nube de investigaciones a nivel referencial. Esta nube ha sido conformada a través de la consulta de diferentes bases de datos a las que se puede acceder desde el entorno de internet. Dichas bases han sido principalmente TESEO⁵⁸ y DIALNET⁵⁹; además de búsquedas minoritarias, a fin de afinar y contrastar la información obtenida en la base de datos TDR⁶⁰. Además, a fin de ampliar algunas búsquedas se han consultado bases de datos internacionales como DART-europe⁶¹ y NDLTD⁶².

La consulta de numerosas tesis doctorales, así como la comunicación y seguimiento de las investigaciones relacionadas realizadas por otros colegas, han ido configurando un itinerario, que ha condicionado y tramado las nuevas consultas y conversaciones. La nube referencial a la que aludíamos al principio, se ha ido, por tanto, configurando a través del propio proceso de búsqueda, en el análisis de ciertas investigaciones y en el abandono de las aportaciones de otras. De este modo se ha generado un itinerario de concreción por la nube, un recorrido particular de los caminos que podrían trazarse. Este itinerario se configura en la base de la educación patrimonial y la identidad como construcción cultural en el contexto actual que propone el arte contemporáneo, y con un entorno específico que es el museo. Es en estos cuatro puntos en los que se centra la búsqueda de hitos para la elaboración de nuestro itinerario concreto.

⁵⁸ TESEO es la base de datos de tesis doctorales que ofrece como servicio el Ministerio de Educación y Ciencia. Puede consultarse en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

⁵⁹ DIALNET es una base de datos que gestiona información sobre diversos tipos de publicaciones científicas, además cuenta un buscador específico de tesis, donde se pueden encontrar tesis de diversas universidades vinculadas. Puede consultarse en: <http://dialnet.unirioja.es/>

⁶⁰ TDR es otra de las grandes bases de datos de tesis doctorales a nivel nacional, cuenta con la adscripción de universidades como: Universitat de Barcelona, Universitat autònoma de Bracelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Frabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Robira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Abat Oliba CEU, Universitat de les Illes Balears, Universitat de València, Universitat Jaume I, Universidad de Cantabria, Universidad de Murcia y Universidad de Oviedo. Puede consultarse en: <http://www.tesisenred.net/>

⁶¹ DART-europe, es una base de datos de tesis doctorales a nivel europeo, cuenta con la colaboración de 3 universidades españolas y una red de bibliotecas de Cataluña. Además existe una amplia representación de entidades tanto universitarias como bibliotecarias de Europa: cinco entidades británicas, tres entidades húngaras, dos finlandesas, existen también representaciones de Grecia, Suecia, Irlanda, Alemania, Francia, Polonia, Suiza, Bélgica y Noruega. Puede consultarse en: <http://www.dart-europe.eu/basic-search.php>

⁶² NDLTD, es un catálogo virtual de tesis y artículos científicos promovido principalmente por entidades estadounidenses y británicas. Puede consultarse en: <http://thumper.vtls.com:6090/search/advanced?theme=system>.

I.1. TESIS REFERENTES.

A fin de sistematizar y simplificar la gestión de las diferentes lecturas, así como su análisis y justificación o relación con esta tesis, se establece un esquema básico, o ficha, que contiene datos básicos de localización de la tesis, resumen comentado de ésta y relación con nuestra tesis.

Como metodología de investigación se ha establecido una jerarquía procedimental de consultas; de este modo, las consultas se realizan en primer lugar con descriptores concretos del ámbito de estudio de esta tesis, buscando en primer lugar, en la base de datos de TESEO, en segundo lugar en DIALNET y en tercer lugar en TDR. Finalmente y en casos concretos se acude a la búsqueda en bases de datos internacionales.

De este modo, la búsqueda general realizada con los descriptores “patrimonio, educación, identidad” no arroja resultados en ninguna de las bases de datos propuestas, por lo que se procede a variar un descriptor “arte, educación, identidad”, lo que arroja dos resultados en la base de datos de TESEO. En este punto se entiende como necesario establecer búsquedas concretas por ámbitos, con descriptores sencillos, como “arte contemporáneo”, “identidad”, “educación museos”, etcétera, y desde este punto, filtrar los resultados según se establezcan relaciones con el objeto de estudio.

1.1.1. Tesis referentes vinculadas al Arte Contemporáneo.

Para este primer epígrafe se han realizado búsquedas con descriptores como “arte contemporáneo”, “arte contemporáneo, identidad”, “arte contemporáneo, sociedad”, “arte contemporáneo, educación” y “arte contemporáneo, patrimonio”, en las bases de datos de TESEO y DIALNET. De los resultados obtenidos bajo estos criterios se han seleccionado éstas por las distintas aportaciones y enfoques que pueden ser recogidas y relacionadas con el objeto de esta tesis.

1.1.1.1. Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un

estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería.

Autor: González Vida, M^a Reyes.

Universidad: Universidad de Granada.

Dirección: Osakar Olaiz, Pedro (Director), Aguirre Arriaga, Imanol (Codirector) y Maeso Rubio, Francisco (Codirector).

Año: 2007.

Base de datos: TESEO.

La autora, a través de un estudio de caso, observa de qué manera la introducción del arte contemporáneo en el aula de infantil favorece la construcción de la identidad cultural del niño.

Su apoyo teórico parte de que los objetos artísticos contemporáneos se comportan como artefactos icónicos culturales, que pueden ser empleados para que los niños conozcan y comprendan mejor la realidad y a sí mismos, enriqueciendo la construcción de su identidad cultural.

Bajo esta premisa se diseñan unos proyectos de trabajo que parten de la realidad cultural del grupo con que se trabaja en la investigación (grupo Verde de la Escuela Alquería de Granada, niños de cinco y seis años), y toman como eje principal para su desarrollo el trabajo con obras de arte el contemporáneo.

La investigación hace un análisis crítico de los discursos recogidos tras la implementación de estos proyectos en el aula. De ella se extraen unas conclusiones que presentan al arte contemporáneo como instrumento educativo en esta etapa. Su introducción constituye una oportunidad para favorecer una mayor comprensión de la cultura en el niño, para generar reflexiones, debates y propiciar el desarrollo del sentido crítico, de la sensibilidad estética y el crecimiento emocional.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis muestra cierto paralelismo con nuestro objeto de estudio, lo que le hace interesante para su relación con éste. Al igual que en nuestro

estudio comprende el arte contemporáneo como un artefacto o sistema cultural, por tanto aparece como clave para una mayor inclusión en ella. Se emplea, de modo metonímico, la formación de la identidad en relación a la cultura, aplicando estos criterios a los primeros momentos de desarrollo de la identidad, en diversos ámbitos.

Resulta de interés para nuestra tesis la consideración del arte contemporáneo como instrumento educativo, por su aporte para una mayor comprensión de la cultura, es decir, a nuestros ojos, esta aportación que enuncia la autora se relaciona directamente con el universo referencial que conforma la construcción identitaria.

I.1.1.2. Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación.

Autor: Díaz-Obregón Cruzado, Raúl.

Universidad: Universidad Complutense de Madrid.

Dirección: Hernández Belver, Manuel.

Año: 2003.

Base de Datos: TESEO.

La tesis parte del planteamiento de un itinerario analítico del contexto y contenido sobre los paradigmas del período moderno y su cualidad dualista (arte noble/popular) y de cómo el cambio ocurrido a partir de 1970, que marca unas nuevas tendencias artísticas, basadas en la participación que buscan restablecer las relaciones entre el público y la sociedad.

Entre éstas se encuentra la instalación, disciplina híbrida, de difícil definición y de carácter multidisciplinar que cuenta con unas características peculiares de gran potencial educativo: la estimulación sensorial, la unión del arte y la vida, el desarrollo teórico práctico, la aplicación de elementos lúdicos, el carácter social, y la interdisciplinariedad.

La tesis doctoral estudia la viabilidad de la comunicación de dos ámbitos separados, el arte contemporáneo y la educación artística, aprovechando las facultades educativas de la instalación, con el fin de acercar el arte a la sociedad.

Relación con nuestra tesis:

A través de esta tesis se profundiza en los nuevos lenguajes artísticos propios de un entorno postmoderno, como instrumentos educativos, de nuevo el arte se muestra como clave para el desarrollo en la cultura. En este sentido la tesis conecta con nuestra propuesta, empleando tanto contenidos como metodologías plásticas y creativas.

De este modo, la instalación como construcción que se embebe en la vida cotidiana, aparece como metáfora del proceso creativo a todos los niveles, incluso, al nivel identitario al que aludimos en nuestra tesis.

I.1.1.3. Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y la pedagogía de las afecciones.

Autor: Farina, Cynthia.

Universidad: Universitat de Barcelona.

Dirección: Larrosa Bondía, Jorge.

Año: 2005.

Base de Datos: DIALNET.

La tesis traza un campo reflexivo para repensar los procesos de formación del sujeto en la contemporaneidad, a través de un análisis de las relaciones entre la experiencia y el arte actual. Busca partir de esas relaciones para poner en cuestión las transformaciones del cuerpo a las que dan visibilidad las prácticas estéticas de las últimas décadas.

La autora se pregunta por la producción de saber que se constituye en la percepción del sujeto, que configura su cuerpo como territorio de experiencias y

que emplaza determinadas formas-sujeto. Se pregunta por los procesos de formación que configuran una estética, una ética y una política de los modos de vida del sujeto.

El estudio se compone de tres partes: en la primera se sitúa el marco teórico a partir de un uso de aquello que en la obra foucaultiana y deleuziana permite interrogar las formas de la experiencia y las prácticas estéticas, los objetos y los discursos que configuran lo subjetivo. En la segunda, se utiliza este marco para analizar determinadas obras de arte que han dado que pensar sobre la experiencia del cuerpo. Y en la tercera parte se problematiza la formación de la experiencia estética de escolares, tomando como punto de partida una investigación de campo realizada en instituciones de arte de Barcelona, que pone en evidencia las dificultades presentadas por estas instituciones para generar prácticas pedagógicas coherentes con las prácticas estéticas con las que lidian. Desde ahí se traza la cartografía de un espacio de formación que busca acoger la idea de una pedagogía de las afecciones y que apuesta por una práctica pedagógica capaz de incorporar los modos de hacer y las estrategias de intervención en la realidad del arte actual. Para ello se sugiere partir de un ejercicio de lo pedagógico en tanto que dispositivos coyunturales para la producción de espacios de experimentación de lo subjetivo como práctica estética.

Relación con nuestra tesis:

El arte como experiencia que cataliza lo afectivo y lo cognitivo dentro de la unidad del sujeto, supone un apoyo teórico fuerte, para el desarrollo de esta tesis doctoral. De este modo reconociendo la relación entre arte y afectividad se da un nuevo impulso o enfoque a las investigaciones en el ámbito artístico y por ende, a nuestra investigación.

Este planteamiento con una derivación educativa, aporta a nuestra tesis un planteamiento de lo afectivo más allá de lo teórico. Se plantea así la necesidad de lo afectivo integrado en la experiencia de aprendizaje, y en la consciencia de identidad individual, por lo tanto, lo afectivo se presenta pues, como procedimiento y contenido en la práctica pedagógica.

I.1.1.4. La función del arte en las sociedades conectadas.

Autor: Martín Saura, Leónides.

Universidad: Universidad de Barcelona.

Dirección: Ameller Ferretjans, Carles.

Año: 2007.

Base de datos: TESEO.

A través de esta tesis se ha intentado demostrar cómo los procesos de comunicación contemporáneos están dotados de una gran interactividad que les otorga una capacidad de transformación social sin precedentes y la función que desarrollan las prácticas artísticas dentro de este nuevo paradigma.

Esta función de las artes remite a la organización social, en la medida en que los procesos de socialización y subjetivación dependen de su eficacia para generar sistemas de identificación, de inscripción en contextos de comunidad (Sociedades conectadas). Los mecanismos de subjetivación y socialización vienen definidos, en gran medida, por aquello que a lo largo de la historia se ha conocido con el nombre de arte.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis sirve a nuestro estudio como referencia, cuerpo fundamentador, de la premisa inicial, que supone en el arte un papel activo, ecológico y conformador del sistema cultural y por tanto materializa este carácter dialógico y dinámico que define también a la cultura.

Encontramos como punto básico de la relación entre ambos estudios, la capacidad otorgada al arte de materializar las características y paradigmas de cada cultura. De este modo el arte contemporáneo es un reflejo de estas sociedades líquidas y conectadas. Esta materialización no lo caracteriza tan solo como objeto, sino también como sujeto activo en tanto en cuanto actúa como significado que da sentido al entorno.

1.1.2. Tesis referentes vinculadas al Patrimonio.

La búsqueda relacionada con el patrimonio se ha realizado en base a los descriptores “patrimonio, educación”, “educación patrimonial”, “educación, identidad”. De los 32 resultados obtenidos en TESEO, hemos realizado una selección con las tesis que más relación guardan con nuestro tema de investigación.

1.1.2.1. Identidad y Patrimonio Cultural.

Autor: Represa Pérez, Fernando.

Universidad: Universidad de Burgos.

Dirección: Gómez Pellón, Eloy.

Año: 2005.

Base de datos: TESEO.

En esta tesis doctoral se analiza la construcción cultural del Patrimonio. Estudia su vinculación a la identidad, a una identidad de índole simbólica, pero también socioeconómica, al servicio de proyectos nacionales y, más recientemente, comerciales.

Se defiende su virtualidad para la promoción de individuos y grupos, frente a las manipulaciones políticas o la lógica de mercado, dentro de un emergente contexto transnacional.

Se reivindica su papel en la sociedad democrática para contribuir al logro de una identidad abierta articulada en torno al concepto de ciudadano.

Relación con nuestra tesis:

La concepción del patrimonio como parte del sistema cultural, y por tanto parte vinculante de la identidad del individuo son algunos de los fundamentos

que comparte este estudio con nuestra tesis doctoral. Ambas se relacionan también, en la idea de una identidad simbólica, en tanto en cuanto, la identidad no se agota en la adquisición de roles sociales.

Además el patrimonio se posiciona, en ambos estudios, en su capacidad de generar estas identidades, caracterizadas ahora por la subjetividad, dinamismo y virtualidad que a nivel individual y de grupo, son autoconscientes dejando de ser tan vulnerables a las manipulaciones políticas.

I.1.2.2. La Educación Patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.

Autor: Fontal Merillas, Olaia.

Universidad: Universidad de Oviedo.

Dirección: Calaf Masachs, Roser.

Año: 2003.

Base de datos: TESEO

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. 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.

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. Se ocupa, para definirlo, de su genealogía, de sus ejes fundamentales, de sus claves, de los contextos de actuación de su especificidad. En el cuerpo experimental la autora propone 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 los datos, abren paso al cuerpo conclusivo, donde define 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, la autora concluye 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.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis, como se ha podido comprobar a lo largo de nuestro estudio, conforma el sustrato teórico y procedimental de esta investigación. Supone el punto inicial del desarrollo de nuestro estudio, en tanto en cuanto, propone un procedimiento y una forma de enseñanza-aprendizaje propia, que bajo nuestro punto de vista, posicionan al individuo en estado muy propicio para la construcción consciente de la identidad.

Comprender la educación patrimonial como disciplina propia supone asumir ciertas particularidades en la enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio, y en relación con la tesis doctoral anteriormente citada, con la identidad cultural del individuo.

En base a las aportaciones de esta tesis puede, además, soportarse procedimentalmente el cuerpo práctico de nuestra investigación al establecer unas bases procedimentales de educación-acción que generan las experiencias necesarias para la creación de nuevas identidades a nivel individual y colectivo.

I.1.2.3. El Patrimonio Cultural: Los nuevos valores, tipos, finalidades y formas de organización.

Autor: Martínez Yáñez, Celia.

Universidad: Universidad de Granada

Dirección: Castillo Ruiz, José

Año: 2006.

Base de datos: TESEO.

El análisis que se propone en esta tesis doctoral abarca las transformaciones más trascendentales que han experimentado tanto el concepto de patrimonio, como sus tipos de bienes y su gestión en las últimas dos décadas. Para ello la autora ha realizado, en primer lugar, una completa caracterización histórica y formal del patrimonio, desde los inicios de la tutela hasta el momento actual, sobre la cual se evalúan, después, las tendencias emergentes que, en la actualidad, modifican dicha caracterización.

Relación con nuestra tesis:

El objeto de estudio de esta tesis viene a confirmar la clave sobre la que se sustenta y origina nuestra investigación; el paradigma patrimonial está cambiando, y en esta tesis doctoral se analizan, a través de una definición histórica, las causas de este cambio y las nuevas tendencias paradigmáticas. Supone un cambio en la gestión, lo que para nosotros abre una brecha hacia la gestión educativa.

I.1.2.4. Implicaciones sociales del patrimonio cultural en la villa de Noia. Identidad, historia y patrimonio desde la antropología simbólica.

Autor: Pena Castro M^a. Jesús.

Universidad: Universidade de A Coruña.

Dirección: Fernández De Rota Monter, José Antonio.

Año: 2002

Base de datos: TESEO

La investigación plantea el estudio del patrimonio cultural desde el ámbito de la Antropología simbólica. La premisa inicial es que los elementos que consideramos patrimonio cultural no alcanzan tal condición por sus características esenciales, sino que esta catalogación se establece de forma

arbitraria, es decir, obra de la convención social. En consecuencia el patrimonio debe ser entendido como una dinámica sociocultural en tanto que los objetos patrimoniales se constituyen como fruto de la valoración y la acción humana, que dota de significado y recrea los sentidos de dichos elementos. La investigación analiza el proceso de patrimonialización del paisaje urbano en una pequeña villa gallega, Noia. Puesto que la percepción de la monumentalidad es una construcción social, se ha examinado como se ha ido componiendo la valoración de los vestigios materiales del pasado, en una evolución que está profundamente imbricada con la ordenación de la memoria y la historia de la comunidad. Por tanto, el eje del análisis es la acción social, los juegos de intereses y las estrategias mediante las que los grupos establecen y negocian los significados del pasado, y evocan los sentidos de sus vestigios.

Dos son los objetivos centrales de la investigación. Por una parte, a través de la selección de una comunidad como objeto de estudio se analiza el proceso social de construcción, recreación e interpretación del patrimonio cultural. Por otra parte, se examina el patrimonio bajo el prisma simbólico como un instrumento de creación y reproducción identitaria, puesto que es utilizado para articular discursos e imágenes sociales, de las que a su vez es reflejo ya que es construido según una formulación particular del proceso histórico. Por lo tanto el patrimonio es un excelente texto cultural para el análisis de una sociedad: podemos leer una comunidad a través de las dinámicas de patrimonialización que son llevadas a cabo.

Relación con nuestra tesis:

A través de un estudio de campo, esta tesis, analiza el proceso fundamental de construcción identitaria y además, analiza el patrimonio como manifestación y eje de esta práctica cultural. Es en esta línea, rozando también lo antropológico aunque desde un enfoque educativo, donde se encuentran ambos estudios. Esta perspectiva antropológica, y el análisis del proceso constructivo de la identidad colectiva, aporta a nuestra tesis una ayuda para formular un procedimiento educativo de construcción y gestión de estas identidades por medio del patrimonio.

I.1.2.5. La puerta del patrimonio: concepto, gestión y metodología. Instrumentos y recursos del patrimonio cultural.

Autor: Fernández Montenegro Morales M^a. José

Universidad: Universitat de València.

Dirección: Aguilar Civera, Inmaculada.

Año: 2002.

Base de datos: TESEO

La tesis se basa en el estudio del patrimonio cultural, su concepto, gestión y metodología, instrumentos y recursos. La tesis consta de dos partes y nueve temas. La parte primera estudia la gestión cultural y la segunda parte estudia el patrimonio cultural. Los nueve temas se encuentran interrelacionados mediante el concepto de cultura y el concepto de patrimonio cultural, la metodología de gestión de servicios cultural y los instrumentos y recursos al servicio del patrimonio cultural, para finalizar con un tema práctico como es el proyecto para una colección de arte contemporáneo en el municipio de Meliana (municipio valenciano).

Se aborda la necesidad de gestionar el patrimonio cultural como un proyecto continuo, reivindicando la necesidad de introducir la gestión cultural en los planes de estudio universitarios.

Relación con nuestra tesis:

Al abordar el arte contemporáneo como parte del patrimonio, esta tesis doctoral apoya la premisa consustancial a nuestro estudio; se comprende por tanto que el patrimonio en tanto construcción grupal (y esto lo vincula con la tesis anterior), requiere de la significación subjetiva, y no de atributos propios de los objetos; lo que posibilita construir significados patrimoniales relativos al arte contemporáneo. Este carácter subjetivo y resignificador lo posiciona además en un continuum o proyecto dinámico como lo denomina la autora.

I.1.2.6. Sentido del proyecto æfectivo

Autor: Falcón Vignoli, Roberto Marcelo.

Universidad: Universitat de Barcelona.

Dirección: Simón i Ortoll, Begoña.

Año:2010.

Base de datos: TDR.

La tesis doctoral 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 *æ*fectivo. 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.

Este trabajo orbita en torno a un eje central que es el ser, su manifestación y su sentido, razón por la cual se ha organizado en tres estadios reflexivos o partes íntimamente unidas, vinculadas lógicamente a su Introducción, Síntesis y Conclusión. Por lo tanto, la Parte I: Pensamiento del Paréntesis, indaga sobre la realidad potencial de todo verbo creador, entendido como fuerza comunicable que origina y nutre las transformaciones sociales, es decir, sus posibilidades de reinención cotidiana; la Parte II: Pensamiento sobre el Patrimonio, examina el verbo activo o manifiesto en realidades hipertextuales, concebidas como potencias capaces de facilitar la aparición de espacios "poliidentitarios", de patrimonios colectivos, donde habitaría creativamente la humanidad; mientras que la Parte III: Pensamiento sobre el Sentido, analiza la razón de ser del verbo creador, es decir, de todo movimiento capaz de reinventar conscientemente la sociedad. En definitiva, estaríamos ante el sentido de aquellas potencias verbales y sus efectos que posibilitarían una repetición

restauradora de todo nicho vital, que siempre sería eyectada por un tejido inmunológico o conciencia sistémica social que propiciaría los tránsitos de una humanidad reunida íntimamente con la naturaleza.

Relación con nuestra tesis:

El análisis que realiza el autor en esta tesis sobre el patrimonio como hipertexto desde la afectividad, se relaciona con nuestro ámbito de estudio en la concepción de un componente afectivo de la significación patrimonial. Esta tesis es empleada en nuestro estudio como referente para la definición de comunidad como espacios inter-afectivos en relación al patrimonio.

Resulta también importante la relación que se establece entre ambas tesis en torno a la potencialidad creativa de la comunidad, y su vinculación con el patrimonio, vínculo éste pocas veces reconocido, pero sí generado. El patrimonio como resignificación, es a la luz de estas tesis, un hecho creativo.

1.1.3. Tesis referentes sobre la Identidad.

Los descriptores “Identidad, arte”, “identidad cultural” y englobándolo dentro de esta categoría “enculturación” como descriptor del proceso de identización, utilizados en las bases de datos TESEO, DIANLNET y TDR, han arrojado un gran número de ítems, de los cuales los siguientes han sido los más vinculados a nuestro objeto de estudio.

1.1.3.1. Resumen de Cartografías de la identidad: seis itinerarios para la reflexión en torno a la práctica artística y comunicativa en la era digital.

Autor: San Cornelio Esquerdo, Gema.

Universidad: Universitat Politècnica de València.

Director: Adelantado Mateu, Eulalia.

Año: 2003.

Base de datos: DIALNET.

En esta tesis doctoral, y partiendo de diferentes soportes artísticos, incluida la propia red, se ha realizando una serie de itinerarios de raíz interdisciplinar en relación al concepto de identidad. Dividida en seis partes, esta tesis evoca aquellos libros de viajes del siglo XIX, donde la experiencia subjetiva del viajero servía de punto de vista para explorar y conocer nuevos mundos. Cada bloque delimita una propuesta, un recorrido, para abordar cada uno de los ejes conceptuales que conforman el corpus teórico de la misma: el retrato como representación gráfica de uno mismo (itinerario hacia la representación de uno mismo), la constatación de la identidad como diferencia en la figura del monstruo (las rutas de lo diferente: la monstruosidad), la utilización de máscaras y artificios con la intención de "ser otro" (itinerario a través de los diferentes soportes: máscaras y artificios), la experiencia autobiográfica (Las sendas de la propia experiencia), la relación del hombre con la tecnología (El encuentro con el otro artificial), y finalmente la identidad en la comunicación y el arte de Internet (Cartas de navegación: comunicación, identidad y arte en Internet).

Relación con nuestra tesis:

Al tratar la noción de identidad desde el ámbito artístico se establece una paridad con nuestra propuesta de identidad como creación consciente. De este modo a través de los itinerarios artísticos que propone la autora se establecen posibles recorridos identitarios.

Esta construcción además se compone de objetos, de imágenes e itinerarios que se relacionan dando lugar a la cartografía; del mismo modo, en nuestra tesis la identidad se conforma de objetos, en cuanto propiedades simbólicas y procesos dinámicos.

Así pues, en ambas tesis se reflexiona sobre una misma estructura y proceso identitario a través de una práctica y una proyección, en el caso de la tesis que analizamos, y en cuanto a una construcción mediada por la educación, a través de nuestro estudio.

I.1.3.2. Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación.

Autor: Solé Blanch, Jordi.

Universidad: Universidad Rovira I Virgili.

Dirección: Fuentes Goyanes, Enrique.

Año: 2005.

Base de datos: TESEO.

El análisis antropológico establecido en esta tesis doctoral incluye un trabajo histórico-descriptivo y etnocrítico en torno a los procesos de enculturación de la juventud. Partiendo de la idea que ha existido más de una juventud a lo largo de la historia, y a partir de una lógica transversal típicamente postmoderna, se describen varias historias que se refieren a varias juventudes estableciendo, a su vez, un oportuno equilibrio genérico con el que se tiene presente la no-discriminación de la mujer en la historia.

El trabajo se divide en tres partes diferenciadas de acuerdo a los tres objetivos que se desarrollan:

En primer lugar, se describen los procesos de enculturación de diferentes tipologías de jóvenes a lo largo de la historia a partir de los productos culturales de cada época.

En segundo lugar, se analiza el surgimiento de la cultura juvenil propiamente dicha cuando la juventud empieza a ser considerada una categoría antropológica diferenciada, creadora y consumidora de formas de vida y cultura que pueden reforzar u oponerse a los procesos tradicionales (familia y escuela) de enculturación y socialización.

Por último, se estudian las subculturas juveniles actuales para desarrollar una pedagogía de la juventud que se ajuste a las necesidades de orientación teórica y socio-afectiva de las nuevas generaciones y las ayude a madurar de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen desde una perspectiva

diversa y ecléctica, que haga de los comportamientos juveniles una forma civilizada de convivencia en las ciudades multiculturales del siglo XXI.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis se relaciona con nuestro objeto de estudio, en tanto sirve y apoya la fundamentación de parte del proceso de construcción de la identidad. El autor define el proceso de enculturación como proceso institucionalizado de creación identitaria. Como tal, este proceso requiere concreción y puesta en práctica a través de ciertos agentes fundamentales, la familia y escuela, y comienza a definir otros ámbitos específicos de enculturación a partir de la postmodernidad.

Aporta además, una visión dinámica del proceso formativo, a través de la filtración y apropiación personal, dando lugar a un constructo subjetivo y particular.

I.1.3.3. La identidad expresiva en M. Proust.

Autor: Patiño Ávila, Jesús Ernesto.

Universidad: Universidad Complutense de Madrid.

Dirección: López Molina, Antonio Miguel.

Año: 2005.

Base de datos: TDR.

La siguiente tesis doctoral investiga sobre la inquietud que ha suscitado el problema de la identidad personal, en los últimos años. Aquí se ha abordado haciendo un recorrido por diversos autores (Aristóteles, Kant, Hegel, Heidegger, Husserl, Adorno, Deleuze, Ricoeur y Giddens), con el objeto de construir un modelo de explicación, centrado en Habermas, que pueda ser aplicado a cualquier programa de investigación sobre la identidad narrativa y expresiva, cuando se trata de descifrar los caracteres de la representación artística y narrativa del oficio de escritor, tal como específicamente se encuentra en la novela de Proust: "En busca del tiempo perdido". Las relaciones entre filosofía,

literatura y ciencias sociales se delinean en la más significativa creación de las letras francesas del siglo XX, la cual proporciona, además el motivo para tipificar los rasgos de identidad de los artistas, ya que contiene referencias claras, unívocas y literales que sirven de apoyo a la historia y al relato novelístico. El autor encuentra que la novelística de Proust ofrece un perfil de la identidad expresiva, en la modernidad reciente, que se correlaciona con cierto tipo de complementariedad entre mismidad e ipseidad. Remitiéndose, a su vez, a la alteridad, sin renunciar por ello a la desactivación del ego, que pugna por su afirmación.

Relación con nuestra tesis:

Al proponer una identidad narrativa y biográfica esta tesis se relaciona con las propuestas recogidas en nuestro estudio. En ambos escritos se considera la identidad como una construcción multiforme y discursiva, que obtiene la unidad de la narratividad. Reflexiona además, del mismo modo que en nuestra tesis, sobre el carácter expresivo de la identidad, fuertemente cargado de experiencias y afecciones.

Finalmente se establece otro gran paralelismo en base a la configuración de la identidad en la dialéctica con la otredad, reconociéndose parte de la otredad en la colectividad, pero sin renunciar a la mismidad.

1.1.4. Tesis referentes vinculadas a la Acción Educativa en Museos.

En relación a la acción educativa en museos los descriptores utilizados para realizar las búsquedas fueron “educación patrimonial”, cuyos resultados se entendieron como propios de la clasificación patrimonial, “museos, educación”, “museos, acción educativa” y “museos, acción social”. De los resultados obtenidos se seleccionaron los siguientes en base a la significación de sus contenidos dentro de nuestra tesis.

I.1.4.1. La comunicación del arte contemporáneo: una experiencia didáctica en el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM). Un análisis de la estrategia y de la metodología usadas en las Conferencias Dinámicas 2000-2003.

Autor: Romero Gómez, José Francisco.

Universidad: Universitat Politècnica de València.

Dirección: Doménech Ibáñez, Isabel.

Año: 2004.

Base de datos: TESEO.

El análisis de esta tesis doctoral comienza desde los planteamientos evolutivos de museos desde que éstos revisaron sus objetivos e incluyeron el de la difusión y comunicación de las obras que exponían como uno de ellos, hasta la actualidad.

Además se analizan parte de los programas de los museos, cuentan con unos programas de comunicación bastante complejos que incluyen la difusión de los contenidos de sus exposiciones temporales y permanentes dirigidas a todos los públicos.

El centro de atención de esta tesis se focaliza en las visitas guiadas, en las que un mediador explica al público los contenidos de las exposiciones en las salas que estas ocupan, es una de las actividades más demandadas de las que se programan regularmente por la institución, debido a la importancia adquirida por el carácter educativo del museo tras la segunda guerra mundial.

El trabajo que aquí se expone, es un estudio realizado en el que a partir del análisis sobre la estructura educativa de los museos y de su organización interna se cuestiona los contenidos expuestos en las visitas-conferencia que transitan las exposiciones.

Relación con nuestra tesis:

La educación museal como centro de estudio es uno de los grandes nexos de unión de nuestra tesis con el estudio que se propone, si bien estos nexos se concretan además en la conexión de filosofía museística del centro y

su programa pedagógico. Esta conexión supone asumir diferentes papeles del museo con la sociedad, estableciéndose un tipo de museo educativo, activo con el entorno, consciente y agente de su posición como institución cultural.

Los diferentes programas educativos que puedan ser establecidos en este entorno, dan muestra de la filosofía museística del centro, caracterizando así diversos tipos de museos.

I.1.4.2. Educación artística, museos y virtualidad. Tres perspectivas relacionadas por: la simulación, el espacio y las identidades.

Autor: Orta Martínez, Aura Marina.

Universidad: Universidad de Sevilla.

Dirección: Araño Gisbert, Juan Carlos.

Año: 2010.

Base de datos: TESEO.

Esta investigación se centró en la interacción entre educación artística, museos y virtualidad desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de artes plásticas del Instituto Pedagógico de Caracas, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela, delimitándose temáticamente a tres perspectivas que se han visto modificadas significativamente con la aparición de los soportes virtuales como fenómeno tecnológico informático: La simulación, el espacio y las identidades. Desde el punto de vista epistemológico se corresponde con la investigación cualitativa, apoyada en la orientación teórica del interaccionismo simbólico.

Para la construcción del conocimiento, además de las revisiones teóricas referenciales, se realizó un estudio de campo a partir del método del estudio de casos aplicando la técnica de grupos de discusión, análisis de categorías y subcategorías, además de su interpretación y presentación discursiva final.

En los resultados obtenidos destaca la autora los desplazamientos de los modos perceptivo y apreciativo de la obra de arte en el contexto virtual-

tecnológico. Igualmente, desde la perspectiva de los actores del estudio, en el contexto de lo virtual-tecnológico se generan nuevas interacciones con el museo y su status como institución tradicionalmente legitimadora del arte y portadora de estructuras para la construcción de significados plásticos, estéticos e identitarios.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis doctoral resulta de interés para nuestro estudio al establecer una relación entre museo e identidad. El planteamiento intangible que aporta lo virtual, sirve aquí como materialización de lo abstracto, punto de confluencia con el cuerpo práctico de nuestro estudio, que plantea el entorno virtual como medio idóneo para la construcción discursiva y simbólica de las identidades colectivas establecidas en el entorno museístico.

I.1.4.3. El diálogo entre los niños y las obras artísticas en los museos de arte en Valladolid: estudio de los programas educativos de la visita guiada destinados a los grupos de educación primaria e infantil.

Autor: Chen, Lee-Chen.

Universidad: Universidad de Valladolid.

Dirección: Marco Tello, Pilar.

Año: 2010.

Base de datos: TESEO.

La investigación se centra en analizar cómo son los programas educativos de la visita guiada destinados a los grupos de Educación Primaria e Infantil en los museos de arte en Valladolid.

Los objetivos de la investigación han sido dobles. Por una parte, se pretende conocer los programas educativos de las visitas guiadas destinadas a los grupos infantiles escolares llevados a cabo por los museos de arte en la ciudad de Valladolid, a través de investigar y evaluar la planificación del currículo, las acciones educativas y el resultado final. Por otra parte, se pretende

optimizar y valorar este tipo de actividades educativas aplicadas por el museo de arte en el campo educativo del arte plástico visual, así como justificar la eficacia del sistema evaluativo del museo para conocer resultados educativos y para mejorar la educación futura.

Se han utilizado varios métodos e instrumentos en distintos aspectos y procesos de la investigación: Investigación bibliográfica, entrevista, cuestionario y observación.

El Museo Nacional Colegio de San Gregorio, el Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano, el Museo de Valladolid y el Museo de la Universidad de Valladolid son los museos que ofrecen de forma más estable a los grupos de Educación Primaria e Infantil los programas educativos. Los currículos de los programas educativos realizados por los cuatro museos alusivos están adecuados en cierta medida a las propuestas de las teorías educativas relativas. Dado que en la mayor parte del resultado positivo de las acciones educativas, se ha probado que es favorable el estado de las acciones educativas de estos programas educativos. Además, han adquirido todos los programas educativos un resultado efectivo y positivo en común para orientar al grupo escolar de Primaria e Infantil a conocer el arte.

Relación con nuestra tesis:

Proponer la acción educativa como centro de interés de un museo, supone ya un punto de confluencia con nuestra tesis. Aporta además un fondo documental sobre diversos programas educativos y un enfoque evaluativo destinado a mejorar las acciones educativas en ámbitos museísticos.

I.1.4.4. Museos de arte como catalizadores de la renovación en educación artística. Propuestas para una nueva educación artística en el ámbito museal chileno y sus implicaciones en la educación formal.

Autor: Miralles Jara, Natalia Magdalena.

Universidad: Universidad Complutense de Madrid.

Dirección: Díez Álvarez, José Javier.

Año: 2010.

Base de datos: TESEO.

Nuestra investigación se enmarca en la creciente necesidad de indagar respecto a la evolución de las instituciones museísticas, abordando las nuevas funciones que asumen los museos en el siglo XXI. Específicamente la autora se centra en el desarrollo de la educación al interior de estas instituciones, analizando la actualidad de la oferta educativa en los museos de arte y la forma en que ésta incide en el cambio de visión que experimentan los museos y que los instalan como espacios abiertos a todo tipo de público.

Dentro de esta apertura destacan también las nuevas relaciones que se están dando entre el museo y otras instituciones de carácter educativo como la escuela, aspecto que se recoge en esta tesis destacando las interesantes conexiones que de forma creciente se han dado entre ambas instituciones.

Analiza la importancia que puede tener la educación no formal realizada en el museo como aporte relevante en la educación de niños y jóvenes. Hoy los programas de educación de los museos pueden generar valiosos aportes en la educación formal que se imparte en la escuela logrando una experiencia integradora para los alumnos.

Este aspecto se aborda en torno a la educación artística, específicamente en el ámbito chileno, indagando de qué manera los programas que se realizan en los museos pueden incidir en la renovación de la asignatura, logrando que ésta tenga un lugar acorde a la sociedad de la imagen.

El análisis de estos tópicos se analiza de forma práctica mediante un estudio de caso realizado en Chile, en donde se describe la actualidad de la educación artística en el currículum y la realidad educativa de los museos de arte a través de una investigación mediante estudio de caso que busca aportar en la reflexión respecto al tema.

Relación con nuestra tesis:

Esta tesis doctoral enfoca la acción del museo desde una perspectiva global y activa del museo, lo que concuerda con el planteamiento de museo como agente enculturador establecido en esta tesis. Resulta interesante para

nuestro estudio el vínculo interinstitucional entre el museo y otros agentes de educación como por ejemplo la escuela, estableciéndose un proceso común y global de acción educativa y enculturadora.

I.1.4.5. Museos de Arte Contemporáneo, nuevos modelos educativos en la red.

Autor: Río Castro, José Nicolás.

Universidad: Universidad de Santiago de Compostela.

Dirección: Sobrino Manzanares, María Luisa.

Año: 2009.

Base de datos: TDR

En esta investigación se analizan los contenidos educativos online presentes en las webs de museos de arte contemporáneo para identificar sus rasgos distintivos y conocer el estado de la cuestión. A partir de los resultados se estima la existencia de prácticas compartidas y propuestas comunes que puedan interpretarse como particularidades específicas de la mediación online en museos. Se plantea la elaboración de un inventario de características definitorias de los materiales educativos online, dentro del ámbito de las webs de museos de arte contemporáneo.

Para ello resulta fundamental la elaboración de un corpus sólido y heterogéneo, sin selecciones arbitrarias, que permite contrastar datos y elaborar una taxonomía fiable. pudiendo catalogarlos de acuerdo con las características que los definen resultando más pertinente valorar la función que desempeñan.

En segundo lugar, este trabajo toma como referencia los materiales educativos online existentes en la actualidad, es decir, los modelos que los museos de arte contemporáneo han adoptado y puesto en práctica durante el transcurso de esta investigación, desde finales de 2006 a principios de 2009. Durante este tiempo algunos museos del corpus rediseñaron su presencia online y otros actualizaron sus contenidos, pero en un reducido número de casos hubo

un verdadero replanteamiento en la manera de aproximar sus fondos a la audiencia.

Relación con nuestra tesis:

El estudio que se propone en esta tesis doctoral resulta de interés para nuestra investigación al plantear un análisis de los entornos educativos en museos virtuales. Dicho análisis es útil para los planteamientos del cuerpo práctico de nuestro estudio.

Conocer los aprendizajes, metodología e instrumentos que se emplean en este entorno es una fuente de referencia en el planteamiento de constructos identitarios virtuales como es el caso de nuestra tesis.

I.2. RELEVANCIA PARA NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Cualquier estudio debe entenderse y realizarse en la relación con otros estudios, en un intento de aportación sobre un corpus de conocimiento, para ello hemos establecido una serie de relaciones con otras tesis, que han marcado itinerarios y ámbitos de los que nutrir nuestra tesis aportando nuevos enfoques.

Es necesario ampliar ahora nuestro campo de relaciones para establecer vínculos con los estudios que sirven de referencia a esta tesis a nivel internacional. Para ello nos serviremos de dos bases de datos que operan a este nivel: DART-europe y NDLTD. Como enunciábamos arriba DART-europe aparece de una vinculación entre bibliotecas europeas con el fin de producir una base de datos donde el investigador pueda encontrar fácilmente y en un solo lugar todos los estudios que se realicen a nivel europeo. NDLTD es otra base de datos o catálogo de tesis doctorales a nivel internacional, donde aparece una clara influencia de entidades estadounidenses y británicas.

Sin embargo, aparecen también puntos de interés, iniciativas virtuales, que resultan relevantes para esta tesis, aportando enfoques, estructuras, metodologías, etcétera, al cuerpo experimental del estudio. Cabe por tanto señalar, en este punto de ampliación del angular de nuestra investigación, hacia

este nuevo entorno transnacional que es internet y buscar en él, lugares, relaciones y vínculos que sirven de punto de unión hacia la ampliación y continuidad de esta tesis doctoral.

1.2.1. Estudios relevantes para nuestra investigación a nivel internacional.

Para la recopilación de tesis doctorales a nivel internacional que pudieran ser relevantes o referentes para nuestra investigación se emplearon las bases de datos anteriormente citadas. Las diferentes búsquedas se hicieron en base a descriptores en lengua inglesa, por ser esta la lengua principal que se emplea en la base de datos. Dichos descriptores fueron “heritage, identity”, “museums, art”, “museums, education, identity” y “museums, education, identity, heritage”. De las numerosas entradas que arrojaron las búsquedas se pueden reseñar como más relacionadas con nuestro estudio las siguientes.

1.2.1.1. L’art de la représentation et la représentation de l’art. Du sens et du bon usage des musées d’art moderne et contemporain en Belgique/ The Art of Representation and the Representation of Art. Meaning and good use of museums of modern and contemporary art in Belgium

Autor: Hanquinet, Laurie.

Universidad: Université Libre de Bruxelles.

Dirección: De Maret, Pierre, Draguet, Michel, Genard, Jean-Louis, Glorieux, Ignace y Jacobs, Dirk.

Año: 2010.

Base de datos: DART-europe.

En esta tesis a través de estudios cualitativos de público se establece una ruptura con anteriores paradigmas de tipos de públicos. Concluye enunciando que los diferentes niveles educativos suponen diferentes formas de significar proponiendo así el término de “comunidades de interpretación”. Éste es empleado para enunciar una relatividad de significados desde donde se rompe

con los anteriores paradigmas de espectadores que suponen una única interpretación y por tanto clasifican al público en base a sus capacidades para adquirir dicho conocimiento.

Relación con nuestra tesis:

Resulta interesante para nuestra tesis el cuerpo demostrativo experimental que aporta esta tesis para la confirmación de las comunidades de interpretación. A través de entrevistas y un fuerte trabajo de campo se rompe con la idea de tipos de público y, sobre todo, de públicos expertos y públicos inexpertos. Se plantea en base a este estudio, la relatividad interpretativa, la desaparición de una verdad en torno a la interpretación museística, pudiendo entonces, hablar de comunidades de interpretación.

La desaparición de las verdades interpretativas, abre las puertas a una experiencia educativa hacia la formación del individuo de manera subjetiva y hacia la formación de identidades colectivas en base a la común experiencia, lo que resulta clave en nuestra tesis.

I.2.1.2. Reinterpreting the museum: social inclusion, citizenship and the urban regeneration of Glasgow..

Autor: Beel, David E.

Universidad: University of Glasgow.

Dirección:-

Año: 2011.

Base de datos: DART-europe.

En esta tesis doctoral se analiza el papel social de los diferentes museos de la ciudad de Glasgow. Se hace hincapié en el papel socializador y agente cultural del museo dentro de la ciudad, aunque, a ojos del autor, este papel está siempre asociado a un interés político y económico de la ciudad. Por tanto museos y ciudad se relacionan en una especie de simbiosis de intereses.

Relación con nuestra tesis:

Es interesante para nuestra tesis el ámbito de análisis de museos que establece el autor, ya que contribuye a un mayor conocimiento de la labor socializadora del museo, en su papel enculturador y de agente cultural.

1.2.2. Entornos virtuales de interés.

En este punto se establecen lugares virtuales que se relacionan con nuestro ámbito de estudio; podrán tener cabida páginas, aplicaciones o construcciones virtuales que aporten nuevos enfoques a nuestro estudio. Para ello se realizarán búsquedas en castellano (por lo que las entradas que se obtienen incluyen también al ámbito latinoamericano) en base a los siguientes descriptores “museos, identidad”, “museos, patrimonio”, “construir identidad”, “patrimonio, red” en un buscador de alcance internacional; se empleará, para su consecución, el buscador “google”. De las búsquedas realizadas los siguientes son, a nuestro parecer, los resultados más significativos.

1.2.2.1. Museo de identidad de Honduras.

Recuperado de: <http://www.min.hn/>

El museo de Identidad nacional se define como una institución abierta, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe con propósito de estudio, de educación y disfrute, la evidencia material e inmaterial de los pobladores que habitaron y habitan el territorio hondureño a fin de fortalecer la memoria histórica y el sentido de identidad nacional. Por tanto su objetivo principal reside en contribuir a la consolidación de un fuerte sentido de identidad entre la población hondureña, fortalecer la memoria histórica, comunicar y exhibir el patrimonio cultural y difundir la cultura universal.



Imagen 6.1. Captura de pantalla del portal web del Museo de Identidad Nacional de Honduras.

Relación con nuestra tesis:

Aunque sin querer entrar en el planteamiento de identidades asociadas a políticas y naciones, es interesante presentar aquí el proyecto de museo de identidad, que establece una serie de registros o fenómenos identitarios de la comunidad. Los patrimonios así se redefinen y dinamizan en cuanto son medio para la dotación de sentido del entorno.

1.2.2.2. El antimuseo.

Recuperado de: <http://www.antimuseo.org/>

La página web del antimuseo es el lugar físico de este no lugar, en él puede encontrarse su fundamentación teórica que se basa en la reflexión de la realidad social latinoamericana. Enlaza además con los diversos proyectos prácticos, que tienen por objeto un museo portátil que sale en la búsqueda del no-público de los museos, para ello se establece como activador social, adaptando el contenido al contexto, haciendo significativo para el público tanto el

entorno como el dintorno, exposiciones adaptadas a cada espacio con objetos que tienen significado en ese espacio.

Finalmente la web del antimuseo presenta una sección comercial, ofertando su servicio a los artistas para la elaboración de proyectos y festivales.



Imagen 6.2. Captura de pantalla de la web del antimuseo.

Relación con nuestra tesis:

El modo en que este proyecto se plantea hacer llegar el entorno museístico al no-público resulta interesante para nuestra tesis, en tanto supone una posible puesta en práctica del museo como agente cultural y como activador y dinamizador social.

El caso del antimuseo pone de manifiesto la necesidad de poner el acento museístico en el público, variando aquí la colección artística. El museo entonces se configura en esta identidad educativa y activadora, no tanto en su colección artística.

1.2.2.3. Patrimonio galego.

Recuperado de: <http://patrimoniogalego.net/>

Desde esta página se pretende hacer un inventario colectivo del patrimonio gallego a través de sus yacimientos arqueológicos. Los diferentes bienes que son introducidos proceden de los aportes hechos por individuos particulares, los cuales rellenan fichas y fotografían el yacimiento y suben los descubrimientos a la página web. De este modo, y formulado como uno de sus principales objetivos, a través de una única página puede tenerse acceso documental a un gran catálogo de yacimientos.

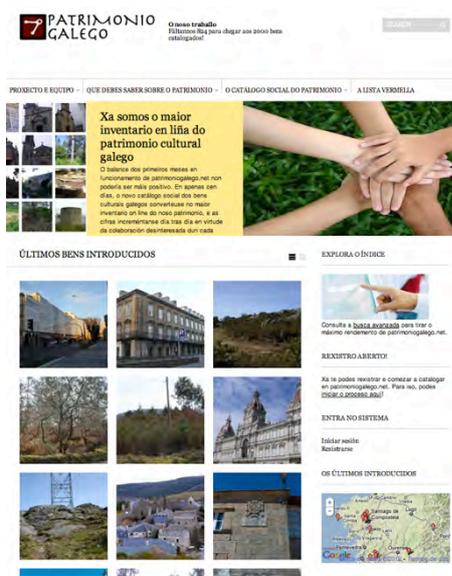


Imagen 6.3. Captura de pantalla de la página web patrimonio gallego.

Relación con nuestra tesis:

Esta web resulta de gran interés a nuestro estudio ya que propone la creación de un catálogo a partir de la participación de los propios gallegos. En este catálogo de patrimonio, el valor y la legitimación patrimonial vienen de la mano de los propios individuos, es decir, se genera un patrimonio propio. Del mismo modo en nuestro estudio, los individuos suben su propio patrimonio para generar unas señas identitarias propias, construyendo en la suma, una identidad colectiva desde lo patrimonial, más allá de un catálogo de patrimonios.

1. 2.2.4. Identibuzz.

Recuperado de: <http://www.identibuzz.org/>

Identibuzz es un proyecto de comunicación social que pretende representar las nuevas identidades que se están construyendo en los barrios multiculturales de distintas ciudades europeas. Este proyecto involucra y capacita a la ciudadanía en el uso de las nuevas tecnologías y en el desarrollo de nuevos discursos narrativos digitales sobre su identidad y su entorno creando un espacio de conexión y una red de comunicación y nodos de relación entre distintos barrios europeos.

En estas pequeñas “islas” dentro de las ciudades contemporáneas, se propician entornos de innovación, investigación y co-creación en los que se que aprovecha el talento creativo y la diversidad sociocultural. Identibuzz se plantea como un trabajo sobre las nuevas identidades europeas erigidas sobre la mezcla cultural de sus habitantes.



Imagen 6.4. Captura de pantalla de la web del proyecto Identibuzz.

Relación con nuestra tesis:

Este proyecto resulta muy interesante por su acción directa en la construcción de identidades. Estas identidades están comprendidas dentro de la multiculturalidad que suponen los pequeños entornos. La acción creativa como medio para la investigación, análisis y construcción de las propias identidades, resulta un aporte relevante para el cuerpo experimental de esta tesis.

II. INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA.

Siguiendo una propuesta de investigación de las fuentes desde la concreción hacia la generalidad, llega el momento de tratar aquí las referencias que se producen desde los ámbitos de investigación universitarios. Una vez explorados los casos concretos como son las tesis doctorales tanto a nivel nacional como internacional, así como proyectos y programas particulares aplicados en diversos ámbitos y cuya presencia en internet participa de su potencialidad, es momento ahora de volver a abrir el angular de la perspectiva que estamos utilizando, ampliando así a otros focos de investigación universitaria. A continuación se recogen las propuestas cuyos contenidos y objetos de estudio hemos considerado de aporte relevante para nuestra tesis.

II.1. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN.

En el siguiente punto se presentarán y resumirán los diferentes grupos de investigación a nivel universitario en el contexto nacional. De ellos se referenciarán sus líneas de actuación y contexto, para posteriormente comentar los vínculos y aportaciones a nuestro estudio.

II.1.1. Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías (DIDPATRI).

El grupo de investigación DIDPATRI perteneciente al Departamento de didáctica de las ciencias sociales de la Universitat de Barcelona, ha venido desarrollándose desde el año 2000, y tiene por objeto de investigación principal la museografía didáctica, aunque también emprende investigaciones de ámbito didáctico en marcos formales y no formales. Sus investigaciones han sido objeto de reconocimiento a través de proyectos I+D y diversos proyectos a nivel regional. Las líneas de investigación sobre las que trabaja, refieren principalmente a productos, metodologías y artefactos didácticos para ámbitos museísticos: Artefactos de mediación didáctica; diseño de estrategias y despliegue de recursos de museografía interactiva; arqueología experimental; diseño de materiales para la educación formal; investigación y museización de

espacios en conflicto; Investigación de fuentes de conocimiento patrimonial y una línea dedicada a la evaluación y mejora de las metodologías de enseñanza aprendizaje.

Relación con nuestra tesis:

El empleo de nuevas tecnologías en la difusión del patrimonio, así como la experimentación con nuevas metodologías y productos sobre los que investiga este grupo resultan de gran interés para nuestra tesis, en tanto que sirven de referencia y punto de partida en el establecimiento de nuevas propuestas metodológicas, así como en el empleo de internet como herramienta de difusión y generación de vínculos patrimoniales.

La línea de investigación que tiene por objeto metodologías activas en torno la difusión del patrimonio, supone también un punto referente para nuestro estudio, la recreación de momentos históricos, supone construir físicamente como metáfora de la construcción cognitiva, es decir, a través de la experiencia se generan significados patrimoniales.

II.1.2. Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI).

El GREPAI adscrito al Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona trabaja en diversas líneas de investigación como son: educación artística, contextos sociales e identidades. Perspectivas multiculturales, ecológicas e inclusivas; Didáctica de las artes e interdisciplinariedad; Artes y construcción del conocimiento. Creatividad y comunicación; Contemporaneidad estético-artística y literacidad; Arte e intervención social. Aportaciones de las artes al aprendizaje servicio (ApS); Investigación acción participativa (IAP) y didácticas comparadas; Museos y sociedad. Proyectos colaborativos; Patrimonio cultural, interpretación, educación, formación y Narrativas, historia e historias de vida de las artes: visuales, musicales, corporales, literarias e intermedia. De estas líneas de investigación se reseñan aquí las relacionadas con nuestro ámbito de investigación: la línea más directamente relacionada con el patrimonio tiene por objeto la interpretación del patrimonio cultural desde una concepción amplia de éste, se estudian métodos de recogida de datos y dispositivos para facilitar su búsqueda siempre con el

objetivo final de la integración social. Otra de las líneas que cabe reseñar es la relativa a los museos, que busca una relación y colaboración entre el grupo y museos, a través de propuestas didácticas que parten de las metodologías activas y participativas. Finalmente cabe reseñar la línea dedicada a las narrativas de vida en las artes, estudiada aquí como producto narrativo desde los diferentes enfoques artísticos.

Relación con nuestra tesis:

Se han reseñado y profundizado en las líneas de investigación más relacionadas con nuestra tesis, dentro de la diversidad de líneas que presenta este grupo. La búsqueda de nuevos patrimonios, se presenta como un ámbito fértil para nutrir nuestra tesis, la creación de nuevos patrimonios resulta de la concepción del patrimonio como materialización de procesos, y no como un producto estanco y aislado, por lo que investigar sobre nuevos procesos y nuevos patrimonios resulta un fuerte respaldo para nuestro estudio. Además, otra de las líneas de investigación se relaciona con el ámbito que proponemos en nuestro cuerpo experimental, el museo como lugar de creación, de acción e investigación, y sobre todo de didáctica, supone un marco ideal, en el que establecer esos nuevos patrimonios.

Finalmente cabe hacer referencia a la línea relacionada con las narraciones de vida, en cuanto a que se establece un paralelismo, con algunas de las teorías sobre la identidad que soportan estas tesis. La narración de la vida se establece pues, como concienciación y como unificación de la identidad polimorfa.

//.1.3. Grupo de investigación de la Universidad de Burgos Comunicación, Difusión y Publicidad de la Cultura y del Patrimonio (CAYPAT).

El grupo de investigación denominado CAYPAT, adscrito al departamento de Ciencias Históricas y Geografía de la Universidad de Burgos, tiene por objeto de investigación el análisis de la comunicación social, la difusión pública de las actividades del ámbito cultural y patrimonial con el fin de formar profesionales de la comunicación de estas áreas que difundan de forma efectiva las informaciones generadas. Las líneas de investigación que se han generado

desde este grupo son: Presencia actual de la Cultura y el Patrimonio en los Medios de Comunicación Social; Evolución histórica de la difusión de las Humanidades en los Medios de Comunicación; Prospectiva de uso de interés de la Cultura en el siglo XXI y Formación de profesionales del Patrimonio y de la Cultura en relaciones con los Medios de Comunicación Social.

Relación con nuestra tesis:

Si bien los enfoques difusionistas del patrimonio que se establecen desde este departamento no se establecen desde una perspectiva educativa, deben ser tenidos en cuenta aquí, por su capacidad mediática. No hay que negar la existencia de una gestión y difusión del patrimonio externa a la educación, es necesario conocer y comprender otros medios de difusión para así complementar y mejorar, hacer efectivamente accesible el patrimonio a todos los niveles.

II.1.4. Patrimonio y Educación.

El grupo de investigación “Patrimonio y Educación” es llevado a cabo por el departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada; desde este departamento se desarrollan propuestas y guías didácticas para conocer y aprender el patrimonio histórico-artístico. Además se elaboran itinerarios didácticos diseñados para consolidar los conocimientos relativos a la arquitectura y urbanismo como componentes patrimoniales.

Relación con nuestra tesis:

Es importante reseñar aquí los grupos de investigación dedicados al diseño de propuestas y guías didácticas, éstos aportan un cuerpo material sobre la difusión del patrimonio. En este caso, el grupo de investigación Patrimonio y Educación centra su interés en la interpretación del patrimonio en base a su conocimiento y sentido, por lo que aporta bases para nuestro estudio, sin embargo, el objeto principal de nuestro estudio va más allá a través de la educación y formación del individuo y la sociedad en el patrimonio.

II.1.5. Grupo de Investigación Innovación y Desarrollo de la Educación por medio del Arte y del Patrimonio (ARSDIDAS).

Desde el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de la Laguna se trabaja a través del ARSDIDAS por promover y apoyar el estudio, la investigación y el magisterio del arte y el patrimonio, favoreciendo la generación e intercambio de conocimientos y experiencias a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación se encaminan hacia: Arte y Educación; Formación Artística; Métodos y Recursos en la enseñanza de las Artes; El Arte como instrumento de conocimiento; El desarrollo de la figuración gráfica; Ilustración didáctica y científica; Intervención y puesta en valor del Patrimonio; Museografía y museotecnia y Uso y Gestión didáctica del Patrimonio.

Relación con nuestra tesis:

La fuerte carga investigadora en relación con el ecomuseo y el uso social del patrimonio resulta muy sugerente para el estudio en el que nos hayamos. El enfoque educativo del arte y el patrimonio en a búsqueda de la significación con el entorno es una de las grandes líneas comunes a esta tesis.

II.1.6. Implicaciones tecnológicas en procesos arqueológicos museológicos y de gestión patrimonial.

El grupo de investigación “Implicaciones tecnológicas en procesos arqueológicos museológicos y de gestión patrimonial”, desarrollado desde el departamento de Geografía, historia y Filosofía de la Universidad Pablo de Olavide, destaca por el empleo de técnicas modernas y experimentales de investigación en la gestión e interpretación del patrimonio arqueológico. En las líneas de investigación se destacan: Análisis del urbanismo y de las formas arquitectónicas de la antigüedad; Aplicación de nuevas tecnologías a la recuperación y gestión del patrimonio; Ceramología y Cultura Material; Museología; Musivaria; Palinología y reconstrucción de paisajes antiguos y Plástica e Iconografía.

Relación con nuestra tesis:

Aunque entre sus líneas de investigación no se observa una línea específica dedicada a la didáctica y educación, entre sus resultados si que se observan cursos e itinerarios, lo que implica una presencia latente de la metodología didáctica.

Es interesante para esta tesis la proyección educativa que se hace del patrimonio arqueológico, dentro de un grupo de investigación que no tiene por centro de estudio este ámbito de estudio.

II.1.7. URBS.

El grupo de Investigación URBS investiga, desde el departamento de Ciencias de la Antigüedad de la Universidad de Zaragoza, sobre las siguientes líneas: Urbanismo romano; Tránsito de las sociedades indígenas al Mundo Romano; Sociedad y Cultura Material en el Mundo Romano; Arqueología Subacuática; Museología y Didáctica del Patrimonio Arqueológico. Esta última línea, creada en 2006, tiene por objetivo atender a una necesidad social de conocimiento y defensa del patrimonio cultural. Dentro de su línea observa no solo la difusión sino también la elaboración de materiales y actividades didácticas sobre el patrimonio además de su evaluación.

Relación con nuestra tesis:

La presencia de una línea propia de investigación en didáctica resulta relevante para nuestra tesis. A través de esta línea se analizan, producen y evalúan diversos materiales didácticos para la difusión y didáctica del patrimonio arqueológico.

II.1.8. Museología, museografía, TIC y patrimonio cultural (MUSEIA).

Desde el departamento de Ciències Socials de la Universitat Oberta de Catalunya se investiga a través del grupo “Museología, museografía, TIC y patrimonio cultural” sobre el papel de las TIC en la didáctica y comunicación del patrimonio centrandó sus investigaciones en las siguientes líneas: TIC, el Patrimonio, la Didáctica y el Aprendizaje; La salvaguarda del Patrimonio

Histórico Arqueológico en los conflictos bélicos; Comunicación, Patrimonio y TIC y Museología científica.

Relación con nuestra tesis:

Las líneas de investigación propuestas por este grupo aparecen ante esta tesis doctoral como un sustrato interesante sobre el que apoyar ideas clave del cuerpo experimental de la misma. El análisis de las redes sociales que se dibujan en torno a los museos, el concepto de museo 2.0 o nuevos conceptos como patrimonio en línea son claves para el desarrollo de nuevos horizontes patrimoniales que doten de protagonismo y relevancia a las relaciones interpersonales en torno al patrimonio.

II.1.9. Formación Inicial y Desarrollo Profesional de los profesores de Ciencias-Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (DESYM).

El departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía de la Universidad de Huelva, desarrolla dentro del grupo DESYM un proyecto directamente vinculado con la Educación patrimonial, bajo el título “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial (EDIPATRI)” se realizan trabajos de análisis de los materiales y recursos Educación Primaria y Secundaria en relación con el patrimonio y su enseñanza/aprendizaje, este análisis se realiza a través de instrumentos de investigación diseñados al efecto. Se pretende además reconocer dificultades, necesidades y demandas que encuentra el profesorado para trabajar el patrimonio, a través de los materiales y recursos de uso mayoritario en la educación obligatoria. Y finalmente, aportando un contexto global, el grupo tiene como objetivo conectar el ámbito formal con el informal en lo que a la producción de materiales y recursos didácticos refiere.

Relación con nuestra tesis:

Resulta necesario hacer aquí una mención a este grupo por ser su foco de investigación la educación patrimonial y aunque su enfoque se encamine hacia el análisis de recursos resulta interesante para esta tesis la finalidad última de conexión entre los diferentes ámbitos educativos, punto éste en el que

conecta con esta tesis doctoral.

II.1.10. MIRAR: Proyectos para la Investigación y Difusión del Patrimonio Cultural y Natural.

El departamento de Ciencias de la Educación de La Universidad de Oviedo desarrolla un proyecto de investigación entorno a la difusión del patrimonio cultural y natural. Entre sus líneas de investigación destacan: la museología, evaluación museológica en su dimensión educativa; la interpretación del patrimonio cultural y natural; la elaboración de publicaciones de corte teórico y divulgativo; crítica de arte contemporáneo y comisariado; finalmente el diseño de recursos didácticos para educación formal y no-formal.

Relación con nuestra tesis:

Este proyecto se relaciona directamente con nuestra tesis doctoral en tres conceptos significativos. El primer punto de encuentro fundamental parte del enfoque educativo del patrimonio, el diseño de recursos educativos para la valoración del patrimonio supone el sustrato en los objetivos de este estudio. En segundo lugar el arte contemporáneo es tomado en este proyecto como parte del patrimonio cultural, esta noción es tomada aquí como base conceptual del cuerpo teórico y como contexto del cuerpo experimental. Finalmente el desarrollo de recursos educativos empleado las nuevas tecnologías resulta una referencia a tener en cuenta en el cuerpo experimental de la tesis.

II.1.11. Aplicaciones del arte para la integración social: arte, terapia e inclusión.

El grupo de investigación “Aplicaciones del arte para la integración social: arte, terapia e inclusión” asociado a la sección departamental de didáctica de la expresión plástica de la Universidad Complutense de Madrid tiene por principal objetivo investigar acerca de la acción educativa en colectivos en riesgo de exclusión, desarrollando además nuevas metodologías para su desarrollo en este entorno. Este objetivo toma cuerpo en el proyecto Ariadne, que se compone de un equipo interdisciplinar dentro del que participa este grupo. El proyecto

Ariadne tiene por objetivo investigar en nuevas metodologías de educación artística para la mejora de la calidad de vida del colectivo inmigrante, este fin se persigue a través de tres líneas de actuación: “Expandir nuestro conocimiento sobre metodologías basadas en el arte que contribuyan a la adaptación a través de una sistematización de la teoría sobre cómo las actividades artísticas mejoran las competencias necesarias para la transición intercultural y de la identificación de buenas prácticas en los países participantes. Ampliar el campo de las metodologías disponibles de buena calidad y fiables mediante: la adaptación, transferencia y desarrollo de métodos de formación, recurriendo a una variedad de especialización del arte (danza, teatro, bellas artes y artes ecológicas), la evaluación de estas metodologías con rigor científico para valorar las fortalezas y debilidades de las metodologías utilizadas y la importancia de la evaluación, mejorando nuestras metodologías. Poner en valor estas metodologías para hacerlas accesibles más allá de la duración del proyecto, mediante la transformación de las metodologías en formación de formadores, la creación de un portal web para la promoción de métodos para mejorar la adaptación intercultural a través del arte, la edición de un manual que incluya teoría, buenas prácticas y recursos para formadores en los idiomas de los socios participantes y la publicación de los productos y resultados del proyecto a través del portal (fundamentos teóricos, colección de buenas prácticas, resultados de nuestros grupos pilotos)”⁶³.

Relación con nuestra tesis:

El objeto de investigación de este grupo guarda fuertes relaciones con el objeto de esta tesis; en primer lugar por la búsqueda de nuevas metodologías en acción educativa a través del arte. En segundo lugar este grupo se centra en la acción educativa a nivel social y sobre colectivos concretos, a los que subyace un componente fuertemente identitario, tanto a nivel individual como colectivo. Esta vinculación de la acción educativa a través del arte –si bien es cierto que nuestro enfoque se plantea desde la educación patrimonial- con las identidades tanto individuales como colectivas. Este punto resulta de gran interés para esta tesis doctoral como referente en sus prácticas educativas.

⁶³ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://www.ariadne4art.eu/page/proyecto-ariadne/> recuperado el 18 de enero de 2013.

III. PROGRAMAS MUSEÍSTICOS REFERENTES.

En el proceso de construcción rizomática que estamos persiguiendo al hacer esta reseña del estado de la cuestión resulta necesario, una vez demarcadas las líneas de investigación relativas al ámbito universitario, hacer referencia a los programas educativos que se realizan desde los museos nacionales.

Entendemos que la labor de investigación y producción realizada desde los departamentos de educación de los museos a nivel formal, no formal e informal abre nuevas brechas, responde a las cuestiones del ámbito de la investigación planteando nuevas preguntas, proporciona marcos y contextos para nuevas líneas de investigación adaptadas y concebidas como respuesta a la toma de pulso de la sociedad.

De este modo, comprendemos que el carácter no formal o informal y dialógico que se establece desde los departamentos de educación de los museos, produce un tipo de entorno educativo directo y relacionado inmediatamente con las necesidades de la sociedad. Este carácter dinámico y en continuo feedback se presenta ante nuestra investigación como un entorno nutritivo para el estudio y aplicación de nuevas estrategias y programas.

En este punto nos proponemos analizar los diferentes programas educativos relacionados con la educación patrimonial y la identidad en el arte contemporáneo, que se proponen desde los diferentes departamentos de educación a nivel nacional. A través de las páginas webs⁶⁴ de los centros se explorarán y analizarán estos departamentos que dentro del museo quedan deslocalizados de un espacio propio y visitable; es en la web donde puede verse o “sentirse” la presencia activa de estos departamentos y profundizar en su programación.

La gran acogida por parte de los museos nacionales de esta joven disciplina confirma la importancia del proceso educativo en la comprensión,

⁶⁴ El buscador empleado para la realización de estas exploraciones ha sido el buscador internacional “Google”. En estas búsquedas se han empleado descriptores como “museo arte contemporáneo”, “centro de arte contemporáneo”, “museum contemporary art”, así como variantes que incluían los descriptores “departamento de educación” y “programas educativos”.

valoración y difusión del sistema artístico y patrimonial. A nadie ya le resulta asombrosa la importancia que se da al público y su aprendizaje desde estas instituciones culturales, hasta el punto de llegar a situarlo en el centro idiosincrático de la institución, apartándose de la colección como protagonista; hecho que queda representado por la aparición de los centros de arte, como instituciones sin colección propia y con una mirada fija en el exterior, donde en base al público y sus necesidades se organizan las diferentes exposiciones, acciones culturales y artísticas.

En este punto se pretende dar cuenta de estos programas como materialización del cambio paradigmático y efervescencia investigadora ocurridos a nivel nacional.

- Museo Reina Sofía.

A través del espacio web del espacio web del Museo Reina Sofía es posible encontrar una acción educativa latente, un sustrato que se manifiesta en diversos puntos, fuera de un entorno propiamente educativo y de un enlace al departamento de educación. De este modo es posible sustraer un origen educativo de ciertos apartados de la web como son los programas públicos, las publicaciones y las redes.

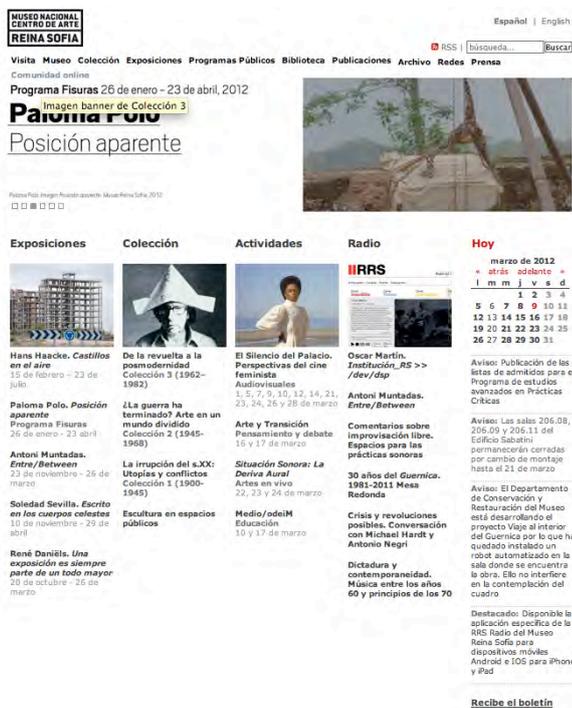


Imagen 6.5. Captura de pantalla de la web del Museo Reina Sofía.

De estos tres apartados es posible sustraer una acción educativa patente, que trabaja parcialmente en torno a conceptos como identidad, a través de la creación de colectivos que investigan y se interesan por causas comunes. La creación de revistas, redes o proyectos comunes hacen referencia de manera implícita a las comunidades y colectivos que comparten señas comunes en torno al arte contemporáneo.

De manera más concreta hemos encontrado, dentro del apartado denominado educación y mediación, un proyecto que trabaja de forma más directa conceptos relacionados con la construcción de la identidad, pasamos aquí a enunciarlos y describirlos.

Cuerpos e identidades es una actividad ofertada hacia un entorno formal, a niños de educación primaria. “El tránsito al siglo XX trajo consigo una gran variedad de cambios políticos, económicos y tecnológicos cuya repercusión no se limitaría exclusivamente al ámbito social, sino que incidiría de manera directa en la esfera artística del momento. Entre los múltiples aspectos estéticos que se vieron radicalmente alterados en este período se encuentra la plasmación de la identidad del sujeto, cuya evolución visual manifiesta de forma muy destacada las inquietudes que animan a los artistas de vanguardia en las primeras cuatro décadas del siglo XX. Este itinerario explora dicha investigación conceptual y formal a través de algunas de las obras más representativas de la colección”⁶⁵. A través de esta propuesta educativa se profundiza en el retrato como plasmación de la identidad y su relación con el arte.

Relación con nuestra tesis:

Las relaciones interpersonales que se establecen dentro de un museo en base a un interés común son un potencial, una fuente nutritiva para la creación de identidades en torno al arte contemporáneo, generando de este modo nuevos lazos patrimoniales. Creemos que sería interesante profundizar y tomar consciencia de este proceso a nivel educativo.

⁶⁵ El texto citado ha sido extraído de la página web:
http://www.mcu.es/cultura20/web/guest/agenda/cultural/mcu/listado/detalle;jsessionid=7C044D28D96B9A0169D64E33CA937EA3?p_id=MCU_AGENDA_13&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&p_r_p_564233524_event=64334 recuperado el 16 de enero de 2013.

Por otra parte resulta interesante aquí la actividad destinada a niños de primaria desde la que se trabaja el retrato como plasmación de la identidad en el arte. La idea de la evolución del concepto de identidad y como van cobrando cuerpo, conceptos como el carácter o los sentimientos, en los retratos resulta un punto de partida muy sugerente para la educación patrimonial y la formación de la identidad. Entendemos que sería enriquecedor establecer una metáfora entre la obra de arte y la identidad de los observadores, como detonante para los procesos de patrimonialización e identidad.

- **Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M).**

El planteamiento pedagógico de este centro en consonancia con la idiosincrasia general del centro que, como enunciamos anteriormente, centra su interés en el público, formula sus propuestas educativas en base a una línea común, la subjetividad y construcción de significados en torno a las diferentes exposiciones.

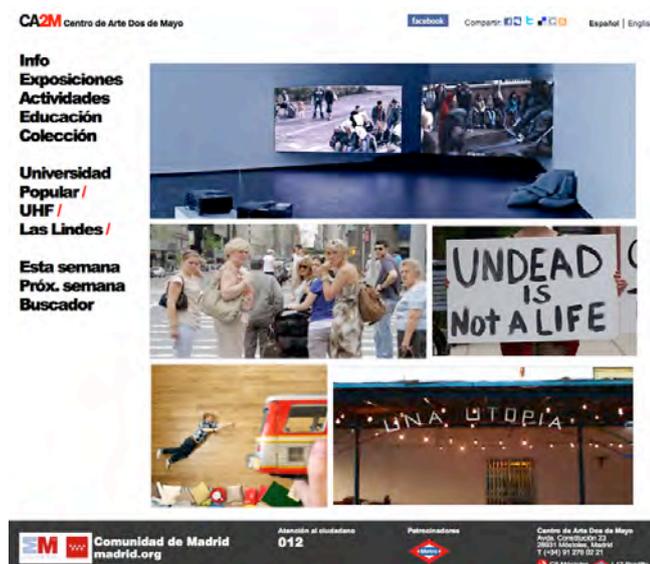


Imagen 6.6. Captura de pantalla de la web de CA2M.

Desde el área de educación se fijan los principios educativos que marcan y empapan todas los programas educativos, variando en la adaptación a las diferentes exposiciones; de este modo se definen: “Nuestras líneas de trabajo se alejan de aquellas que entienden de forma instrumental la educación y se dirigen al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido. Un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar,

busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con capacidad igual a sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido. Acciones educativas que están orientadas a la búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento y se desarrollan a través de diferentes propuestas: el trabajo con modelos educativos desde la rizovocalidad, entendida ésta como un sistema orgánico de construcción y difusión de conocimiento; el cuerpo como propiciador de experiencias y una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo; el cine experimental y el vídeo como dispositivos pedagógicos capaces de crear otros imaginarios y generar experiencias de contrarrelato alejadas de la industria del entretenimiento –generadora intencional de conocimientos, identidades y relaciones sociales–, y las exposiciones como lugares en los que investigar nuevos modos de mediación con los públicos y en las que hacer arqueologías de lo personal”⁶⁶.

Relación con nuestra tesis:

La línea metodológica del centro, en su orientación a la construcción de significados, remite de manera inmediata a las comunidades de interpretación. El arte aquí se posiciona como herramienta, contexto y elemento de la formación de identidades, tanto a nivel individual como colectivo a través de la significación y dotación de sentido de manera común.

Se puede observar aquí, de manera implícita, la “protoidea” de la educación patrimonial, la dotación de sentido como propiedad simbólica, la experimentación propia como proceso de identización, en tanto en cuanto, el arte comienza a formar parte de la experiencia individual y, por tanto, de la identidad. Aluden desde sus planteamientos y principios a la pertenencia, a la búsqueda de semejantes para la dotación común de sentido, comienzan por tanto las bases de un proceso de generación de una identidad común, en base a la búsqueda como empatía, y a la significación como colectivización de lo individual, como objetivación de los sentidos comúnmente otorgados.

- Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

⁶⁶ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://www.ca2m.org/es/educacion>, recuperado el 16 de enero de 2013.

El Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente se podría clasificar dentro de los denominados museos de autor, lo que le confiere de forma intrínseca un carácter identitario, unido, en este caso a la identidad del artista.



Imagen 6.7. Captura de pantalla de la web del Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

Este museo, en su programa educativo, aborda nociones relacionadas con la identidad, aunque no de manera implícita, si no a través de la conexión entre obras y experiencias humanas, así entre sus objetivos se puede reseñar: “El programa educativo, pretende abordar diferentes aspectos del arte contemporáneo en relación con las propias experiencias de los visitantes”. Resulta significativo el interés por conectar las obras de arte con las propias experiencias, es decir, la intención de generar vínculos entre el público y la obra más allá de los contenidos teóricos de la colección.

Relación con nuestra tesis:

El objetivo de conectar a los visitantes con la colección a través de sus experiencias supone un sustrato realmente interesante para llevar a la práctica el cuerpo experimental de esta tesis doctoral. Aunque no cuenta con recursos para la web que refuercen estos objetivos, resulta de gran valor comprender el museo como un espacio para la vinculación, como un entorno propicio en el que, la atmósfera, ayuda a generar nuevas redes entre objetos y personas.

Esta intencionalidad relacional se muestra ante nuestros ojos como el germen de una intencionalidad identitaria, a través de las relaciones

experienciales se conecta afectivamente las obras de autor con los visitantes a nivel individual. Este germen identitario conecta a la perfección con los objetivos de nuestra tesis doctoral, así como la secuencia procedimental diseñada, en la que aparece un proceso de vinculación y apropiación, ligado a procesos de patrimonialización.

Así pues, este contexto así como sus prácticas educativas resultan ser un espacio detonante para los procesos de patrimonialización e identización en el arte contemporáneo y más concretamente para la pues en práctica de nuestro diseño.

- Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. MUSAC.

El departamento de educación del MUSAC tiene un fuerte carácter social, autodefiniéndose como mediador entre la comunidad y las programaciones del museo: “El Departamento de Educación y Acción Cultural del MUSAC, actúa de mediador con la ciudad y trabaja para la inclusión de los públicos en el museo. Nuestro objetivo es conseguir que desde los intereses de las personas y los colectivos el museo pueda ofrecer programaciones adaptadas a todos los ciudadanos. Nuestro trabajo intenta ofrecer el valor de uso del museo y hacer del mismo un lugar accesible aprovechando el potencial educativo y creativo del arte contemporáneo”⁶⁷. Este fuerte carácter social ha derivado en la especialización de los protagonistas de la acción educativa, por una parte la escuela, y por otra la comunidad. Este novedoso enfoque hacia la sociedad se justifica en la adaptación de los programas para los diferentes colectivos: “Engloba aquellos proyectos que se desarrollan a medio o largo plazo, donde se involucran colectivos de diversos contextos sociales o culturales y proyectos específicos con públicos con diferentes capacidades físicas, psíquicas o intelectuales así como personas con diagnósticos clínicos que se ven afectados en ámbitos funcionales”.

⁶⁷ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://deacmusac.es/>, recuperado el 21 de enero de 2013.



Imagen 6.8. Captura de pantalla de la web del Departamento de Educación y Acción Cultural del MUSAC.

Uno de los proyectos más reseñables es el “proyecto de Ficción Autobiográfica”, llevado a cabo en colaboración de Chus Domínguez (realizador). En él personas con problemas psicológicos, realizan autobiografías que sirven de instrumento para conectar a individuos de diferentes contextos: “Rara web es la ventana en internet del proyecto Ficción autobiográfica, que propone la creación de una plataforma colaborativa basada en la utilización de los medios audiovisuales para favorecer la expresión autónoma y la comunicación de las personas afectadas y/o interesadas en cuestiones de salud mental, a través de un grupo de trabajo abierto y estable cuya actividad no solo afecte a los participantes en el mismo, sino que a través de la difusión pública de su labor tenga un *feedback* con un entorno social lo más amplio posible”⁶⁸.

Relación con nuestra tesis:

El departamento de educación del MUSAC resulta un referente para nuestra tesis, en primer lugar por su vinculación y comunicación con la comunidad en la que se inscribe, y en cuanto a esto, podríamos decir que es un ejemplo del museo enculturador al que se hace referencia en este cuerpo teórico.

⁶⁸ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://raraweb.org/> recuperado el 21 de enero de 2013.

Por otra parte muchos de sus objetivos se centran en emplear los recursos artísticos como instrumento de conexión entre individuos, dentro de los mismos colectivos, e incluso conectando personas para crear nuevos colectivos. Esta dinámica conectiva, y sobre todo la conectividad entre personas hace que este programa sea un referente para nuestra tesis, y más en concreto el programa ficción autobiográfica desde el cual los individuos se definen con herramientas artísticas, para conectarse con otros individuos. Estas acciones, se presentan ante nuestros ojos como procesos de identización colectiva, es decir, como creación de identidades colectivas mediadas desde un entorno artístico.

- Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural Fenosa. MAC.

El MAC, al igual que el Museo Esteban Vicente ponen el acento en la experiencia individual con el arte y así resumen su labor: "(...) el principal valor de una exposición radica en su capacidad para despertar entre quienes la visitan el deseo de emulación. (...) Se habla mucho del poder comunicativo del arte, y con razón. Pero, en nuestra opinión, este poder no se manifiesta tanto en la comunicación entre un individuo y otro (entre un artista y un espectador) como en la comunicación entre un individuo (ya sea artista o espectador) y sus propias capacidades inexploradas u ocultas. Es decir, entre quienes somos y quienes podríamos llegar a ser. (...) ¿Quién no ha sentido que su vida se ponía del revés, o empezaba de cero, o cobraba un sentido totalmente nuevo al contemplar una película, una fotografía, un cuadro...? Pensad en cómo los grandes artistas saben leer entre las líneas del tópico para descubrirnos dimensiones insospechadas de una realidad que habíamos contemplado (y dado por sentada) un millón de veces".

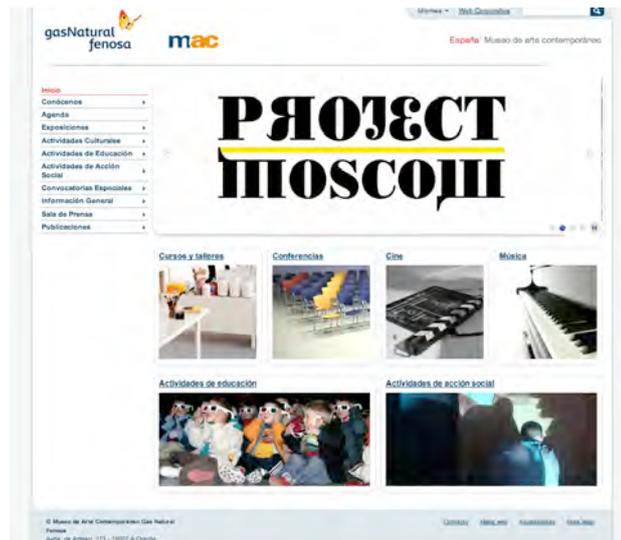


Imagen 6.9. Captura de pantalla de la web del Departamento de Educación del MAC.

Así pues su objetivo fundamental pretende acercarse a la construcción del yo, no desde la conexión experiencial entre individuos, sino un proceso de autoconstrucción, empleando como metáfora la creación artística.

Relación con nuestra tesis:

Este departamento de educación resulta ser una referencia para nuestra tesis doctoral, ya que, al igual que el Museo Esteban Vicente, pretende conecta al individuo en lo artístico, sin embargo más allá de la conexión entre artista y observador, este departamento pretende conectar al individuo consigo mismo.

Parece hacer referencia pues a los procesos de identización a nivel individual, ya que en su objetivo está la construcción consciente del individuo, y el “llegar a ser”. Se presenta pues, el entorno museístico como espacio para la autoconstrucción donde el arte viene, además, a ser instrumento y metáfora de esa construcción, es decir, se pretende que el individuo se autoconstruya a través de lo artístico.

Este principio de identización, y la percepción de lo artístico como metáfora para los procesos de identización resulta de gran interés para el desarrollo del cuerpo experimental de esta tesis doctoral.

IV. ENTIDADES Y ORGANISMOS CON DEDICACIÓN AL PATRIMONIO.

Junto a universidades y museos otros organismos e instituciones han tomado conciencia de la labor educativa necesaria para la difusión del patrimonio. En los últimos años han aparecido organizaciones, asociaciones e instituciones de ámbito público y privado que tienen por objeto la gestión y difusión del patrimonio. Cada vez más se proponen, desde estas instituciones, proyectos y acciones a nivel nacional e internacional de socialización y rizovocalidad del patrimonio, como seña identitaria, herramienta para la significación del entorno y contexto de desarrollo humano.

En este punto se pretende generar un itinerario por estas instituciones cuyos proyectos y propuestas sirven a esta tesis de punto de apoyo y referente de la praxis patrimonial.

IV. 1. ENTIDADES NACIONALES CON DEDICACIÓN AL PATRIMONIO.

España es uno de los países con más cantidad de bienes patrimoniales catalogados, hecho que está cobrando relevancia en su gestión y difusión por parte de, cada vez más, entidades involucradas en la difusión y estudio de éste. Tanto a nivel público como privado es posible observar, a través de la consulta en web⁶⁹, los principios y proyectos que se inscriben en estos nuevos entornos, cada vez más activos y conscientes de su papel agente en la producción y mantenimiento del sistema cultural.

IV.1.1. Fundación Patrimonio Histórico de Castilla y León.

La Fundación Patrimonio Histórico de Castilla y León (FPH) nace en 1996 de la coalición para la realización de acciones en el ámbito del Patrimonio

⁶⁹ El buscador utilizado para estas exploraciones en internet ha sido el buscador Google. A través de descriptores como "instituciones, patrimonio", "entidades, patrimonio", "fundación patrimonio" además de descriptores consistentes en los nombres propios de las diferentes entidades conocidas.

de diferentes Cajas de Ahorros de Castilla y León. Esta coalición la conforman Caja Burgos, Caja Círculo, Caja España, Caja Duero, Caja Segovia, Caja de Ávila y la Junta de Castilla y León con representación institucional. “Entre sus principios tiene un claro reflejo una intencionalidad pedagógica, así como la concepción del patrimonio como seña identitaria: La restauración, como uno de sus objetivos fundamentales, se dirige tanto a bienes muebles como a inmuebles. Además de la restauración de Bienes de Interés Cultural, la Fundación realiza otras actividades para favorecer los fines fundacionales: publicaciones, seminarios, simposios, cursos de restauración, información en Internet, proyectos de musealización, rutas de turismo cultural, proyectos conjuntos con otros países de la Unión Europea, etc. De manera especial, entre los objetivos fundacionales se contempla la concienciación de la sociedad con los valores que el Patrimonio tiene. Esta labor se realiza en dos ámbitos muy específicos. Por una parte buscando colaboración de entidades empresariales y por otra con actuaciones directas dirigidas a los ciudadanos. La Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León pretende contribuir a que la sociedad conozca su identidad cultural, y se implique en la promoción y protección de nuestro rico Patrimonio Histórico. Conservar y difundir esta magnífica herencia es el reto y la apuesta de la Fundación, que sólo podrá afrontar con la ayuda y participación de todos cuantos aman su Patrimonio Cultural. De todos nosotros depende su supervivencia”⁷⁰.

Entre las actividades educativas y de difusión del patrimonio destaca la publicación de revistas, guías y monografías. Además de programas estables de difusión cultural como son: “Las piedras cantan”, “Viajes”, “Exposiciones”, “Concurso Nuevos Secretos”, “Premios Patrimonio de Periodismo”. Finalmente cabe destacar una función educativa desde la que se promueven simposios anuales con el patrimonio como tema de estudio, becas de investigación sobre Patrimonio Cultural y estudios propios como Master en Evaluación y Gestión del Patrimonio Histórico Artístico.

Relación con nuestra tesis:

Cabe reseñar aquí la concepción del patrimonio que se aporta desde esta fundación, el patrimonio se describe aquí como seña identitaria, y por tanto consideran relevante la difusión y el conocimiento de los ciudadanos de su

⁷⁰ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://www.fundacionpatrimoniocyl.es/textosPR.asp?id=21>, recuperado el 16 de enero de 2013.

propio patrimonio. Conscientes de la necesidad de una educación y difusión para la protección del patrimonio, promueven desde los ámbitos de estudio propios la investigación en torno a la gestión del patrimonio. Sin embargo no se encuentra una relación directa entre la labor de difusión y educativa y el aprendizaje identitario.

IV.1.2. Fundación Santa María la Real.

La fundación Santa María la Real nace en 1994 con el propósito de generar un desarrollo empleando como base el patrimonio cultural. Entre sus objetivos más relacionados con el carácter social, educacional y difusor del patrimonio se encuentran: Promover la investigación y los estudios sobre el patrimonio; extender los beneficios de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas al patrimonio; divulgar a nivel nacional e internacional las actividades e investigaciones realizadas; colaborar con entidades universitarias y culturales para la divulgación del patrimonio; contribuir al desarrollo social a través de la integración, mediante iniciativas y programas destinados al bienestar social.

Entre sus acciones y proyectos se puede descubrir un programa educativo en colaboración con centros de educación formal denominado “te vas a quedar de piedra” que tiene por objetivo divulgar el valor artístico, social y cultural del románico. Además se ofertan una serie de cursos y seminarios destinados a divulgar a un público más general los diferentes contenidos elaborados.

Finalmente destaca la creación del canal patrimonio, una página web donde se facilita rápidamente información sobre patrimonio, cuyo objetivo como marcan desde la fundación es: “adentrar al usuario en las múltiples posibilidades y significados que abarca la palabra patrimonio. Es un punto, un lugar de encuentro para todas aquellas personas interesadas en la promoción y difusión del patrimonio, como una herramienta generadora de desarrollo socioeconómico”⁷¹. Esta página, no solo se presenta como canal de transmisión

⁷¹ El texto citado ha sido extraído de la página web: <http://www.santamarialareal.org> recuperado el 16 de enero de 2013.

unidireccional sino que ofrece la posibilidad de comentar y valorar los contenidos que se comparten.

Relación con nuestra tesis:

De lo visto hasta aquí, puede apreciarse un paulatino incremento de la labor educativa patente en las prácticas de la institución. La cooperación con centros de educación reglada supone un paso más en la acción social que se enuncia entre sus principios y objetivos.

Resulta especialmente interesante el proyecto elaborado desde esta entidad denominado canal patrimonio; el empleo de recursos virtuales y la generación de redes interpersonales en torno al patrimonio, resulta un campo de análisis e investigación del que poder nutrirse en este estudio.

IV.1.3. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

El Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico fue creado en 1989 por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, con el objetivo de custodiar e investigar el patrimonio cultural de Andalucía. Desde este objetivo principal sus líneas de desarrollo son: modernización de la gestión del Patrimonio; Innovación y Patrimonio; Patrimonio como derecho y recurso para el desarrollo sostenible y el Patrimonio como elemento de cohesión social.

El instituto cuenta con un área de formación e investigación, con un programa de cursos y postgrados, además cuenta con una bolsa de becas en investigación y formación y estancias en el instituto.

Para conocer el patrimonio cultural andaluz, cuenta además con un área de consulta con catálogos de imágenes, bases de datos, localizadores de bienes patrimoniales y una serie de materiales didácticos multimedia específicamente diseñados para la difusión de bienes específicos.

Relación con nuestra tesis:

La concepción didáctica del patrimonio es entendida aquí como un proceso de formación e investigación en torno al patrimonio, se configura un

discurso especializado para la formación especializada, es decir, la oferta formativa, se centra a nuestro entender en un público experto que busca converger y especializarse. De este modo la oferta que produce el Instituto busca la especialización y no la difusión.

Es interesante para nuestra tesis conocer toda la oferta formativa que se da desde las diversas entidades que se ocupan del patrimonio, esto implica descubrir y analizar los contenidos y metodologías que se establecen para públicos adultos especializados.

IV.1.4. Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE).

El Instituto del Patrimonio Cultural de España creado a mediados del siglo XX y gestionado desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, observa como finalidad principal investigar, conservar y restaurar los bienes que conforman el patrimonio cultural. Así pues en su labor de custodia sus principales labores se dirigen a la restauración y conservación, donde la formación y difusión aparecen como áreas orientadas hacia el pleno desarrollo de las áreas principales.

El IPCE cuenta entre sus funciones con la labor de formación de técnicos y expertos en la conservación y restauración de bienes culturales, para ello cuentan con una línea de formación continua de los técnicos, participación en postgrados universitarios, celebración de jornadas y seminarios y un programa de cooperación internacional.

Como área separada de la formación aparece la difusión, asociada a un compromiso de dar a conocer y hacer accesible los valores patrimoniales. Las actividades de difusión tienen como contenido la comunicación de resultados e investigación de las labores de conservación y restauración llevadas a cabo por el IPCE, así pues entre su principal público objetivo están las administraciones e instituciones y en segundo término el público en general. Entre los diversos proyectos de difusión aparecen las publicaciones periódicas, visitas guiadas al IPCE, videos relacionados con las labores de restauración desarrolladas y la presencia en redes sociales como Facebook y twitter.

Relación con nuestra tesis:

Del mismo modo que en el caso anterior el IPCE centra su formación y difusión en un público especializado, que conoce las claves del patrimonio y tiene en el patrimonio su objeto de estudio individual, sin embargo, el IPCE, en una labor didáctica más inclusiva, propone visitas guiadas por el edificio del instituto a fin de dar a conocer su labor y trabajo.

Resulta interesante la labor didáctica para la difusión y conocimiento de los procesos de gestión material del patrimonio. Se amplía aquí el objeto didáctico, la gestión del patrimonio es una forma también de construir patrimonio; resulta interesante esta propuesta que se podría inscribir dentro de una didáctica de lo patrimonial.

IV.1.5. Patrimoni.

Patrimoni.gencat es la página web dedicada al patrimonio cultural catalán creada desde la Generalitat de Catalunya, esta página web se presenta como un canal de difusión de información cultural del patrimonio, sugerida desde la propia administración y desde entidades privadas.

Con un fuerte carácter de difusión y participación social patrimoni, cuenta con áreas de información dinámica, con videos, entrevistas, reportajes, una sección de patrimoni.TV, y áreas específicas dedicadas a diversos ámbitos patrimoniales, como arquitectura, arqueología, museos, etcétera.

Contiene además un club de pat.club, destinado a la asociación en torno al patrimonio donde se difunden concursos, actividades, etcétera. Finalmente recoge en una agenda cultural las diversas actividades didácticas que se programan desde las diversas entidades culturales.

Relación con nuestra tesis:

La página diseñada desde el área de cultura de la Generalitat de Catalunya se configura como un canal entre las diferentes entidades con dedicación al patrimonio y su potencial público.

Esta concepción de la institución como canal, tiene como base, a nuestros ojos, la noción del vínculo sujeto-objeto como patrimonio. Esta página

se aleja de la difusión del patrimonio como significación unívoca y se centra en la noción de la comunidad de interpretación, aportando a través de entrevistas y reportajes diferentes visiones individuales aportadas desde diferentes perspectivas.

V. CONCLUSIONES AL ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES REFERENTES

Del análisis de las diferentes investigaciones expuestas y de los itinerarios de referencia generados en base a ellas es posible identificar aquí unos axiomas, unos conceptos referenciales, que configuran los pilares del marco teórico, se confirman en la comparación referencial, posicionándose como conclusiones a este punto y donde, además, sirven como engranajes para el artefacto diseñado en el cuerpo experimental:

- **El patrimonio es una construcción cultural, es por ello que la relación entre sujeto y objeto**, la forma en que se significan estas relaciones y los sentidos de entorno, sujeto y objeto que se formulan en base a estas significaciones, **determinan las actitudes, valores y conductas hacia el patrimonio y su conservación y preservación.**
- **La educación patrimonial pasa por ser un pilar condicionante de las relaciones y significados que se establezcan entre una sociedad y su patrimonio.** Por lo tanto, las diversas instituciones a nivel nacional e internacional, deben hacerse eco de la importancia de esta labor mediadora para que fundamente posteriores labores de conservación y gestión del patrimonio. Entendemos que el mayor peligro para el deterioro del patrimonio es una sociedad que no encuentra valor y sentido en los bienes patrimoniales.
- **El patrimonio no es solo una herencia, sino una construcción y una significación de la sociedad en que se inscribe, por tanto el arte contemporáneo debe ser considerado parte del patrimonio actual.** Al comprender el patrimonio como parte del sistema cultural con una misión dentro de éste de significación, contextualización y sentido para la sociedad, es necesario establecer relaciones patrimoniales con los productos establecidos de forma sincrónica. El individuo necesita posicionarse no solo en relación al pasado sino también en relación al presente y al futuro.
- **La dotación y significación del patrimonio a la que se hace referencia, revierte también en la construcción, en base a éste y por éste, de la identidad a nivel individual y colectivo.** El patrimonio constituye una fuente identitaria, en cuanto a objeto, contexto, y canal, y

en base a estas cualidades se construyen las identidades individuales y colectivas. Se establece, así un constructo dinámico donde proceso y producto conforman un todo denominado aquí identidad. Las diversas entidades e instituciones con dedicación al patrimonio, aunque conscientes de la relación entre el patrimonio y la identidad, deben emprender más programas de interpretación y mediación del patrimonio a través de procesos de identidad.

- **El proceso de identidad se establece en la construcción dinámica y discursiva con el entorno**, el individuo precisa del entorno para definirse y en este contexto el patrimonio aparece como herramienta en el proceso de identidad individual y colectivo.
- **El patrimonio y los procesos de patrimonialización suponen el sustrato** para la construcción y mutación de nuevas identidades y de identidades ya existentes tanto a nivel individual como colectivo. La secuencia de patrimonialización propuesta desde el ámbito educativo, supone parte del itinerario del proceso de construcción identitaria propuesto desde el mismo ámbito.
- **El museo**, tras su ruptura con viejos paradigmas y la creciente concienciación en su labor educativa y activa con la sociedad que le rodea, debe hacerse eco de las relaciones que se establecen entre sociedad y patrimonio. La toma de conciencia de su papel activo en la formación educativa del patrimonio y la identidad, y el carácter dinámico y adaptativo que caracterizan el ámbito educativo en el museo, **lo posicionan como un espacio idóneo y fecundo para establecer inercias respecto a estos procesos**. Es por ello, a la luz de los análisis realizados sobre el estado de la cuestión, que resulta preciso encaminar los diferentes programas educativos de los museos hacia procesos relacionados con la patrimonialización y la identidad.

CUERPO
EXPERIMENTAL

CAPÍTULO 7. ENFOQUE METODOLÓGICO.

“(...) lo importante es que consigamos superar la mentalidad paradigmática y seamos capaces de reconstruir una comunidad científico-social donde trabajos que usen diferentes métodos se combinen para lograr un conocimiento colectivo del mundo social”

(Hammersley y Atkinson, 1994: 257)

Introducción.

En este capítulo se plantea el diseño metodológico de la investigación: sus objetivos, prácticas, y protocolos, así como los instrumentos que nos aportarán los datos suficientes para llegar a nuestro fin. Es, por tanto, necesario establecer una metodología que se adapte a la naturaleza de nuestra investigación.

El estudio de los procesos de identización y patrimonialización en torno al arte contemporáneo, requiere un tipo de investigación de carácter cualitativo a través del cual puedan observarse los procesos que se desarrollan en el entorno de la acción educativa en museos. Es precisa además, una investigación de tipo cualitativo que nos acerque a las características y circunstancias de este tipo de procesos, en un entorno de diseño y metodología estructurado, consolidado y flexible, que de cuenta de lo ocurrido dentro del campo y que no haya podido ser observado a priori. Así pues, la metodología empleada para este estudio será la metodología etnográfica, ya que ofrece una estructura flexible y a través de ella es posible obtener datos de tipo cualitativo, y estrategias de observación, muy adecuadas para la descripción del fenómeno, que es, en definitiva, el fin último de esta investigación.

De manera inherente a un estudio etnográfico aparece el fenómeno objeto de estudio, el cual debe ser observado en su propio contexto. Este fenómeno que estudiamos son los procesos de patrimonialización e identización que se inscriben en el contexto de la acción educativa específica. A fin de establecer la observación en un contexto que muestre estas especificidades, se ha diseñado para esta investigación una acción educativa que tiene por objeto detonar o catalizar dichos procesos en torno al arte contemporáneo. Este diseño lleva por nombre ARTEfacto educativo: “Conocerse a través de la obra de Esteban Vicente”. Debido a su relevancia y magnitud dentro de esta investigación ha merecido ser explicado en el capítulo siguiente, que lleva por título: “Diseño y ARTEfacto educativo de identización”.

I. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA.

Al comienzo de la descripción y análisis de este cuerpo experimental, se hace necesario presentar un marco de referencia que a nivel general oriente y defina un itinerario para esta investigación. El paradigma desde el que se enfoca este estudio es definido como paradigma interpretativo dentro de los modelos descritos por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996). Hablamos de un enfoque interpretativo, en tanto en cuanto, subyace al experimento una concepción del grupo como comunidad de interpretación.

“Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 42).

Así pues, en la concepción del grupo como comunidad que dota de significado al entorno, queda manifiesta la necesidad de un enfoque dinámico, e interpretativo, que analice la subjetividad y la particularidad de cada experiencia.

“Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; pretende desarrollar un conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 42).

El objeto del enfoque interpretativo busca dar sentido a los significados subjetivos dentro de un entorno concreto, la comunidad educativa y alejándose de enfoques precedentes que centran su atención en la búsqueda de realidades objetivas y modélicas:

“El paradigma interpretativo se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no

observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Latorre *et als.*, 1996: 42).

Dentro de este contexto interpretativo en el que se desarrolla nuestro estudio es posible establecer un programa de investigación, ahora básico, que se irá desarrollando a lo largo del marco experimental de esta tesis. De este modo para poder elaborar un proyecto consistente y como base de todo planteamiento metodológico de investigación, es necesario describir aquí los diferentes pasos que llevarán a la resolución del problema que nos ocupa:

- **Definición del problema:** La definición del problema a investigar queda formulada en el enunciado: *interpretación de los procesos de identización en torno a la obra de Esteban Vicente a través de la acción educativa.*

- **Elaboración de preguntas:** En base a la definición del problema es posible formular ciertas preguntas que guíen la investigación que se lleva a cabo: *¿Es posible hablar, en el contexto de la acción educativa llevada a cabo, de un cambio identitario a nivel individual y de la generación de una identidad colectiva del grupo?, y además ¿Se configura la obra de Esteban Vicente como una señal de esta nueva identidad?.*

- **Proceso para la recogida de datos:** La recogida de datos vendrá, en este caso, determinada por el método etnográfico, en base a las técnicas etnográficas de observación, entrevista y recogida de documentos. Se emplearán diversos instrumentos de recogida de datos, como son el registro videográfico, el registro por grabación del sonido, cuadernos de bitácora, diario de campo, así como los documentos gráficos y virtuales producidos durante el desarrollo del taller.

- **Análisis de los datos obtenidos:** Una vez establecidos los instrumentos de análisis de datos, y tras la categorización, se procede, en el capítulo 9 a la triangulación y validación de los datos obtenidos a fin de reconstruir e interpretar lo sucedido en el fenómeno investigado.

- **Discusión de dichos resultados y búsqueda de conclusiones:** Al tratarse esta investigación desde una metodología etnográfica, entendemos que este proceso se lleva a cabo de manera conjunta en la realización del texto etnográfico que sucede al análisis y triangulación de los datos. En este texto se distinguen además las posibles conclusiones a la investigación.

- **Elaboración de un informe de la investigación:** Entendemos que este documento se establece como plasmación física del proceso de investigación. Como tal supone un espacio al que recurrir de forma reflexiva en la praxis de la investigación de tal modo, que como construcción en proceso, el texto se

reconfigura constantemente en base a los nuevos conocimientos, datos y reflexiones que aporta la práctica de la investigación. Así pues, como una obra del autor sobre el que se centra este estudio, este documento representa el proceso de investigación, que queda reflejado en la estructura seguida, además de como producto en los propios contenidos finales que en él se muestran.

I.1. DELIMITACIÓN DEL PARADIGMA METODOLÓGICO Y DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Siguiendo las descripciones o los criterios de clasificación definidos por Latorre *et. als.* (1996), se puede proceder a delimitar y definir este estudio en base a los criterios fijados por los autores. De este modo, teniendo en cuenta la finalidad de la investigación podríamos decir que en el caso que nos ocupa, la investigación pretende una aportación a nivel experimental con una sólida base teórica, es decir pretende, en su cualidad de *investigación básica* aportar al campo teórico de la investigación nuevos planteamientos sobre procesos de identificación y patrimonialización, pero además en su cualidad de *investigación aplicada* pretende generar propuestas para el cambio en el ámbito educativo. Por tanto desde ambos campos se procura generar un cuerpo coherente e intercomunicado que se enriquezca y apoye:

“Los proyectos de investigación deben establecer procedimientos de comunicación entre los niveles de investigación indicados. El intercambio de ideas y experiencias supone un enriquecimiento mutuo y las claves epistemológicas de futuras investigaciones. Además aproximará la distancia entre teoría y práctica, y evitará la interdependencia peligrosa de la tecnología” (López-Barajas, 1990: 39).

Por otra parte, atendiendo a su alcance temporal podríamos clasificar esta investigación como un estudio con un alcance transversal, pues el estudio se inscribe en un momento concreto, sin extenderse en diversos momentos, es seccional y sincrónica. Y como especifican los autores: “Son investigaciones que estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado” (Latorre *et als.*, 1996: 45). Es decir, la atención, al quedar centrada en el proceso de desarrollo, es investigada de forma sincrónica, a lo largo de un tiempo cerrado.

Esto sitúa el estudio, dentro de la dimensión temporal general, en una *investigación descriptiva*, que transcurre y se nutre del presente: “Estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio” (Latorre *et als.*, 1996: 46).

En cuanto al carácter de la medida, esta investigación quedaría enmarcada en un contexto *cualitativo*, es decir, su interés se centra principalmente en la descripción y análisis de las cualidades de lo investigado, lo cuantitativo, queda pues, fuera de este estudio, en tanto en cuanto, esta investigación carece de aspectos cuantificables, o no son relevantes para el estudio.

“Se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza una metodología interpretativa (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc.); su interés se centra en el descubrimiento de conocimiento, el tratamiento de los datos es básicamente cualitativo” (Latorre, *et als.*, 1996: 46).

Atendiendo al contexto de actuación o dónde se aplica el estudio, esta investigación pertenece al ámbito de las *investigaciones de campo*, es decir tienen relación directa con la práctica diaria de los sujetos de la investigación:

“El hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines; sin embargo, no permite el riguroso control propio de la investigación de laboratorio. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula se consideran de este tipo” (Latorre *et als.*, 1996: 46).

Tomando como criterio de definición la concepción del fenómeno educativo, esta investigación queda definida como un *estudio ideográfico*, centrado en la subjetividad, en la singularidad del fenómeno observado. Esto conlleva a una orientación del estudio que se torna hacia el *descubrimiento*:

“Es la investigación cuya orientación básica es generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos (etnografía, interaccionismo simbólico...). Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento” (Latorre *et als.*, 1996: 47).

De este modo, y siguiendo los criterios que dibujan esta investigación podríamos definir como método coherente con las cualidades reseñadas una perspectiva metodológica descriptiva, centrada en conocer e identificar lo que ocurre en el contexto del campo de investigación, es decir “(...) identificar qué

hay en un conjunto dado de la realidad física, humana y social” (López-Barajas, 1990: 40). Se pretende localizar, describir, relacionar, etcétera los diversos datos significativos, extraídos del fenómeno investigado y articularlos en una interpretación coherente a modo de “geografía de datos” (López-Barajas, 1990: 40). Por tanto a través de la perspectiva descriptiva pretendemos describir e interpretar una realidad subjetiva y concreta, conocer el fenómeno a través de los datos significativos que aporte y con ellos obtener un conocimiento, una lectura de lo sucedido en el campo de actuación:

“Tiene como objetivo central la descripción de los fenómenos. Se sitúa en el primer nivel de conocimiento científico. Utiliza métodos descriptivos como la observación, estudios correlacionales, de desarrollo, etc.” (Latorre *et al.*, 1996: 45).

A la luz de lo expuesto y siguiendo Latorre *et al.* (1996) podemos encajar el paradigma de investigación dentro de una **metodología constructivista/ cualitativa** (Latorre *et al.*, 1996: 90), donde la investigación educativa se percibe como un ámbito flexible y subjetivo, en la que además, el sujeto de estudio es la fuente a la que acudir para obtener la mayor información del fenómeno.

“Los investigadores que se inclinan por este enfoque perciben la esfera educativa mucho más flexible y personal, creada por los propios sujetos. La realidad solo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas. En contraposición al observador externo, objetivo e independiente, ahora, la realidad educativa puede ser analizada con más propiedad por el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas. La comprensión y valoración de las interpretaciones del individuo de la realidad y de las situaciones educativas en las que se halla implicado han de venir del propio sujeto, no del exterior” (Latorre *et al.*, 1996: 90).

Así pues, la metodología constructivista/cualitativa se presenta ante nuestros ojos como un reactivo químico que posibilita, a través del proceso de reacción (perspectiva descriptiva, método etnográfico, técnicas e instrumentos propios...) extraer los datos necesarios del fenómeno a investigar, es decir, de una realidad holística, intangible y subjetiva. La metodología constructivista aporta el enfoque necesario para distinguir y extraer aquellos datos más significativos para nuestro estudio.

“La finalidad de la investigación será comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa en la que se hayan inmersos” (Latorre *et al.*, 1996: 90).

I.2. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO.

El método etnográfico, de acuerdo con los enfoques y paradigmas de investigación planteados, pretende observar, conocer, comprender, apropiarse, enculturizarse en el contexto en el que se inscribe la investigación.

“La investigación etnográfica es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen” (Latorre *et.als.*, 1996: 226).

Así pues, a través de la investigación etnográfica se pretende observar comportamientos, actitudes, ideas, creencias, de las que se compone la vida diaria de los individuos, y a través de los datos extraídos de esta experiencia diaria poder conformar un cuerpo interpretativo que acerque a una percepción más cercana y completa de la realidad investigada.

El método etnográfico supone, por tanto, una realidad compleja, subjetiva e interrelacionada donde es preciso analizar y estudiar desde la totalidad, sin acotamientos ni intoxicaciones de laboratorio. El trabajo de campo, por tanto, supone ciertas premisas implícitas que empapan cualquier investigación que se enfoque desde este ámbito:

“Algunos de los principios, generalmente implícitos, en los que se basa:

- 1) que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano;
- 2) que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico, y
- 3) que una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren” (Edgerton y Lagness, 1977, citado en Velasco y Díaz de Rada, 1997: 23).

Estas premisas señaladas por los autores, configuran y condicionan el trabajo etnográfico que centra su interés en los sujetos, comprendiéndolos como una metonimia de la cultura, es decir, entiende o parte de la idea de que los individuos comparten unas estructuras culturales construidas y subjetivadas en la práctica diaria, por lo que los individuos podrían llegar a ser el campo propio,

y en su vida diaria, en su que hacer dejan manifiestas estas estructuras culturales.

Así pues, las premisas señaladas como parte del carácter del método etnográfico, enmarcan unas características propias, que determinan los procesos, instrumentos y estrategias propios del método. Latorre *et als.* (1996) describen de manera pormenorizada estas cualidades:

“Como rasgos que conforman la naturaleza de la etnografía, aunque no exclusivos de la misma, cabe señalar los siguientes:

- a) Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como sus elementos básicos.
- b) Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- c) Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- d) Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- e) Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.
- f) Libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.
- g) Su carácter reflexivo: El investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del entorno y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexividad” (Latorre *et.als.*, 1996: 226).

Destaca por tanto el papel del investigador como filtro, paciente e intérprete del trabajo de campo. Éste, continuamente, debe contrastar los datos aprendidos con los datos aportados desde el exterior, asumir su papel inclusivo y exclusivo a la vez, y siempre observar cuestionar y reflejar todos los datos aportados desde el contexto que se estudia.

1.2.1. El investigador en el contexto.

Una de las principales características del método etnográfico es la implicación directa del investigador dentro del campo de estudio, esto es, la instrumentalización del investigador (Velasco y Díaz de Rada, 1997) y de las relaciones sociales que establece.

“El método involucra a la persona: las *relaciones sociales* establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 23).

Por tanto el investigador tiene que mantener un tenso equilibrio entre la empatía y la vinculación cognitiva, afectiva, el *extrañamiento* y el relativismo cultural. Al introducirse en el contexto de estudio, el investigador debe desprenderse de concepciones, ideas previas, prejuicios, creencias, sistemas culturales, etcétera, debe adquirir una continua actitud de extrañamiento respecto al fenómeno estudiado, para así captar todos los datos sin pasar nada por obvio.

De este modo se establece como técnica básica para la investigación etnográfica, la observación participante:

“La observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contara con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella ‘naturalmente’” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 24).

En la práctica de la investigación, el investigador no es solo observador, sino también, teniendo en cuenta el contexto en el que nos inscribimos, alumno, maestro, educador, profesor de apoyo... tiene por tanto un papel activo en el desarrollo de la cotidianeidad observada. Es en esta adopción de roles donde se comienza a tejer una red de relaciones, a veces igualitarias, otras jerárquicas, profesionales, amistosas, etcétera... que contribuyen al intercambio natural de datos entre observador e informante.

1.2.2. Los datos aportados desde los sujetos de la muestra.

Complementariamente a la observación y enculturación del investigador aparecen los sujetos de estudio. La información directa (entrevista) por parte de los sujetos supone la puesta en marcha de un proceso complejo, que como definen Velasco y Díaz de Rada (1997), supone más que la obtención de información –como sería el caso de la observación participante- la producción de dicha información.

“La observación, suele decirse, proporciona el contraste de la realidad – de la objetividad- a lo que a veces imaginativamente se comunica en la entrevista. La entrevista, a su vez, proporciona sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan, o corrige las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación. Precisamente la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento.

Pero ambas técnicas hablan especialmente de dos tipos básicos de producción de información en el trabajo de campo:

- a) La observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio, del investigador;
- b) La entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. (Si bien las categorías ‘propio’ y ‘ajeno’ pueden ser inversamente atribuidas.)” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 34).

El investigador en este caso debe buscar sujetos que aporten significatividad a la información, esto es, personas cuyo papel en el campo, conocimientos o vinculación con el investigador o el estudio, constituya un contexto idóneo y fidedigno para las informaciones que en esa comunicación se produzcan. Estos sujetos se denominan *informantes*, y deben ser elegidos por el investigador, bajo criterios de conocimiento del tema, relevancia del rol, capacidad de comunicación, tipos de relación con otros miembros, o veracidad de los datos que aportan. Estos criterios además de los informantes cambiarán a lo largo de una investigación etnográfica, en base a las necesidades de investigador y estudio.

“Tradicionalmente la calificación de ‘informante’ se ha reservado para los sujetos de estudio en general. Su condición de informantes es transferida –y a veces invocada- como categoría de legitimación para todo lo que su propia cultura tiene de discurso y para el discurso transmitido sobre su propia cultura. No obstante, la categoría ha sido específicamente reservada para el *informante bien informado*, el *informante cualificado*, es decir, aquel sujeto a quien su papel social, o sus capacidades personales (memoria, sagacidad, habilidad verbal... y tal vez buen entendimiento con el investigador) lo convierten en ‘autoridad’ inmediata sobre un campo del saber (y su propia cultura lo es al ser propuesta como campo de investigación). Esa ‘autoridad’ es la que se transfiere al investigador, cuyo trabajo consiste en absorberla. O más bien, en elevarse a su altura” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 34).

1.2.3. La aprensión holística.

El método etnográfico se basa, desde su planteamiento inicial, en la triangulación de los datos, continuamente busca la contrastación de la información obtenida en el campo de estudio. La observación, la observación participante y la información obtenida en el diálogo constituyen tres esferas, que junto a otro tipo de documentaciones analizadas -como objetos culturales, o productos generados por los propios informantes como medio para la comunicación-, se complementan y contrastan en el propio proceso campo de trabajo.

Así pues, el primer objetivo de la investigación etnográfica es la *aprehensión de la totalidad* del fenómeno investigado.

“La pretensión que anima el trabajo de campo es la aprehensión de totalidad. Ésta recibe nombres genéricos, globalizadores; el contexto, la historia, la sociedad, la *cultura*. E incluso cuando la investigación se dirige hacia algún tema específico o hacia algún problema concreto, su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un *todo*” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 32).

Aunque como señalan los autores, esta pretensión resulta una utopía, debe ser formulada (como hemos intentado aquí), como un objetivo procedimental de la propia investigación, como una tendencia. La necesidad de captar la totalidad redundante en la producción de instrumentos más eficaces, en el diseño pormenorizado del proceso, en la flexibilidad y adaptación de las técnicas, en la selección de informantes cualificados... Es decir, es necesario asumir una imposibilidad de captación de la totalidad, pero en contra de una desestimación de la investigación, esto debe resultar un estímulo.

La visión del investigador y los informantes es, además, complementada por los productos obtenidos. Todos los documentos obtenidos, tanto informaciones escritas como objetos culturales, deben ser procesados y elaborados, para tras la “captura” de las diferentes visiones de la totalidad en el campo de trabajo, poder con posterioridad el análisis, conformar un discurso único, es decir, reproducir esa totalidad. Es en el trabajo de análisis e interpretación de los datos, cuando el investigador debe comenzar a construir un relato etnográfico que de cuenta de la totalidad del fenómeno, aunque siempre debe estar presente la utopía de lo holístico.

I.3. CLAVES METODOLÓGICAS Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA.

Aunque en el propio relato anterior a cerca del método etnográfico, han quedado patentes algunos de los procesos propios de la etnografía, es momento ahora de explicar de manera pormenorizada el proceso etnográfico, es decir, contextualizar tiempo, espacio y procedimientos, ya que la peculiaridad de este método requiere una vinculación estrecha de estos tres factores, de manera que el contexto determina los procedimientos... Todos los componentes de la etnografía se interrelacionan condicionándose, de manera que ante la variedad de momentos, espacios e interrelaciones se configura un constructo coherente, flexible y suficientemente heterogéneo que lo confirma como un método validado para la investigación educativa.

En base a este proceso, se plantean, posteriormente, las claves metodológicas de esta investigación, de manera que procederemos, como hemos venido haciendo, desde los planteamientos más generales y teóricos a la práctica de la investigación.

1.3.1. Claves metodológicas de la investigación.

Es necesario establecer aquí unas claves que ayuden a describir el desarrollo metodológico de la investigación. Muchas de estas claves han sido y serán definidas y empleadas a lo largo de este capítulo⁷², aunque siempre adaptándose al texto y contexto en el que se emplean. Es por ello que aquí, describimos y desarrollamos de manera “descontaminada”, ordenada y sobre todo aplicada, las claves a las que se hace referencia:

⁷² Entendemos que la definición y redefinición de las diversas claves metodológicas a lo largo del capítulo, no actúa en detrimento de la coherencia de ordenación del texto, sino que, al contrario, aportan solidez y definición, al observar las mismas claves en diversos entornos, redundando así en la necesidad de presencia de estos pilares de investigación a lo largo de todo el estudio.

I.3.1.1. Definición del problema.

Uno de los grandes problemas que se plantea en una investigación que tiene como objeto la observación, descripción e interpretación de un fenómeno cultural, es intentar desentramar de la percepción holística, de la realidad observada, la concreción de definición de un problema. Como enunciábamos al comienzo de este capítulo el problema quedaba enunciado en la *interpretación de los procesos de identización en torno a la obra de Esteban Vicente a través de la acción educativa*. En este estudio se pretende observar, analizar e interpretar los posibles cambios cualitativos que se producen a nivel identitario - tanto individual como colectivo- en el contexto de la acción educativa en museos. Para ello se plantea una metodología etnográfica de investigación en el contexto de la acción educativa en el Museo Esteban Vicente de Segovia. Para la validación de esta investigación se emplearán las visiones de diferentes sujetos dentro del contexto en el que se lleva a cabo el estudio: el investigador como observador participante, el enfoque aportado por los sujetos participantes y finalmente el enfoque de un observador externo (cuya participación se ajusta al no rechazo por parte de los sujetos), además de los documentos producidos por los sujetos participantes de la investigación.

I.3.1.2. Formulación de hipótesis.

En base a los planteamientos de Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), es posible diseñar un proyecto de investigación sin planteamiento de hipótesis. Así, como es nuestro caso, las investigaciones que carecen de hipótesis se enmarcan dentro de ámbitos exploratorios o descriptivos. De este modo, atendiendo al carácter descriptivo definatorio de la etnografía, es posible plantear esta investigación sin hipótesis preliminares. Sin embargo, teniendo en cuenta el contexto de acción educativa que se formula como ámbito de trabajo, es posible plantear de manera inherente a la acción educativa, una intención de cambio. Es en esta intención de cambio en el propio contexto donde es posible plantear hipótesis de tipo deductivo y conceptual (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994):

-La acción educativa enfocada desde una disciplina patrimonial e identitaria tiene relación con el proceso de identización individual y colectivo.

I.3.1.3. Objetivos de la investigación.

Como objetivo general de esta investigación perseguimos observar e interpretar los procesos de identización a nivel individual y colectivo que se establezcan en el contexto de la acción educativa llevada a cabo en el Taller “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente”.

En base a este objetivo general es posible concretar unos objetivos específicos que guiarán la investigación en lo procedimental:

- Conocer el marco teórico y las nuevas aportaciones en el entorno de la investigación sobre el tema en que se centra este estudio.
- Construir un diseño educativo eficaz y significativo para la generación de procesos de patrimonialización e identización.
- Observar e interpretar acciones y producciones de los participantes del taller diseñado como contexto o campo de trabajo.
- Elaborar un texto etnográfico que permita dar cuenta, no solo de las posibles consecuencias de la acción educativa en los procesos de identización, sino también, del proceso y de los acontecimientos relevantes y significativos ocurridos en éste.
- Desarrollar las destrezas y capacidades precisas para una continuada construcción de ámbitos y vías de investigación en torno a los procesos de identización.

I.3.1.4. Contextualización de la investigación.

La observación etnográfica ha sido realizada dentro de un contexto temporal como era el taller “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente”. Dicho taller tiene una duración presencial de 6 horas, repartida a lo largo de 2 días, además de la implicación en la construcción de una cartografía identitaria virtual cuya duración se ha concretado en 30 días. El taller en el que se han hecho las observaciones ha sido planteado dentro del contexto de la educación superior, especializada a su vez, en la educación infantil. Dicho taller se plantea como actividad complementaria a la formación recibida en torno a la educación

plástica dentro del programa de la universidad. El proceso de identización enfocado desde una posible intervención educativa supone un nuevo sustrato para la investigación, y es en este punto, donde el método etnográfico aporta una visión holística del proceso ocurrido, generándose una base experimental, que sirva como punto de partida al que recurrir en futuras investigaciones.

I.3.1.5. Validación.

Para la validación de los datos obtenidos de la observación se empleará la triangulación de los datos a través de las diferentes fuentes y además se realizará, de forma sincrónica, una triangulación con los datos por los diferentes instrumentos, contrastando conceptos e indicadores extraídos.

En este estudio las variables a observar se presentan a modo de categorías⁷³, de esta manera es posible establecer una relación entre las categorías analíticas que se determinan en el proceso etnográfico de triangulación y las variables de la investigación. Podríamos definir una categoría general que se definiría como variable abstracta o constructo (Arnal *et. al.*, 1994) que sería la construcción identitaria. En base a este constructo se definen las variables o categorías analíticas: apropiación simbólica, definición de señas identitarias vinculadas al arte, aparición de identidad de grupo.

I.3.1.6. Muestreo.

Teniendo en cuenta el carácter etnográfico del estudio, el objeto de estudio que tiene como fundamento las observación de los procesos de identización a nivel grupal, así como el limitado número de participantes, no ha sido necesario plantear un corte de muestreo al grupo que conformaba el taller, por lo que podríamos decir que el muestreo en el que se basa este estudio es accidental (Arnal *et. al.*, 1994).

⁷³ Arnal *et. al.* (1994), enuncian que las variables pueden ser expresadas en términos de categorías: "Una variable es una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías" (Arnal *et. al.*, 1994: 68).

Por otra parte, y debido a la importancia del grupo frente a la individualidad en el ámbito en el que se constituye esta investigación, no ha sido necesario seleccionar informantes cualificados, sino que todos los participantes han aportado la información libremente, y los datos recogidos han sido valorados equitativamente.

I.3.1.7. Investigador y observador participante.

El empleo de una metodología etnográfica supone la máxima implicación del investigador, de este modo, los roles de investigador y de observador deben ser asumidos por la misma persona. Además, y como es nuestro caso, dentro de la acción educativa es necesario una intervención docente que gestione los procedimientos llevados a cabo en la enseñanza/aprendizaje, de manera que, en este caso, docente, etnógrafo e investigador son roles que han sido adquiridos por la misma persona.

En el siguiente gráfico, tras la definición de las claves metodológicas del proyecto de investigación, queda representada en líneas generales, la estructura general de la investigación que comienza por la determinación de un problema, a lo que sigue la proyección y diseño de la investigación. El carácter etnográfico del estudio requiere por tanto de un contexto a observar, que ha sido generado en torno a la acción educativa en museos. Este diseño ha sido implementado siguiendo unas secuencias procedimentales que a su vez han contorneado los ámbitos conceptuales. En el transcurso de este diseño, se inicia la inclusión en el campo, con la recogida de datos; posteriormente tras la finalización del ARTEfacto y la salida del campo se procede a analizar los datos desde una perspectiva de análisis de contenido cualitativo, posteriormente se triangulan los datos y se produce el texto etnográfico. Finalmente se elabora el informe de investigación.



Gráfico 7.1. Estructura de la investigación.

1.3.2.El proceso de etnografía.

Valiéndonos de la propuesta sintética de Velasco y Díaz de Rada (1997): *acciones, objetos, transformaciones*, nos proponemos configurarla como la base de un arrecife conceptual sobre el que ir añadiendo especificidades y concreciones aplicadas a nuestro estudio.

1.3.2.1. Acciones. (Trabajo de campo).

Por acciones, los autores comprenden un primer estadio, que generalmente se realiza en lo que denominan *mesa de trabajo* (Velasco y Díaz de Rada, 1997), y que se constituye como la definición del proyecto.

“Posiblemente toda etnografía comienza a gestarse fuera del campo en el que luego se producirán los materiales empíricos. Los primeros momentos de una investigación suelen consistir en un intento de sistematizar en un *proyecto*: ideas previas generadas a partir de experiencias previas o de lecturas (...). El proceso por el cual los investigadores prestan atención a determinados objetos y sienten curiosidad por determinados campos es oscuro, pero la voluntad de sistematización suele aparecer muy pronto. Esta voluntad cobra cuerpo en la elaboración de un *diseño*: un plan de trabajo en el que el investigador trata de hacerse una idea de cómo transcurrirán las cosas. Dependiendo de los conocimientos previos sobre el campo y, entre otras cosas, de la tendencia del investigador a creerse sus propios planes, el diseño podrá ser más o menos sistemático, pero siempre tendrá que estar abierto a futuras reformulaciones: en etnografía, pocas cosas pueden decidirse sólo desde la mesa de trabajo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 24).

La primera fase del proceso etnográfico viene, por tanto, caracterizada por su dimensión proyectual; en base a unos conocimientos teóricos el investigador se plantea un objeto de estudio y comienza a diseñar un proyecto a ejecutar.

En esta parte del proyecto deben perfilarse, definirse y sistematizarse ciertos puntos, que otros autores toman también como parte del proceso. Así pues, Denzin (1978) señala ciertos factores que han de decidirse en esta fase de proyección:

“a) el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; b) el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección; c) los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados; d) la experiencia del investigador y sus roles en el estudio; e) las estrategias de recogida de datos” (Denzin 1978, citado en Latorre *et.als.*, 1996: 226).

La segunda parte de esta fase se sitúa en la puesta en práctica, es decir, en el acceso al campo de estudio. Si bien todos los autores coinciden en concretar esta parte como una recogida de datos, resulta ser la parte fundamental de la etnografía; es aquí donde las estrategias, los instrumentos, el proyecto y diseño realizados deben aplicarse y reformularse. El investigador debe, continuamente, pasar de la mesa de trabajo al campo de trabajo, reorientar y reformular los diseños flexibilizarlos para que de ese modo tenga cabida la ansiada captación de la totalidad. Así pues, aludiendo a esta continua migración conceptual de manera implícita, Patton (1987) propone algunas orientaciones:

- a) Ser descriptivo al tomar las notas de campo.
- b) Hacer acopio de gran variedad de información procedente de distintas perspectivas.
- c) Triangular y efectuar validaciones cruzadas recogiendo diferentes tipos de datos, a través de observaciones, entrevistas, documentos, archivos y fotografías.
- d) Utilizar citas y relatos literales en el lenguaje empleado por los participantes.
- e) Seleccionar con cuidado los informantes clave y tener en cuenta que sus perspectivas son limitadas.
- f) Ser consciente de las diferentes etapas del trabajo de campo:
 - Ganarse la confianza y buscar el 'rapport' en la fase de acceso. Recordar también que el observador también está siendo observado.
 - Estar alerta y disciplinado durante la fase rutinaria intermedia.
 - Centrarse en la elaboración de una síntesis útil a medida que se acerca el fin del trabajo de campo.
 - Ser disciplinado y concienzudo durante la toma de las notas de campo durante todas las fases de la investigación.
- g) Implicarse tanto como sea posible en la realidad educativa a evaluar mientras se mantiene una perspectiva analítica basada en el propósito de del trabajo de campo: evaluar.
- h) Diferenciar con claridad descripciones, interpretaciones (propias y ajenas) y juicios de valor (propios y ajenos).
- i) Aportar un feedback formativo como una parte del proceso de verificación del trabajo de campo. Regular el feedback cuidadosamente. Observar su impacto.
- j) En las notas de campo y en el informe de la evaluación incluir experiencias, pensamientos e impresiones propias. Esta información también constituye los datos de campo" (Patton 1987, citado en Latorre *et.als.*, 1996: 226).

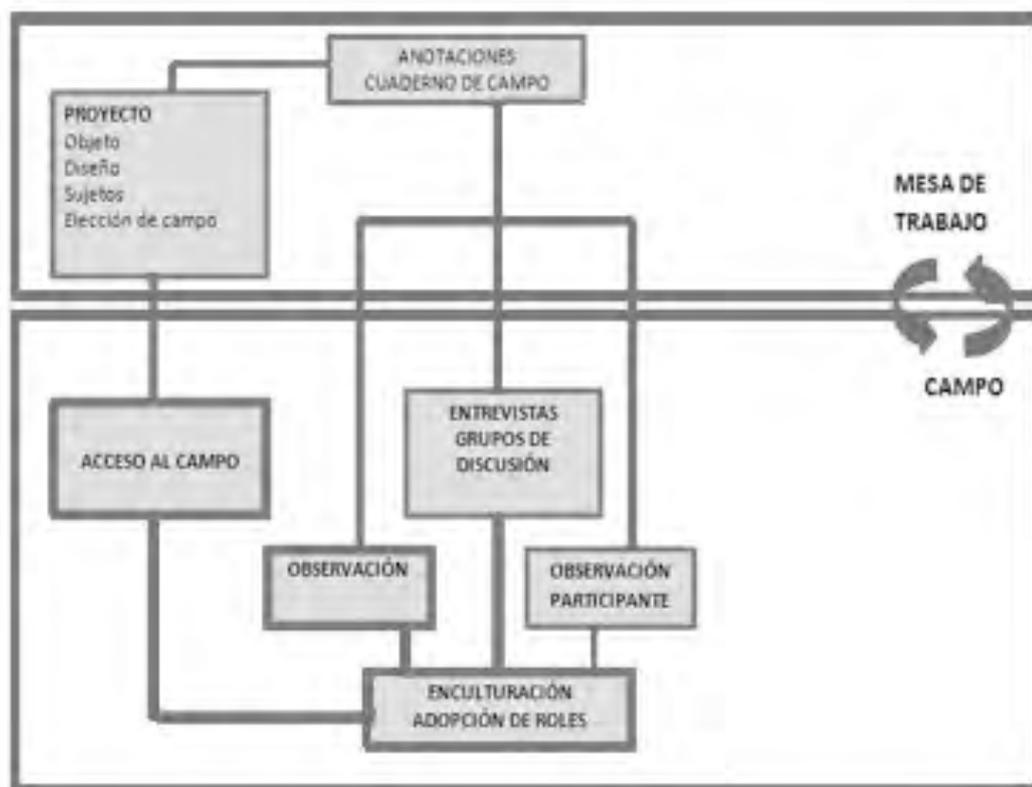


Gráfico 7.2. Esquema de los procesos que conforman la fase denominada *acciones*.

En este gráfico quedan representados los diferentes componentes de esta fase denominada por los autores como *acciones*. En él es posible distinguir dos ámbitos espaciales: la mesa de trabajo, es decir, desde dónde parte la propuesta de investigación, y a dónde se llegará para analizar los datos obtenidos y producir un texto coherente al final del trabajo y por otro lado el campo de estudio, dónde se lleva a la práctica el diseño. El investigador debe enculturizarse en el nuevo contexto y llevar a cabo una observación participante y, en ocasiones, no participante, además debe contar con otras fuentes como son los informantes, cuya información se dará en el contexto de las entrevistas o los grupos de discusión. Todo ello conforma las denominadas estrategias etnográficas (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Todas las informaciones obtenidas quedan registradas en anotaciones y cuadernos de campo que, como se explica en la fase siguiente conforma, junto con otros, un cuerpo de datos que pretenden la captación holística del fenómeno, y que posteriormente, tras analizarse e interpretarse, darán lugar al texto etnográfico.

I.3.2.2. Objetos. (Tratamiento y análisis de datos).

Una vez finalizada la fase de acciones y a partir de las estrategias etnográficas para la obtención de datos, se conforma un cuerpo de datos, recogidos de las diversas fuentes que el investigador toma como referencia. Estos materiales pueden ser clasificados según la estrategia utilizada para su obtención, de este modo podríamos decir que existen tres grandes grupos de datos:

-Datos obtenidos desde la observación: Estos datos se conforman de las observaciones propias del investigador, tienen un carácter personal que en ocasiones pueden pretender la objetividad, y en otras ocasiones pueden estar cargados de subjetividad; este hecho dependerá del grado de enculturación e inclusión en el momento y acción en el que se hayan tomado las anotaciones. Pueden además haberse realizado en el mismo momento de la acción, o posteriormente y con cierto relativismo en la mesa de trabajo. Ambos tipos de anotaciones son válidos e interesantes para la construcción de la totalidad del fenómeno.

-Datos obtenidos de la entrevista o grupo de discusión: Estos datos pueden variar desde un registro audio o videográfico, hasta las anotaciones del observador. A través de esta estrategia se recoge la visión del fenómeno por parte de los informantes. El tipo de entrevista y la consciencia de participación pueden variar sustancialmente la información obtenida, del mismo modo que el instrumento empleado para la recogida de datos puede resultar más o menos objetivo. Todo ello debe ser valorado previamente por el investigador en el diseño del proyecto.

-Datos obtenidos de la documentación: La etnografía debe completarse con otro tipo de datos cuyo origen no parte de la interacción social del investigador con los informantes. Éste debe buscar todo tipo de documentos que contribuyan a dar cuenta del contexto en el que se desarrolla el fenómeno investigado, e incluso puede recopilar documentos y productos de propia elaboración por parte de los informantes. A nuestro entender y en la investigación de un fenómeno artístico y estético que hunde parte de su discurso en la inefabilidad, este tipo de documentos puede aportar una fuente de datos que complete las diversas percepciones del fenómeno.

La fase denominada *objetos* resulta fundamental ante la magnitud y diversidad formal de datos que se obtienen tras el trabajo de campo. Es necesario en esta fase proceder a la categorización y reducción del volumen de datos, filtrando y descartando toda la información que no sea significativa para la investigación. De este modo, en un primer momento, tras la recogida de datos, se hace necesario recurrir a unas categorías de clasificación de los datos, que se establecerán en base a las categorías iniciales a partir de las cuales se han planteado las hipótesis y objetos de estudio. Los datos recopilados se clasificarán dentro de estas categorías, contribuyendo a la organización del estudio, y lo que es más, aportando información sobre el desarrollo de la investigación. Es en este proceso de clasificación donde además comienzan a filtrarse los datos que, finalmente, resultarán irrelevantes al estudio.

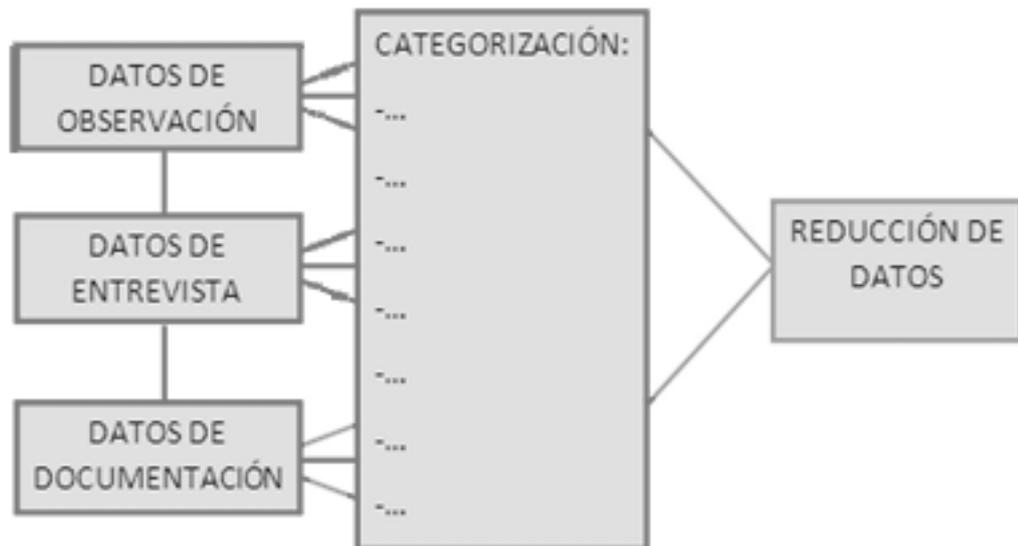


Gráfico 7.3. Fase denominada objetos: gestión y tratamiento de los datos obtenidos.

Los distintos datos obtenidos son clasificados en las categorías que el investigador considere relevantes y pertinentes para su observación. En este proceso de categorización los datos sobre los que construir la interpretación del fenómeno se reducen hasta concentrarse de manera significativa.

“La clasificación de la información por categorías en etnografía difiere de los códigos típicos de la investigación cualitativa e incluso en otro tipo de investigaciones cualitativas (...). En etnografía no se requiere que los datos se asignen a una única categoría ni que haya reglas explícitas para efectuar esta asignación (...). La identificación de categorías es un elemento central del proceso de análisis. Como resultado de ello, la lista

de categorías a partir de la cuales se organiza la información, generalmente, experimenta transformaciones durante el curso de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994: 185-186).

I.3.2.3. Transformaciones. (Triangulación y teorización).

A través de este apartado los autores profundizan en los procesos de validación, triangulación y producción del texto literario en que concluye una etnografía.

“La etnografía no consiste sólo en hacer entrevistas, observaciones o análisis de contenidos, sino en realizar éstas y otras operaciones (‘cualitativas’ y ‘cuantitativas’) con la intención de ofrecer *interpretaciones de la cultura*” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 126).

Así pues, el proceso de transformación, como lo definen los autores pretende una construcción interpretativa del fenómeno observado:

“La construcción del texto implica, decisivamente, tener en la cabeza a un nuevo receptor de la cultura estudiada para hacerle partícipe de la inteligibilidad alcanzada durante la investigación. Supone, en este sentido, una conversión de los contenidos en un argumento (o, mejor dicho, en una trama argumental) más o menos convincente” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 131-133).

Desde la recogida de datos hasta la producción de un texto etnográfico es preciso pasar por diferentes fases. Como definíamos de la mano de Denzin, al comienzo de este epígrafe: “f) las técnicas empleadas en el análisis de datos; y g) los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones” (Denzin 1978, citado en Latorre *et.als.*, 1996: 226). De este modo, tras la categorización analítica llevada a cabo en la fase anterior, es preciso relacionar la información obtenida en el campo con lo esperado y planteado en la hipótesis y el marco teórico de la investigación. De la contrastación e interpretación de estas informaciones se extraerán los denominados *conceptos sensitivos* (Hammersley y Atkinson, 1994).

“Los conceptos sensitivos son un importante punto de partida, son el germen de la teoría emergente y proporcionan criterios para la recogida posterior de información.

Una vez que se adoptan una o dos categorías analíticas (...), la siguiente tarea es comenzar a desarrollarlas dentro de un esquema teórico: establecer relaciones entre los conceptos y los que se añadan posteriormente” (Hammersley y Atkinson, 1994: 197).

Se establecen por tanto *indicadores* o puntos de confluencia conceptuales en torno a los que elaborar el texto etnográfico y, al mismo tiempo, triangular y validar en base a la contrastación intersubjetiva (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Así, refiriéndose a la validación y triangulación Hammersley y Atkinson enuncian:

“Su valor consiste en comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información. De manera más general, la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando los relatos de diferentes participantes (incluido el etnógrafo) envueltos en el campo.

(...) Segundo, existe una triangulación de técnicas. Aquí, se compara la información obtenida mediante diferentes técnicas. En la medida en que esas técnicas suponen diferentes tipos de amenaza a la validez, ellas proporcionan una base para la triangulación. La etnografía frecuentemente se constituye como una combinación de técnicas, lo que hace posible comprobar la validez de datos procedentes de diferentes técnicas a través del recurso a otra técnicas, por ejemplo entre la observación participante, las entrevistas y los documentos” (Hammersley y Atkinson, 1994: 216).

Con los datos obtenidos tras la triangulación es posible elaborar un texto etnográfico que de cuenta de la realidad cultural observada. Siguiendo las propuestas lanzadas por Lofland (Lofland, 1974, citado en Hammersley y Atkinson, 1994) para la construcción de un texto etnográfico, podríamos decir que es necesario en primer lugar seguir una estructura literaria que se asemeje a la novela, es decir, explicar la historia natural (esto puede ser un obstáculo en la segmentación temática del texto). Además el relato debe organizarse en base a un cuerpo conceptual genérico que permita expandir y concentrar el enfoque (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta capacidad de expandir o contraer alude a un acercamiento al cuerpo conceptual, aproximándose al análisis y a la experiencia, a lo ocurrido en el campo, como ejemplificación, aportando una información teórica documentada y basada en una experiencia práctica.

De este modo, en el relato novelesco aparece lo que Velasco y Díaz de Rada (1997) denominan –tomando la expresión de Ryle- la *descripción densa*, definida como aquella descripción que además de una explicación del acontecimiento ocurrido, describe también la significatividad de esto en un proceso abstracto y cultural: “Una descripción densa daría cuenta de los

detalles, y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 43).

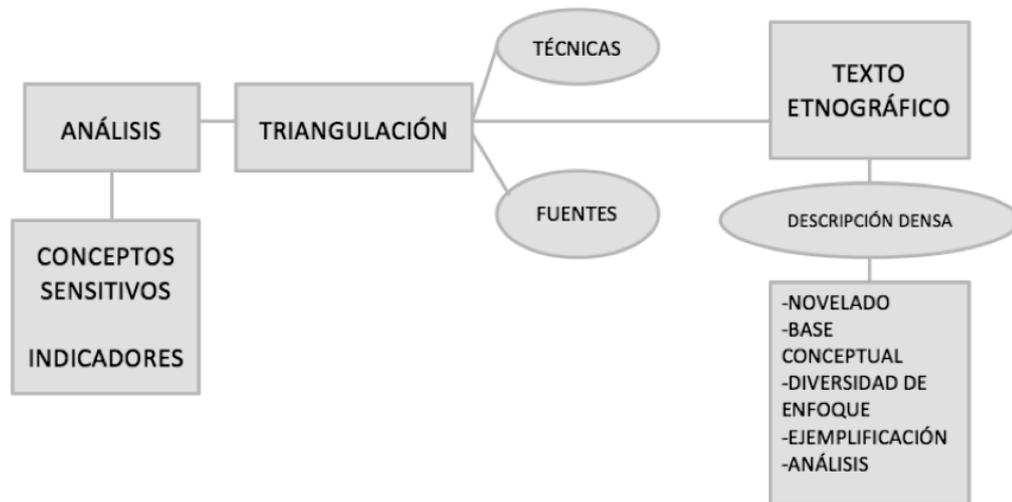


Gráfico 7.4. Procesos que conforman la fase denominada transformaciones.

Tras analizar los datos recogidos y definir los conceptos sensitivos y los indicadores, es necesario proceder con el proceso de triangulación, desde el que se pretende validar los distintos conceptos que confirman o desmienten las hipótesis iniciales. Esta triangulación se puede llevar a cabo desde la contrastación de fuentes o de técnicas de recogida de datos. Finalmente, tras el proceso de triangulación es necesario generar un texto etnográfico a través del cual se de cuenta del fenómeno cultural observado, relacionando la cotidianidad con un cuerpo conceptual genérico.

1.3.3. Dificultades y deficiencias del proceso etnográfico.

La elección de una metodología de investigación supone tanto conocer y desarrollar los datos que se arrojarán de su empleo en la investigación, como las deficiencias o dificultades que se pueden plantear en su empleo. Conocer los puntos fuertes y los débiles permite al investigador manejar los límites de su investigación, emprender estrategias para el control de las deficiencias, una discriminación intencional de los enfoques y la información que quedan fuera de la investigación al adoptarse una metodología concreta. Recogemos aquí la

breve comparativa que ofrecen Hammersley y Atkinson sobre las ventajas e inconvenientes que ofrece el método etnográfico, para, de este modo, obtener una imagen pregnante de las ventajas e inconvenientes, que se fije en nuestra retina para el desarrollo de este punto:

“La etnografía tiene ventajas definitivas respecto a otros métodos: puede usarse en cualquier fase del proceso de investigación social; genera descripciones que son valiosas por sí mismas; facilita en gran medida el proceso de elaboración teórica; los resultados que producen son probablemente de mayor validación ecológica que los producidos por otros métodos; y la diversidad de las fuentes de datos permiten la triangulación, posibilitando así una comprobación y quizá también un control de los efectos del proceso de investigación sobre los datos. Por otra parte, como todos los métodos, la etnografía tiene importantes limitaciones: no puede usarse para estudiar acontecimientos del pasado; si la comparamos con el experimento, su capacidad de discriminar hipótesis rivales es débil; y, en contraste con las encuestas, es muy limitada para tratar con casos a larga escala como grandes organizaciones y sociedades nacionales” (Hammersley y Atkinson, 1994: 256-257).

Entendemos que las limitaciones que definen los autores quedan lejos de nuestro objeto de trabajo ya que este estudio se centra en la observación de procesos de identización a pequeña escala en el ámbito educativo.

Además de estas primeras deficiencias metodológicas, el método etnográfico plantea ciertas dificultades en su puesta en práctica (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994) que precisan ser tenidas en cuenta en la fase de proyección para una pronta superación o si es necesario tener previsto un planteamiento alternativo. Una de estas dificultades es el acceso al escenario. El investigador puede no ser aceptado lo que condicionará las informaciones y observaciones a las que se le permita tener acceso, limitando de este modo la aprensión holística del fenómeno investigado. En el caso de nuestra investigación esta dificultad queda salvada por el empleo de la técnica de observación participante, integrándose dentro del contexto bajo el rol de profesora. Este factor sumado a una observación realizada en un campo nuevo para todos los individuos, como es el museo, que no supone la inclusión de unos sujetos en el contexto de otros, salva la dificultad del acceso al escenario definida por los autores.

Finalmente, otra de las dificultades que plantean Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) es la cualidad de participantes activos de los diferentes actores que intervienen en la investigación. Esto supone que la información aportada por

los actores puede estar sujeta a un sesgo condicionado por la falta de confianza. De manera que esta dificultad se resuelve, como proponen los autores, implicando a los participantes en el proceso de investigación, siendo conscientes de su papel dentro de ella. Finalmente, tras la recogida de datos, es posible a través de la validación, filtrar esos posibles sesgos que impidan la verificación de la investigación.

II. RECOGIDA DE DATOS.

Para una correcta introducción en el campo que se desea observar es necesario haber diseñado un proyecto de investigación en el que se detallen las técnicas e instrumentos para la recogida efectiva de datos. Estas técnicas e instrumentos deben estar justificados y ser coherentes en su diseño con el objetivo diseñado para que desde el primer contacto en el campo se asegure una recogida de información significativa. El trabajo de campo, es pues, un contexto para la observación un lugar específico que precisa de técnicas e instrumentos adaptados a él:

“El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, pero ciertamente no debe confundirse con el proceso metodológico global. Es una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 18).

II.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.

Como enunciáramos al comienzo de este capítulo la pretensión etnográfica, aunque utópica, pretende captar la totalidad del fenómeno a investigar, su foco no se centra en provocar o resolver grandes problemas, sino que pretende dar una visión, lo más completa posible, de un fenómeno estudiado, y en base a ello se configura como un buen método de investigación para iniciar estudios que pretendan abrir nuevas brechas o enfoques a analizar.

La pretensión de recoger e interpretar la totalidad del fenómeno parte de una premisa esencial en la investigación social, y es que como definen Pujadas, Colomars y Roca (2010) la experiencia etnográfica, es decir, la vivencia reflexiva y analítica de un fenómeno cultural, es una vivencia intersubjetiva. Dicha premisa condiciona entonces lo que se denomina como técnicas de recogida de datos; estas técnicas, en tanto procedimientos específicos, deben dar cuenta de la pretendida totalidad de lo observado, y aquí, deben quedar reflejadas las diferentes visiones del fenómeno. En el caso de este estudio, al observar procesos culturales que ocurren a nivel colectivo es necesario dar cuenta tanto de la realidad individual como de lo ocurrido a nivel colectivo.

Así pues aparecen en este diseño tres técnicas de recogida de datos que tienen por finalidad la captación holística de lo sucedido en el campo, desde las diferentes perspectivas que aparecen en él: (T₁) Observación participante, (T₂) Grupos de discusión, (T₃) Producciones identitarias.

II.1.1. (T₁) Observación participante.

A lo largo de este capítulo se ha tratado la observación participante en diversos contextos teóricos, esto es porque la observación participante se configura como la técnica más definitoria del proceso etnográfico. Es más, la observación no participante está dejando de ser empleada como técnica etnográfica, en tanto en cuanto y a partir de la puesta en valor de los textos de Malinowski, es necesario un proceso de enculturación del etnógrafo en el campo para poder obtener esta pretendida perspectiva holística del fenómeno.

“Las innovaciones en técnicas de investigación que instauró Malinowski, tales como llevar un diario de campo o hacer cuadros sinópticos, no son tan importantes como la situación en la que se halló como investigador, una situación crítica convertida en situación originaria, en modelo para todo otro trabajo de campo posterior. El investigador se encontró solo, separado de toda compañía de blancos, buscando sociedad con los nativos y comportándose en relaciones naturales con ellos. Su soledad fue el soporte que le obligó a aprender a comportarse según los códigos sociales del grupo con el que convivió, a aprender su lengua y a tomar parte en su vida. (La soledad es una *actitud* y no niega en absoluto la posibilidad de un equipo de investigación)” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 20).

La entrada en el campo supone pues, una implicación del observador en el contexto en el que interactúa:

“El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos, o, expresando menos retóricamente: la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran.

(...) La implicación del propio investigador, su asimilación al método es ineludible. No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esta tensión, y como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la observación participante” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 24).

El investigador debe enculturizarse en el contexto en el que se inscribe, sin embargo, y como es nuestro caso, en ocasiones, el objeto de estudio es un fenómeno inscrito en la misma cultura del investigador, por lo que debe afrontar el proceso inverso al descrito por los autores, en este caso el investigador debe llevar a cabo un proceso de extrañamiento, un continuo planteamiento de los supuestos y categorías culturales, para llegar al punto de equilibrio que Velasco y Díaz de Rada describen a través de la observación participante.

La observación participante requiere además de la adquisición de diferentes roles a lo largo de la estancia en el campo; en primer lugar el investigador debe acceder al campo en cuanto a tal, asumir su papel de investigador, de observador y hacer partícipe de este hecho a los diversos sujetos de la investigación. Esto hace necesario un proceso de integración en el contexto que en ocasiones ha de hacerse de la mano de un *padrino* (Hamgmersley y Atkinson, 1994), generalmente una persona con características especiales y significativitas dentro del contexto a estudiar y otras puede hacerse a través de la adquisición de un rol relevante dentro del contexto. En nuestra investigación el acceso al campo se hace desde la adopción de un rol relevante, la adquisición del papel de educador dentro de una intervención educativa en el museo, junto con la entrada en el contexto de todos los actores de forma sincrónica hace que el acceso al contexto no genere las tensiones a las que los autores hacen referencia; sin embargo existe el mismo deber de información a los actores del campo.

De este modo, la observación participante presenta, como técnica de recogida de datos, cualidades muy interesantes para la consecución de los objetivos de nuestro estudio.

- La recogida contextualizada de datos proporciona mayor fiabilidad a la información obtenida, dando cuenta de la realidad del fenómeno observado.
- La inclusión como parte activa del proceso garantiza una visión subjetiva, reflexiva y crítica de lo sucedido a partir del ARTEfacto diseñado.
- El carácter flexible de la técnica posibilita la adaptación a los diferentes fenómenos que se puedan producir, fuera de las hipótesis lanzadas en el diseño del proyecto.

- El carácter subjetivo profundiza en la relación y concordancia entre pensamiento-acción como praxis de los procesos de subjetivación-objetivación que se observan en contextos culturales.
- Su prolongación en el tiempo permite captar procesos culturales además de sus productos. En nuestro caso, la observación participante permite captar e intervenir en el proceso de identización a nivel individual y colectivo.
- La participación permite desencadenar procesos subjetivos en el investigador que puedan ser analizados en primera persona, es decir, el proceso de identización colectiva puede ser experimentado y descrito por la propia investigadora.
- Permite al investigador participar de manera activa en la mayor parte del proceso de investigación.

Las características que hemos definido de la técnica de observación participante justifican su empleo como estrategia para la obtención de información sobre los procesos de identización desencadenados en el ARTEfacto: “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente”. La observación participante como técnica de investigación dentro de la acción educativa produce un tipo de información relevante a esta área, y es que su interés reside en observar y captar los procesos a nivel educativo y no tanto los productos. Esta visión resulta de gran importancia en estudios en los que la relación con el entorno resulta un factor fundamental dentro de la acción y el fenómeno educativos. El estudio etnográfico y dentro de éste la técnica de observación participante permiten obtener información relativa a los vínculos entre entorno y educación desde una perspectiva cultural.

II.1.2. (T₂) Grupos de discusión.

Podríamos tomar esta técnica como una de las múltiples variantes de la entrevista, entendida ésta desde la mayor generalidad posible, es decir, entendiendo por entrevista aquellas técnicas que tienen como objetivo la obtención de información oral y en relación social por parte de los participantes.

“Estos encuentros están dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o

situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Estas entrevistas, idealmente, pretenden seguir el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El investigador no solo tiene interés en obtener respuestas, sino también en aprender qué preguntas debe hacer y cómo las ha de hacer” (Pujadas, Colomars y Roca, 2010: 90).

Sin embargo los grupos de discusión tienen cualidades específicas que los convierten en una técnica idónea para la observación y registro del fenómeno central de esta investigación:

“Es una práctica de investigación en la que se recorre el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración del grupo tras la individualización. Al poner cara a cara a los participantes en reunión (...) éstos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquél material que les une y, a la vez, les separa de otros grupos sociales. Es tal el proceso de reconstrucción discursiva del grupo social, ante un fenómeno determinado que es básicamente el objetivo de la investigación, lo que constituye el principal material para el análisis. Por lo tanto, el grupo de discusión no es inicialmente lo que cabe considerar un grupo. A lo sumo, es un grupo que se rehace y, al hacerlo, reconstruye discursivamente sus particulares normas de referencia” (Callejo, 2002: 418).

Podríamos decir que la técnica del grupo de discusión conforma identidad colectiva a la vez que se genera el discurso del grupo, así en nuestro estudio, llegando un poco más allá de lo propuesto por Callejo, el grupo no se reconstruye, sino que se construye en la discusión, en el consenso de lo que les define, es decir, de la significación del grupo respecto del objetivo de la investigación:

“Los participantes a la reunión no hablan de cualquier cosa, ni de cualquier manera. Hablan del objeto social de la investigación, reconstruyéndolo simbólicamente al mismo tiempo que reconstruyen su grupo, en discusión explícita o implícita con otros grupos sociales” (Callejo, 2002: 419).

En el grupo de discusión es posible observar el germen de la identidad colectiva, es decir, el proceso de identización grupal, donde los participantes comienzan a perfilarse como grupo individual que significa el fenómeno de manera particular respecto a la otredad.

El carácter específico de este estudio, respecto a las identidades individuales y colectivas en torno al arte, hacen que el grupo de discusión deba reunir ciertos criterios de homogeneidad cultural, que centren los encuentros en el objeto de estudio, y no en procesos culturales más básicos como serían qué es una identidad o un grupo.

Aparece fuera de este grupo el moderador, que actúa como *conmutador* (Callejo, 2002) de la circulación de información que se intercambia entre los participantes. El moderador, cuyo rol suele ser adquirido por el propio investigador, es el encargado de gestionar el transcurrir de la reunión, debe dar entrada a unos temas y concluir los que han sido cerrados. Debe proponerse, por tanto, un guión flexible de temas, modos para encauzar, preguntas que detonen la aparición de los temas y que ayuden a concluir de manera natural. En nuestro estudio, las preguntas realizadas en torno a los grupos de discusión son preguntas *introdutorias*, actuando como detonantes y guías de la discusión; son *abiertas*, permitiendo una multiplicidad de respuestas, evitando la direccionalidad de la respuesta y provocando la discusión entre los participantes. Además estas preguntas *son desconocidas previamente por los participantes*, de manera que se favorece la reflexión in situ, la evolución de lo enunciado y evitando los discursos preparados.

Así pues el moderador debe ejercer su labor especular, devolver un feedback que condense; en nuestro caso, las señas de identidad que han ido apareciendo y consensuándose a lo largo de la reunión.

“Desde el punto de vista del contrato de observación, la práctica del grupo de discusión es un contrato de reflexión. El grupo refleja, como grupo social, en el conjunto de la sociedad, representado por el moderador, el único que no es como ellos. A su vez, el moderador se compromete a actuar como un espejo, a devolver al grupo el discurso producido por el grupo. Por tanto, a facilitar el reconocimiento del grupo y de los participantes en el grupo” (Callejo, 2002: 420).

El grupo de discusión como técnica para la recogida de datos de tipo cualitativo, permite observar fenómenos sociales específicos que resultan de interés para este estudio:

- El carácter grupal de la técnica permite observar los procesos de identización a nivel colectivo.
- El hecho de ser una técnica guiada y discursiva enfatiza los procesos de consenso de señas identitarias, permitiendo una observación centrada en el objeto de estudio.
- El carácter flexible y abierto de la técnica posibilita al investigador ampliar y observar fenómenos asociados al objeto de estudio que no habían sido tenidos en cuenta al comienzo de la investigación.

- El número de participantes para la correcta puesta en marcha de la técnica concuerda con el número de participantes del ARTEfacto. Esto posibilita un intercambio de ideas profundo, que se empapa de la diversidad de opiniones. A su vez, tomando como ventaja el pequeño grupo, se limita la dispersión y desmotivación de los participantes, que en el caso de un grupo numeroso, es provocado por la espera de turnos.
- La intervención del moderador supeditada al desarrollo de la discusión permite una observación de los procesos de identización más social, menos controlada y guiada por el investigador.
- El proceso de consenso que se establece se dibuja como objeto propio de la investigación, de este modo investigación y acción social se relacionan y condicionan.
- Tomar como centro de la investigación la reunión de personas posibilita cierta independencia de un contexto establecido, lo que permite tomar el escenario como punto inicial o detonante de los temas que se pretenden tratar en la discusión.
- La posibilidad de convocar numerosas reuniones en torno a los mismos temas y con los mismos participantes permite observar los cambios y relaciones en los procesos de identización a nivel individual y colectivo.

En base a las características expuestas en relación con la técnica de los grupos de discusión, es posible justificar su empleo en este estudio. Al definirla como una técnica que permite observar, de forma participante, los procesos de identización a nivel grupal, dónde estos se hacen explícitos mediante el lenguaje y la discusión, se dibuja un entorno propicio para la consecución de los fines de esta investigación. La técnica de los grupos de discusión permite observar y analizar el foco de estudio que nos ocupa.

II.1.3. (T₃) Recogida de documentos.

Entendemos que es preciso hacer aquí una concreción para delimitar el campo de datos al que se recurre en este estudio. Los documentos que se recogen en este estudio son las producciones gráficas y fotográficas realizadas por los diferentes actores en el transcurso del ARTEfacto, tanto físicas como

virtuales y obtenidas por medio de diferentes instrumentos. Resulta de gran interés la selección de este tipo de material en términos de documento y en términos de producción propia, como autoexpresión de la subjetivación del objeto de estudio. De este modo como indican los autores, es posible dibujar varios tipos interpretativos de dichos documentos:

“En general se puede señalar que la imagen ha desarrollado y sigue desarrollando cuatro grandes funciones en el marco de la antropología:

- a) Como elemento aislado que se incorpora con *propósitos ilustrativos o testimoniales* en forma de postal etnográfica, como refiere Geertz. La imagen tiene, aquí, una condición de carácter probatorio que se adjunta al texto resultante de una investigación etnográfica. (...)
- b) *Como fuente documental*. Nos referimos aquí al análisis de producciones fotográficas o fílmicas ya existentes, concebidas o no con un propósito expresamente etnográfico, que poseen, pues, un estatuto equiparable a cualquier otro tipo de documentación utilizable en el proceso de investigación en el marco general de lo que hemos denominado observación documental. El audiovisual se incorpora, en este caso, como objeto de estudio y forma parte de la cultura material de un grupo social. (...)
- c) *Como técnica de obtención de datos* en el trabajo de campo, en el marco del diseño de proyectos específicos en el que la fotografía o la filmación puede formar parte integrante de un proyecto de investigación. En este caso, el audiovisual es considerado parte de la metodología de trabajo. (...)
- d) *En calidad de producto etnográfico*, el cine o el vídeo se puede editar en una estructura narrativa, como documento equiparable al informe final de un trabajo de investigación científico, es decir, como una forma de escritura etnográfica, de presentación de los resultados de la investigación” (Pujadas, Colomars y Roca, 2010: 171-174).

Así pues, respecto de la clasificación que hacen Pujadas *et. als.*, la recogida de imágenes como técnica, en este caso, responde a lo que denominan imagen como *fuentes documentales*, en tanto en cuanto entendemos como documentos las producciones artísticas y documentales realizadas por los participantes del ARTEfacto. Así pues, las producciones artísticas realizadas en el contexto de la intervención, serán analizadas como una fuente de datos, la cual, tras el análisis, servirá como enfoque para la triangulación de los datos obtenidos.

Además, las imágenes captadas durante el desarrollo del ARTEfacto serán también recogidas como técnica de obtención de datos, ya que, como se explicará en el epígrafe dedicado a los instrumentos de recogida de datos, la visión subjetiva de los hechos es parte importante para la triangulación del

fenómeno observado. A través de la imagen fotográfica, tanto los participantes como los observadores externos, captarán desde su perspectiva lo ocurrido en el transcurso del ARTEfacto.

La recogida de las producciones se realiza de manera sistemática, recopilando todas las imágenes y productos realizados por los participantes, sin segmentos de muestreo, a fin de obtener la mayor información posible de los diversos actores que intervienen en el estudio.

La técnica de recogida de documentos supone una fuente de datos complementarios a la observación participante y los grupos de discusión aportan información que ayudará en el análisis de datos a comprobar o refutar categorías y conceptos elaborados. La recogida de documentos, además de por lo dicho, resulta adecuada a esta investigación ya que:

- Aporta un fondo documental completo, que responde a diversos tipos de lenguaje.
- El carácter contextualizado, realizados *in situ* de ciertos tipos de documentos da cuenta de los procesos ocurridos en la misma acción educativa.
- Permite obtener datos de sucesos ocurridos fuera del entorno del ARTEfacto. Sucesos que intervienen en los procesos que son objeto de estudio, pero que no pueden ser observados de manera directa por el observador.
- El carácter abierto y subjetivo de los documentos recopilados permite hacer observaciones más allá de lo programado en el diseño de la investigación.
- La subjetividad e informalidad que caracteriza a los documentos recogidos contribuye a la comprensión de los procesos individuales y grupales que ocurren a nivel identitario.
- La recogida sistemática de todos los documentos producidos ayuda a confirmar la pretensión de totalidad del hecho etnográfico.

La técnica de recogida de datos se configura como un complemento, a nuestros ojos, necesario, de la observación participante y los grupos de discusión, aportando información de entornos y procesos a los que el

investigador no tiene acceso, además de otros tipos de lenguajes que completan la construcción de la totalidad del fenómeno cultural observado.

II.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

Para la efectiva implementación de las diversas técnicas empleadas es necesario aplicar instrumentos que registren y den cabida a la recogida de la información requerida de la forma más completa posible.

En el caso concreto de este estudio, como en toda etnografía, resulta de vital importancia la perspectiva con la que se producen los datos; es decir, la mirada del investigador, la del participante o la mirada objetiva, resultan sustancialmente diferentes ya que no todos los actores tienen el mismo grado de vinculación en los procesos desarrollados durante el periodo de investigación. Respondiendo a esta necesidad de reconstrucción holística del fenómeno, ha sido necesario diseñar instrumentos específicos para los diversos actores, así como contemplar en cada instrumento las diversas perspectivas que lo abordan. Cabe diferenciar pues, instrumentos específicos de cada visión e instrumentos colectivos empelados desde diversas perspectivas.

Así pues, los tres enfoques subjetivos que se han tenido en cuenta para el desarrollo de este estudio han sido: la visión de la investigadora⁷⁴ como enfoque individual, subjetivo y externo en lo que afecta a los procesos de identización a nivel grupal que suceden; el rol de educadora implica activar, provocar, guiar y catalizar los procesos de aprendizaje de los participantes, por lo que el propio rol adquirido implica a la investigadora dentro de dichos procesos como parte no integrante, pero existente dentro del proceso. La segunda visión o perspectiva se construye a partir de las observaciones hechas por los participantes en cuanto a grupo, o dentro de la individualidad como pertenecientes al grupo. Existe por tanto un claro carácter colectivo en la visión interna, es decir, proporciona información desde la perspectiva dentro de la cual ocurren los procesos de identización. Finalmente existe una visión aportada por una observadora⁷⁵ neutra que no participar de forma activa en el ARTEfacto.

⁷⁴ Es necesario aclarar que la visión externa implica cierta vinculación con el suceso.

⁷⁵ El papel de la observadora no es un papel activo, aunque sí interviene de manera no significativa en el desarrollo de la intervención. Esta medida se toma teniendo en cuenta la necesidad de generar un entorno de

Esto posibilita observar el fenómeno con cierta imparcialidad, aportando desde la subjetividad una visión que amplía el campo de enfoque, dando cuenta de la totalidad del fenómeno.

De este modo, a través del empleo subjetivo de los diversos instrumentos para la recogida de datos se pretende captar el fenómeno cultural de una forma holística, atendiendo a diversas fuentes, lenguajes y técnicas y apoyándose en la contrastación intersubjetiva (Latorre, *et.als.*, 1996). Esta aprensión de la totalidad del fenómeno queda reflejada en la siguiente imagen.



Imagen 7.1. Características de los instrumentos de recogida de datos.

A través de esta metáfora visual es posible comprender la función de los instrumentos de recogida de datos dentro de la investigación. De este modo cada instrumento aporta una perspectiva y un tipo de datos, que ayuda a enfocar el objeto de estudio desde diversos ángulos. Por tanto cada instrumento ayuda a profundizar en un segmento del fenómeno a investigar, de tal modo que al analizar e interpretar los datos obtenidos, es posible ordenar y comprender la realidad estudiada.

normalidad en el desarrollo del ARTEfacto. La aparición de un personaje que solo observa y no aporta ninguna información puede resultar incómodo y poco natural para los participantes, provocando actitudes de rechazo e inhibición de la participación.

II.2.1. (I₁) Registro videográfico.

El registro videográfico consiste en la grabación de imagen secuencial en formato digital que permite ser tratado informáticamente y reproducido en diversos formatos de imagen. La imagen secuencial junto con la grabación de voz supone un instrumento de registro de datos completo, en el que queda representado de forma narrativa y secuenciada en el tiempo y espacio el objeto de estudio.

La información que se genera a través de este instrumento resulta principalmente de tipo cualitativo, aunque es posible, tras el análisis, obtener datos de tipo cuantitativo.

Resulta además un instrumento de registro con cierto grado de objetividad, dentro de los instrumentos empleados en esta investigación, por lo que podría vincularse al tipo de mirada neutra que exponíamos al comienzo de este punto. A través de la captación de la realidad que se presenta ante el objetivo, aunque es preciso tener en cuenta un sesgo subjetivo e interpretativo; el registro del suceso está supeditado a la zona de enfoque, a los cortes de grabación, los tipos de planos empleados, etc. En el caso de este estudio, esta subjetividad queda minimizada a través del empleo de una cámara fija que capta las acciones ocurridas dentro del taller y un tipo de plano abierto que registra las interacciones de los miembros del grupo y su contexto. Tan solo se emplea la cámara de manera subjetiva para el registro de comentarios y movimientos a lo largo de las visitas a las salas del Museo Esteban Vicente.

El registro videográfico se emplea en este estudio de manera sistemática registrando todas las escenas de interacción entre los participantes dentro del ámbito del taller, excepto en la generación de la cartografía identitaria. Esta grabación sistemática proporciona una amplitud de registro que permite obtener información que a priori, con la selección de contextos y sucesos predeterminados a grabar, no quedarían registrados. La sistematización permite además dejar abierta la posibilidad de registrar fenómenos culturales que en el diseño de la investigación no hayan sido tenidos en cuenta y que a posteriori, en el análisis e interpretación, puedan resultar significativos para la investigación.

Es la diversidad de variables que registra: espacio, tiempo y sonido, lo que lo caracteriza para nuestra elección como instrumento de registro objetivo. A través de este tipo de imagen en movimiento se pretende obtener datos acerca

de los diversos lenguajes empleados por los participantes (oral, corporal, artístico...); además se pretenden captar las actitudes hacia el grupo y la temática, indicios del desarrollo de los procesos de identificación en el tiempo, maneras de interacción en el grupo, así como otros rasgos de interacción entre los integrantes del grupo. A través del registro sincrónico de imagen, sonido y movimiento es posible obtener una información más completa que permite registrar la totalidad del fenómeno estudiado.

II.2.2. (I₂) Registro fotográfico.

El registro fotográfico consiste en la captación de imágenes fijas, que pueden variar en niveles de objetividad; de este modo respondiendo al empleo de los diferentes instrumentos por parte de los diversos actores que participan de esta investigación, se emplean tres cámaras fotográficas, que se reparten entre la visión externa, la visión inter o grupo y la visión neutra. El carácter selectivo y estático de este instrumento condiciona su empleo que, en nuestro caso, está condicionado por la premisa única de captación de lo considerado como relevante, por cualquiera de las tres miradas. Esta premisa condiciona los productos, orientándolos hacia la significación dentro del ámbito de estudio, pero dando lugar a diversos tipos de imágenes (en mayor o menor medida documentales), como son escenas de acción de los participantes, a nivel grupal y a nivel individual, imágenes de los productos realizados en el taller, retratos de los participantes, etcétera.

Las limitaciones del registro fotográfico, en cuanto a la captación de la totalidad del fenómeno conseguida a través de la grabación videográfica, centran su atención en la subjetividad de la imagen captada. De este modo, las diversas imágenes captadas desde la visión de los diferentes actores, aportan a la captación de la totalidad del fenómeno cultural tres enfoques que contribuyen tanto a una función documental de los procesos como a una visión interpretativa.

La cámara fotográfica, en su pequeño tamaño y manejabilidad permite registrar desde detalles de los productos hasta imágenes concretas de situaciones en su propio contexto y en cuanto a esto, la imagen fotográfica permite espontaneidad y relevancia de lo retratado. Es preciso tener en cuenta el carácter interpretativo de la imagen, y el mencionado carácter estático;

condiciona un discurso y un no discurso, lo que se retrata y lo que queda fuera, que frente al registro videográfico, ofrece mayor evidencia de relevancia.

En este estudio el registro fotográfico se utiliza en dos contextos y con dos funciones diferenciadas: como *fuentes documentales* y como *productos etnográficos* (Pujadas, Colomars y Roca, 2010). Como hemos explicado más atrás, el registro fotográfico se emplea como fuente de información desde diversas perspectivas, pero siempre bajo la premisa de *captar lo considerado relevante* dentro del contexto del taller presencial. Las imágenes producidas desde este ámbito, podríamos decir que cumplen una función documental. Complementando a esta información, aparecen las imágenes artísticas creadas por los participantes, bajo la premisa “narrativas identitarias”, donde cada individuo en su contexto particular genera imágenes que plantean en su contenido señas identitarias comunes al grupo. Estas imágenes se producen para el contexto virtual, para la generación de una cartografía identitaria del grupo; por tanto, ya no responden a una funcionalidad documental, sino que son tomadas como producto etnográfico a analizar como documentación.

El registro fotográfico responde aquí, a la necesidad de un instrumento que permita y deje patente la subjetividad propia de los actores. La necesidad de un instrumento que capte la realidad desde diversos puntos de vista, ha sido una de las cualidades que ha llevado a la elección de este instrumento para el registro de lo sucedido en el taller. A través de este instrumento se pretenden captar instantáneas de los actores, su lenguaje corporal, la forma de interactuar en grupo y en el contexto, así como registrar los productos de las diferentes actividades realizadas en el taller.

II.2.3. (I₃) Grabación de voz.

El registro de voz se configura en este estudio, como un instrumento complementario a la grabación videográfica. Una de las claves de esta investigación es el modo en que los individuos configuran a través del discurso verbal una comunidad de interpretación a la vez que una identidad de grupo. Por tanto, asegurar este registro a través de diversos instrumentos resulta primordial. A través del registro videográfico -que capta el sonido desde la periferia de la escena, es decir, en el contexto global- y la grabación de voz -que capta el sonido desde el centro del contexto, aumentando la calidad de la

grabación de voz- es posible obtener la máxima información de los datos sonoros emitidos en el campo.

En esta investigación el registro de voz se lleva a cabo a través de una grabadora que capta el sonido de manera digital, pudiendo ser tratado informáticamente y reproducido en cualquier formato de sonido. El aparato de grabación en el caso de los grupos de discusión, es situado en el centro del grupo, registrando sistemáticamente el sonido que se produce alrededor. En el caso de actividades fuera del entorno grupal el registro de sonido se lleva a cabo de manera subjetiva y selectiva, captando las diversas conversaciones que resultan significativas para la investigación. Finalmente en el contexto virtual del taller no se ha considerado pertinente la grabación de audio, por la ausencia sincrónica de sonido y la total ausencia de significación del sonido producido en dicho entorno.

El registro de voz se podría clasificar dentro de los instrumentos de este estudio, como un instrumento manejado desde una perspectiva neutra; el registro mayoritariamente sistemático aporta objetividad a la grabación.

A través de este instrumento se pretende registrar la información verbal y sonora generada por los participantes en el taller. Las aportaciones verbales se tornan importantes en el seno de la discusión y la aprehensión de la totalidad del objeto de investigación. Este instrumento da cuenta de la otredad, registra las aportaciones del grupo, y por tanto contribuye a la contrastación intersubjetiva en la posterior fase de triangulación.

II.2.4. (I₄) Cuaderno de bitácora.

El cuaderno de bitácora responde a la necesidad de un instrumento subjetivo, que registre las aportaciones individuales de los miembros del grupo. El cuaderno de bitácora supone un instrumento participativo, es decir, no se genera de forma autónoma sino que precisa de la intervención directa de los participantes. Responde así a un enfoque interno, dentro de los tres enfoques que se han establecido al comienzo de este punto.

Consiste en un soporte de papel sobre el que los participantes, a nivel individual, relatan los sucesos más significativos ocurridos en el taller además de reflexionar sobre el objeto de la investigación.

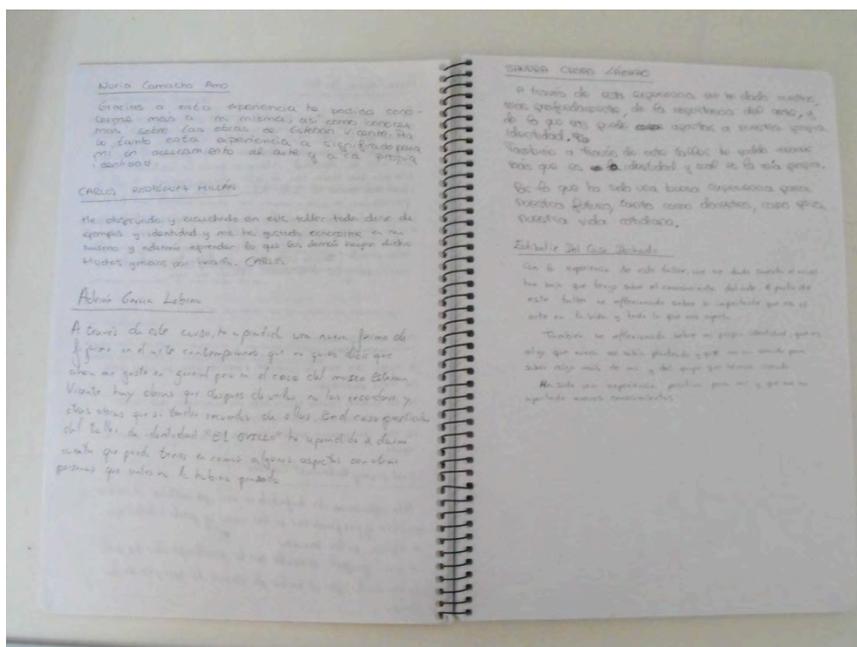


Imagen 7.2. Cuaderno de bitácora realizado en el taller.

Este tipo de relatos o notas, se producen de forma anacrónica por parte de los participantes; como conclusión de la jornada educativa en el contexto del taller cada participante de forma voluntaria reflexiona y construye una narración que queda patente en este instrumento.

Presenta por tanto un contenido diverso, desde narraciones de momentos, o emociones, proyecciones y metáforas generadas por los diversos participantes de forma voluntaria y con un extensión variable, dejando de este modo flexibilidad para el relato que responde a la premisa de relevancia o valor de lo narrado dentro del taller. Este instrumento por tanto se aleja de la objetividad, de la captación de una realidad sincrónica, y capta la perspectiva vivencial e individual de los participantes. Así pues, a través de este instrumento se pretende registrar, partiendo de las aportaciones de los diversos participantes, indicios de los procesos de identización ocurridos en el contexto del taller; se pretenden obtener narraciones reflexivas que complementen la espontaneidad de los grupos de discusión y de la observación participante.

II.2.5. (I₅) Notas de campo.

Las notas de campo responden a un tipo de instrumento subjetivo, enclavado dentro de la observación participante. El observador anota en un cuaderno -de forma sistemática o libremente- breves notas y esquemas de lo

observado durante la inclusión en el campo. Supone una forma de registro subjetivo que, complementariamente al cuaderno de bitácora, permite relatar hechos significativos de la acción de manera sincrónica al suceso narrado.

Este instrumento es empleado a lo largo de la realización de la parte presencial del taller. La toma de notas no responde a una observación diseñada previamente a la inclusión en el campo, sino que está condicionada por lo ocurrido en el contexto, es decir, es el entorno el detonante de la redacción de notas, por lo que, a este respecto no es posible redactar un guión sistemático para el registro de notas.

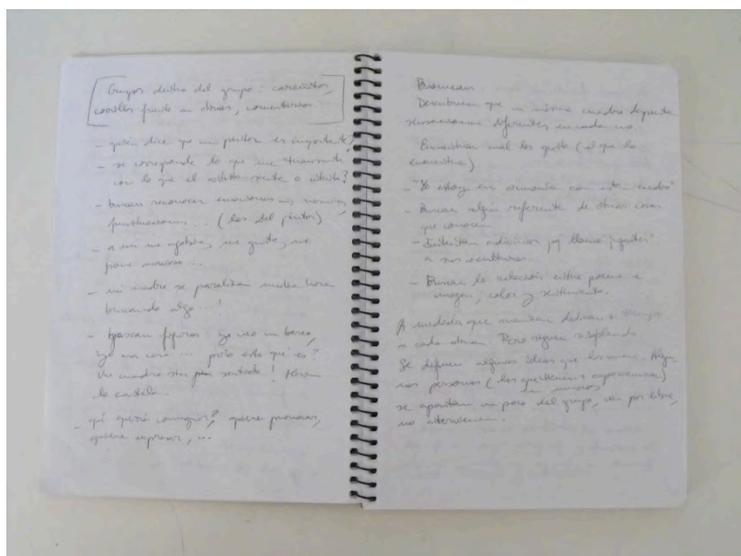


Imagen 7.3. Ejemplo de notas tomadas en el campo.

Al ser un instrumento establecido desde la observación participante, en el caso de este estudio, aparecen dos cuadernos en los que se registran las notas de campo. Atendiendo a los enfoques diseñados, los cuadernos son empleados por la investigadora en calidad de visión externa y por la observadora en calidad de visión neutra. De este modo queda registrada la percepción subjetiva de los actores en base a los diferentes niveles de participación de los procesos de identización observados dentro del taller. La capacidad de plasmación de la percepción subjetiva individual, la flexibilidad de registro, así como la complementariedad con el resto de instrumentos seleccionados hacen de la toma de notas de campo un instrumento idóneo para el registro de datos en esta investigación.

A través de este instrumento se pretende recoger datos espontáneos y sincrónicos con la acción del taller, que den cuenta de las percepciones

subjetivas relativas a los procesos de identización observados en el contexto. La relevancia de lo observado queda reflejada en las anotaciones y contribuye al registro de un tipo de información filtrada que complementa los aportes de otros instrumentos objetivos y sistemáticos que se emplean en este estudio.

II.2.6. (I₆) Cartografía dinámica.

Este instrumento responde a una necesidad de registro y plasmación de los grupos de discusión, de manera que técnica e instrumento se solapan para producir nuevas vías de acción y registro:

“Al ser la discusión entre normas, ubicadas en distintas posiciones de la estructura social, el centro de la observación mediante grupos de discusión, los niveles de consenso que, con respecto a tales normas, se muestran en el discurso que resulta de la reunión es un instrumento analítico primordial. Es más, los grados de consenso llegan a convertirse en la principal guía de interpretación, hasta conseguir una especie de mapa general de los consensos con respecto al objetivo de la investigación, teniendo en cuenta el total de reuniones del grupo realizadas. Tal mapa llega a adquirir la característica de escenario discursivo sobre el que las instituciones, públicas o privadas que encargan la investigación, toman sus decisiones operativas” (Callejo, 2002: 419).

Así pues, la cartografía identitaria responde a la vez a una doble naturaleza de técnica y de instrumento. Tras las sesiones presenciales se emplea una forma de grupo de discusión virtual y plástica, como tema central aparece la identidad del grupo y a través de ella se generan narrativas y relaciones con las producciones del resto de participantes creándose, como describe Callejo (2002), una serie de vínculos en torno al consenso. Esta cartografía sirve además como instrumento para la recogida de datos, ya que a través de las narrativas los participantes expresan la relación entre su propio entorno y el entorno del grupo, teniendo, a través de estos datos, acceso a un entorno que no es registrable desde la observación participante.



Imagen 7.4. Imagen de la cartografía dinámica generada en el taller.

La cartografía dinámica es un instrumento generado para este diseño, basada en la técnica del grupo de discusión, que se caracteriza por registrar información con un carácter más reflexivo y profundo de la discusión. Además tiene un claro componente visual lo que permite generar una organización visual del tema de discusión, su carácter anacrónico admite temporalizaciones largas – como en nuestro caso, 30 días-, el soporte virtual permite un acceso sin restricciones por parte de cualquier miembro del grupo en cualquier momento y la dinamicidad virtual permite además mostrar de manera real el carácter dinámico de la discusión.

A través de tablas previamente diseñadas, es posible establecer las relaciones entre narrativas; los participantes generan un discurso en torno a las señas identitarias, que queda expresado en la cartografía, a la que deben remitirse a la hora de generar nuevas relaciones entre sus nuevas narrativas y el discurso global.

Nombre del autor.	Irina Garrido Tapias		
Título.	"Los del Ovillo"		
Breve explicación.	Iniciamos el taller con una dinámica de presentación, a partir de este primer contacto dimos nombre al grupo: "Los del Ovillo" y comprobamos que las primeras señas de identidad comunes son: que estudiamos en Magisterio porque lo importante para nosotros es la Educación; una educación como punto de partida para acercarnos al Arte y enseñar desde pequeños lo que es el arte, sus diferentes técnicas, las distintas representaciones e sus variadas interpretaciones.		
Otra/s narrativa/s con la que se relaciona. Indicando nombre de autor o narrativa.	Zani Martín Rueda - "El enredo". Porque representa de manera distinta lo mismo que yo reflejo en mi narrativa. Y semejanza simbólica con Henar Cabrero del Río - "Poesía: El Ovillo".		
Valoración de la relación			
	Mucha semejanza Poca semejanza Total oposición		
- Afectividad hacia lo narrado o hacia el autor.			
- Semejanza en el concepto o en su representación.	Zani		
- Semejanza en sensaciones o emociones.			
- Semejanza simbólica.	Henar		



Imagen 7.5. Imagen de tabla de relaciones.

Este instrumento, por tanto, implica la acción directa de los participantes y de manera grupal, complementando así, otro tipo de instrumentos que desde la visión interna del fenómeno requieren de una intervención individual, como es el caso del cuaderno de bitácora. Esta perspectiva grupal y subjetiva, a la vez que su carácter dinámico, procesual y flexible suponen cualidades propicias para el registro de los fenómenos que se pretenden estudiar y que lo cualifican como un instrumento idóneo para el registro etnográfico.

A través de este instrumento se pretende captar indicios de los procesos de identización que tienen lugar en el seno del taller y su relación con los procesos de identización que tienen lugar de manera individual fuera de él, como el empleo del arte contemporáneo, y en concreto de la obra de Esteban Vicente, como seña identitaria a nivel grupal e individual.

II.2.7. (I₇) Producciones artísticas.

Las diversas producciones artísticas llevadas a cabo por los participantes en el contexto y bajo las premisas del taller, son aquí instrumentos para la recogida de datos. Responde este instrumento a los denominados fuentes documentales (Pujadas, *et. al.*, 2010). Este instrumento puede ser clasificado como directo, es decir, requiere de una intervención directa del observador o los informantes. Supone además un tipo de información de carácter subjetivo, que representa la visión individual de los participantes sobre

el objeto de estudio. Es por tanto un documento interpretativo que se aleja del lenguaje objetivo y documental para reafirmarse en la subjetividad y lo artístico.



Imagen 7.6. Imagen de las producciones artísticas realizadas en el taller.

Ante la libertad de ejecución y la flexibilidad de representación de la identidad individual, los participantes reflejan, mediante la técnica del collage, su propia identidad. Estas producciones se redefinen como instrumentos para la recogida de datos en esta fase de la investigación, aportando desde un lenguaje artístico, interpretaciones subjetivas de la identidad individual de los participantes.

Este instrumento se en el enfoque interno, dentro de los tres enfoques desde los que se afronta la manipulación de los instrumentos de recogida de datos. Además del carácter interno le define un carácter individual y subjetivo, lo que permite reconocer datos acerca de los procesos de identización ocurridos a nivel individual. De nuevo la flexibilidad y subjetividad del instrumento lo cualifican para una captación de datos significativa para nuestro estudio.

III. ANÁLISIS DE DATOS.

Como ya enunciáramos, el análisis de datos que se realiza desde una metodología etnográfica y cualitativa requiere de ciertos procedimientos, que en principio persiguen una dinámica de reducción y objetivación, es decir una perspectiva *emic*⁷⁶, y como conclusión persiguen un tejido o sustentación en la praxis cotidiana, es decir, una sustentación en lo *etic*. De manera que ambos ámbitos se mezclen, dando lugar a un texto etnográfico, una descripción condensada, que valide la investigación.

Este proceso de análisis realizado desde un método inductivo, supone en este caso, cierto carácter constructivo; no resulta de ninguna manera un proceso mecánico sino que podría decirse que se trata de una labor, una artesanía desde la investigación, siguiendo una metodología sistemática pero flexible, que desde lo *etic* pretende generar una síntesis válida y objetiva llegando a lo *emic*, pero sin separarse del pretendido holismo del fenómeno al que se llega a través de la combinación de ambas dimensiones, a través de la descripción densa.

III.1. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS.

Al comprender la realidad estudiada como un contexto en el que se desarrollan procesos y funciones que tienen relación directa con el conocimiento, la información aparece como un conglomerado a interpretar, del que se puede sustraer un conocimiento en cierto modo teórico, es decir, es posible diferenciar un contexto y un metatexto.

Es a partir de esta concepción del ámbito de estudio que se puede establecer una técnica de análisis de los datos extraídos basada en el **análisis del contenido cualitativo**.

⁷⁶ La distinción entre *emic* y *etic* viene a reseñar y sintetizar las divisiones entre objetividad y subjetividad, entre teoría y praxis que se han definido a lo largo de esta tesis. Este concepto lo desarrolla Geertz (1994) a través de la lingüística haciendo referencia a la concepción polarizada de las dimensiones de una misma realidad, así distingue entre lo fonémico y lo fonético, donde la fonémica clasifica y define los sonidos según su función en el lenguaje, mientras que la fonética los clasifica y define en base a sus propiedades acústicas.

“Se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel, 2002: 2).

Suponer un metatexto a la praxis cotidiana, lleva a un análisis de lo observado, que permita extraer de esa experiencia cotidiana, un conocimiento teórico que sea extrapolable a toda la comunidad.

“Desde esta posición se puede explicar que la realidad estudiada se concibe a partir de relaciones, procesos y funciones, contexto en el cual opera el conocimiento. En este sentido los elementos que conforman una comunidad tienen una función implícita en ella. Esta función, se cumple mediante procesos, los cuales a su vez contienen actividades formales propias de la comunidad en donde cada individuo cumple con su función. Por lo tanto cuando se indaga en torno a una comunidad, se adquiere conocimiento relacionado con la misma” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 131).

Así pues, el análisis de contenido supone establecer nuevos caminos para la investigación en base a los conocimientos extraídos de la observación, supone por tanto, la cimentación para el desarrollo del estudio.

“El análisis de contenido como metodología de abordaje del conocimiento permite interpretar la realidad, a través de las categorías que se extraen del metatexto, a fin de estructurar un modelo. El nivel de conocimiento especifica propiedades y características del grupo o grupos de actores entrevistados. Estos tienen características específicas en cuanto a la experiencia del tema a indagar” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 131).

Para proceder al análisis es necesario establecer un itinerario procedimental, o como lo define Piñuel, un protocolo de actuación, que valide el diseño de la investigación:

“Puede decirse que el protocolo es, por consiguiente, un procedimiento o conjunto de normas que guían la segmentación del corpus según el establecimiento de criterios interpretativos para su lectura u observación, como para efectuar el registro más adecuado de datos, disponibles después para su tratamiento estadístico o lógico y para el procesamiento posterior (o trasmutación) en datos de ‘segundo’ y ‘tercer’ orden, es decir, en datos referidos, a su vez, a datos previamente registrados y tratados” (Piñuel, 2002: 17).

Tomaremos por tanto, para seguir un protocolo el modelo interactivo cíclico planteado por Moraima y Auxiliadora (2008), que proponen en base a las aportaciones de Glaser y Strauss (2001) y Miles y Huberman (1984). Este

modelo, siguiendo con la metodología etnográfica, muestra una continua retroalimentación entre las diferentes fases, de manera que se genere un protocolo flexible que aporte suficiente apertura para que, en base a los resultados obtenidos, sea posible una nueva valoración de los datos, no considerados en las primeras fases de análisis.

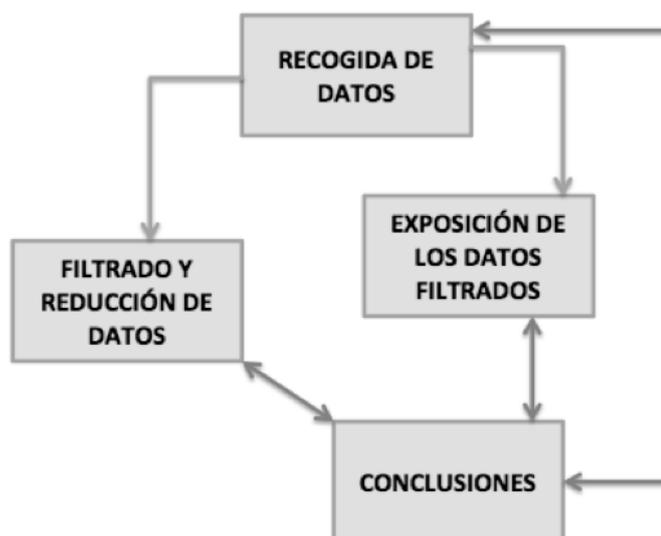


Gráfico 7.5. El proceso de retroalimentación entre las diferentes fases del modelo interactivo cíclico.

En base a estos procesos recurrentes se dibuja un modelo que se distribuye en cuatro fases, englobando parte del proceso de investigación. Siguiendo con la propuesta de Moraima y Auxiliadora (2008), podemos distinguir:

- Fase I. Modelo Conceptual Inicial.

“En la primera fase (I) se diseña el modelo conceptual inicial, luego de la revisión y análisis de la data teórica o bibliográfica. En esta fase se recoge aspectos considerados, por el autor o autora, como puntos relevantes porque han sido tomados como fuente fidedigna.

En este sentido, se explicitan los documentos bases que fundamentan la elaboración de categorías y subcategorías como proceso de análisis considerados para el diseño de los modelos” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 140).

Esta primera fase, como indican las autoras, parte de la generación de un cuerpo teórico, que servirá de sustento para el diseño del resto de fases, y

volverá a tener una presencia patente en la elaboración de unas conclusiones en las que texto y metatexto se combinarán para dar lugar a la descripción densa.

En esta investigación, las dos grandes vertientes teóricas sobre las que se sustenta esta fase de análisis y de las cuales se extraerán las categorías analíticas son: las investigaciones llevadas a cabo por Fontal, sobre los procesos de patrimonialización (Fontal, 2003), y las aportaciones realizadas en el cuerpo teórico de esta tesis por la propia autora (Gómez Redondo, 2012). En base a este cuerpo teórico se han descrito las siguientes categorías nominales⁷⁷ de análisis:

- Patrimonialización del arte contemporáneo.
- Patrimonialización como detonante de la identización.
- Identización a nivel individual.
- Identización a nivel grupal.
- El arte contemporáneo como seña identitaria individual.
- El arte contemporáneo como seña identitaria grupal.

- Fase II. Modelo Intermedio de los Entrevistados.

Bajo este nombre las autoras hacen referencia al diseño y gestión de los datos obtenidos. Aunque su título hace referencia a los *entrevistados* podemos extender esta acepción hacia la otredad, es decir hacia lo investigado.

“En esta segunda fase de la investigación se diseña el modelo intermedio, que parte de una data empírica, es decir, de la experiencia en cuanto al tema que se desea estudiar. (...)”

Luego se hace una primera limpieza o (barrida de los datos) que permite ir depurando la información, con las categorías que se repiten, es decir, aspectos coincidentes en la data empírica, hasta llegar a la identificación de las categorías con las cuales se diseña el modelo intermedio. De igual manera se hace la representación gráfica del mismo” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 142).

La información obtenida tras la recogida de datos es, por tanto, clasificada según los instrumentos y perspectivas desde los que se hayan obtenido, y posteriormente se catalogan y filtran siguiendo estas categorías analíticas. Así pues, en nuestro caso, la información es clasificada, en primer orden en base a

⁷⁷ Según Abela (2000), las categorías responden a una clasificación nominal u ordinal, es decir, se pueden clasificar en base al nombre o a otro orden previamente establecido.

las tres perspectivas desde las que se han recogido los datos: interna, externa y neutra. Esta distinción, condiciona los instrumentos empleados para la recogida de datos, por lo que en un segundo paso hacia la organización y reducción de datos, la información será clasificada en base a los instrumentos con los que ha sido recogida: (I₁) Registro videográfico, (I₂) Registro fotográfico, (I₃) Grabación de voz, (I₄) Cuaderno de bitácora, (I₅) Notas de campo, (I₆) Cartografía dinámica e (I₇) Producciones artísticas. Finalmente la información se ordena en base a temas o categorías: Patrimonialización del arte contemporáneo, Patrimonialización como detonante de la identización, Identización a nivel individual, Identización a nivel grupal, El arte contemporáneo como seña identitaria individual y El arte contemporáneo como seña identitaria grupal.

-Fase III. Modelo Conceptual Final.

“El diseño del modelo conceptual final, se origina de la interacción y contrastación de los factores o elementos coincidentes de las categorías y subcategorías tanto del modelo inicial como del modelo intermedio. (...) El contraste de estas dos fases permite formular la teorización” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 142).

Así pues, en esta fase comienza el contraste de las informaciones así como su comparación con el cuerpo teórico. En este caso el proceso de análisis y relación de lo que Piñuel (2002) establece como datos de *segundo orden* –es decir, los datos filtrados y tratados para su re-elaboración-, se basa en un diseño triangular:

“Fundamentalmente se refiere a la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una misma situación de comunicación. Se basa en la contrastación de la descripción, explicación y evaluación de los contenidos analizados en una investigación, con otras descripciones, explicaciones o evaluaciones de otras investigaciones independientes realizadas sobre el mismo objeto, o bien, dentro de una misma investigación sobre idéntico objeto, de una combinación de técnicas, entre ellas el análisis de contenido, como medio de dar validez externa a los datos” (Piñuel, 2002: 14).

Los nuevos datos obtenidos tras el análisis serán puestos en relación en base a las tres perspectivas descritas, a través de la comparación de las categorías descritas y su aparición en los datos empíricos.

-Fase IV. Presentación de la teorización.

Tras la triangulación se relacionan los niveles de conocimiento, el texto complementa y contrasta al metatexto. De nuevo aparece aquí el cuerpo teórico, que viene a confirmar o desmentir la información aportada desde la experiencia práctica. A través de este relato es posible objetivar los datos obtenidos, apoyando así el rigor de la investigación a través de la transferibilidad.

“La forma más adecuada para llegar a este proceso de teorización,(...), es mediante la formulación y generación de una teoría sustantiva, que a su vez parte del estímulo de una buena idea y provee directrices generales que marcan el camino o la dirección para el desarrollo de las categorías, con suficiente relevancia, a parte de permitir seleccionar otras posibilidades de integrar y reintegrar la información a partir de la comparación. La teoría sustantiva es el primer paso para llegar a la teoría formal fundamentada” (Moraima y Auxiliadora, 2008: 143).

Se pretende, por tanto, construir un diálogo entre la teoría planteada y la experiencia vivida. A través de la descripción densa de la combinación de niveles de objetividad y subjetividad, se consigue un relato que debe ahora dar cuenta de la pretendida totalidad etnográfica, a través de la conjunción de lo *emic* y lo *etic*.

III.2. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS.

Aunque de manera tradicional, el instrumento más empleado para el análisis de contenido han sido los sistemas analógicos y manuales, el avance de la tecnología ha permitido la aparición de software específicamente diseñado para el análisis cualitativo. Este tipo de software permite analizar todo tipo de soportes de datos, tanto textos, como audio y video e incluso imágenes fotográficas y dibujos. Permite además categorizar la información, e incluso, en el caso de los software más avanzados, establecer relaciones y triangular la información, aportando tanto texto como gráficos de los procesos realizados.

El instrumento seleccionado para el proceso de análisis ha sido, en este estudio, la herramienta de software específico HyperRESEARCH 2.7. que resulta una de las grandes herramientas reseñadas por Piñuel (2002), obre la que especifica:

“Fácil de usar. Interfaz: destaca menús desplegados. Permite trabajar

con texto, material gráfico, material de audio, y de vídeo. Los informes extraídos incluyen hiperenlaces al material subyacente de la fuente. Funciones comprensivas cifrar y recuperar: permite seleccionar cualquier segmento de texto (desde 1 carácter a un archivo entero) y aplicar sin limitaciones nombres de código al segmento de texto seleccionado. Recuerda códigos nominales y los selecciona basándose en la proximidad a otros códigos. Los informes pueden ser presentados mediante enlaces de hipertexto al material original de la fuente. Permite autocodificación: cifra automáticamente fuentes múltiples a casos múltiples, buscando frases múltiples en un solo paso. Especifica igualmente una porción de caracteres, palabras, o líneas antes y/o después de las frases encontradas para ser incluidas en el segmento seleccionado para la autocodificación. Permite trazar un mapa de código: usando la ventana de mapa de código representa gráficamente relaciones entre sus códigos. Permite pruebas de hipótesis: posee un sistema experto para realizar análisis a fondo de los datos codificados para ver si la codificación apoya las hipótesis previstas” (Piñuel, 2002: 31).

Consideramos este software como un instrumento de análisis de datos idóneo para nuestro estudio, ya que, además de cumplir con las especificidades técnicas mínimas para este tipo de software como es la codificación y clasificación permite:

- Codificar datos de múltiple formato como los que se presentan en nuestro estudio tras la recogida de datos a través de los diversos instrumentos empleados.
- Clasificar un mismo texto bajo diversos códigos, lo que nos permite aludir a diversas categorías de análisis y, de manera teórica, a procesos que implican otros procesos previos, como son patrimonialización e identización.
- Permite acceder a los segmentos de texto que rodean a la parte codificada, teniendo así un acceso al discurso en el que se inscribe, y pudiendo extraer información también de éste.
- Es posible acudir a la fuente inicial para el desarrollo de la posterior descripción densa, es decir, permite teorizar apoyándose de los textos experienciales originales, lo que nos ayuda a construir un relato etnográfico.
- Es un software libre, que funciona bajo diversos sistemas operativos, lo que facilita su adquisición y empleo.

CAPÍTULO 8. DISEÑO Y ARTEFACTO EDUCATIVO DE IDENTIZACIÓN.

*“El arte te dice cosas que no sabes que necesitabas saber
hasta que las sabes”*

(Schjeldahl citado en Thompson, 2010: 69)

Introducción.

La construcción de la identidad pasa por ser un proceso en parte consciente y en parte inconsciente; en todo caso aprendido de la relación dialógica con el entorno. Este carácter formativo es el que hace necesaria la intervención educativa de manera incidente en este proceso.

La educación patrimonial, como se ha enunciado en otros capítulos, resulta un modelo adecuado desde el que activar y catalizar estos procesos de identización, que sin duda pasan por una apropiación simbólica y por la pertenencia a los diversos grupos que se configuran dentro de una cultura.

El diseño de una secuencia significativa y de un ARTEfacto o diseño educativo para la experimentación, resultan ser las claves prácticas que se presentan como contexto para la concienciación y activación de estos procesos.

Un diseño que tiene como base didáctica el empleo de metáforas visuales como medio para facilitar la visualización y comprensión de la identidad, incidiendo en su carácter procesual y multimatérico, pasa por tomar como contexto de referencia el arte contemporáneo. A través de la obra del artista Esteban Vicente, caracterizada por empleo de la técnica del collage y técnicas pictóricas con una fuerte carga plástica como manifestación del proceso de elaboración, se incide en la idea de metáfora visual de los procesos identitarios.

I. PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO.

Es necesario aquí, reflexionar y recordar ciertos planteamientos teóricos en torno a los que gira el objeto de investigación. Con ello se pretende proporcionar un marco contextual y homogeneizador, o tal vez, corpus suspensorio, de las distintas partes del proyecto y de los distintos niveles a los que atiende. De este modo se entenderá por qué es necesario hacer referencia a niveles individuales y colectivos de la identidad desde un enfoque teórico, para comprender cómo se conforman recíprocamente en su praxis. El marco teórico referente a la morfología y cinética identitaria sirve aquí para comprender la importancia del arte contemporáneo en cuanto objeto significador que conecta al individuo con la cultura en la que se desarrolla:

“El arte ya no representa el objeto, sino que crea mundos posibles. Quizá esos otros mundos posibles no sean solamente creados por el arte, sino también por los sujetos frente a esas manifestaciones, de modo que lo interesante de nuestra práctica es que se vincule con la realidad: que seamos capaces de generar mundos con la mirada” (Martínez, 2011: 72).

Sirve así como canal comunicativo ente ambos, o si se prefiere, como ámbito para el desarrollo de identidades colectivas.

Queda pues justificado el empleo del itinerario teórico propuesto como sustrato para la experiencia educativa, a través de la cual se demostrará cómo a partir de una fase de sensibilización a través de la patrimonialización, el objeto artístico cobra sentido como hito significador del entorno, como símbolo y como elemento conformador de la identidad individual y posteriormente colectiva.

I.1. PATRIMONIALIZACIÓN: VÍNCULO ENTRE IDENTIDAD Y PATRIMONIO.

Así pues, como anotábamos en los capítulos precedentes y resumiendo lo enunciado en ellos, la identidad como proceso -esto es, la identización- parte de la base de un universo multidimensional y poli-sustancial en continua dinámica de mutación. El individuo experimenta el entorno y se adapta a él, reconfigurándose en una “discursión”/discusión, de tal modo que no solo cambia por la acumulación de lo nuevo, sino que en un proceso de apropiación, se

reformula, omitiendo las estructuras innecesarias y adaptando las ya existentes, configurando ese universo dinámico de referencia. Hablamos pues de un “aprender a ser” y concretamente, de aprender a ser en un contexto determinado que necesita de unas herramientas concretas. Se trata pues de construirse a nivel identitario no sobre cimientos volátiles, sino sobre cimientos fuertes y duraderos es decir, sobre la propia experiencia. En base a estos cimientos se construyen los significados con los que el individuo se relaciona con el entorno, significados complejos y elaborados, a modo de historias de los vínculos entre el individuo y el objeto.

Este proceso podría asemejarse al proceso de elaboración de un ovillo, a partir de un centro, podríamos proponer el objeto, la lana se enrolla, vuelta tras vuelta, aportando grosor en cada vuelta del hilo. Cada experiencia, cada nuevo significado, una vuelta. Se genera una historia, un transcurrir del hilo alrededor del objeto, que dota al objeto de un mayor grosor, de un significado cada vez más completo. Es aquí donde el arte contemporáneo, entendido como patrimonio, proporciona claves significadoras propias, una perspectiva particular, o siguiendo la metáfora del ovillo, una forma especial de coger el hilo.

La identización se produce, por tanto, en términos de significación, en una forma de significar que podríamos denominar absorbente, esto es, al dotar de significados al entorno, parte de este entorno se absorbe como propio conformando el universo identitario al que hacemos referencia en esta tesis. De este modo, poco puede haber en la identidad de un individuo que no haya sido significado por éste, de manera subjetiva y propia o aprendida, pero en todo caso significada desde su individualidad.

De igual manera ocurre a nivel colectivo, a través de la común significación, es decir, a través del consenso, se construye un universo identitario colectivo, que resulta de la absorción en ese común enfoque. Así pues, las diferentes señas que conforman una identidad colectiva, han sido significadas de manera colectiva a través del consenso y la objetivación desde la subjetivación de los individuos que la conforman.

Por tanto, de nuevo es necesario acudir a la idea de *mazeway* (Wallace, 1963), a la identidad como construcción polimorfa y completa que se configura como la razón y consecuencia de la forma individual de existir. En este *mazeway*, existen como enunciábamos capítulos atrás, ciertos objetos que se

posicionan en este constructo gracias a un proceso de apropiación simbólica, es decir, en la significación subjetiva y más allá de significados explícitos aparece esta forma de identización del entorno. Esta propiedad simbólica, descansa en la búsqueda de la objetivación y la comunidad, es decir, en esta común simbolización aparecen sentimientos de comunidad, de ampliación del yo hacia en nosotros frente al entorno.

Ambos conceptos aquí definidos, propiedad y pertenencia, postulan las bases de lo que venimos denominando patrimonialización (Fontal, 2003), es decir, la construcción del patrimonio, o la forma concreta de significar ciertas manifestaciones culturales. Cabe recordar aquí, en base a lo propuesto anteriormente, que el entorno patrimonial podía comprenderse como una forma específica de otorgar significados al entorno, esta forma concreta de otorgar significado suponía una impronta en estos significados que giraban en torno a la propiedad, pertenencia e identidad (Fontal, 2003). Por tanto patrimonialización se concibe aquí como construcción y atribución, como parte de los procesos de objetivación del sistema cultural; y por tanto, patrimonio se configura como el vínculo generado entre sujeto y objeto.

Siguiendo este itinerario conceptual, podría decirse, -sosteniendo de nuevo la hipótesis de esta tesis- que el proceso de identización, en la absorción de objetos y manifestaciones culturales, tiene como base un proceso de patrimonialización, es decir, es necesario que algo sea mío para que me defina. De este modo, el proceso de patrimonialización supone trazar un camino, construir un puente entre la identidad y el patrimonio, que se verá consumado y consolidado en el proceso de identización.

Queda patente, en este “aprender a ser”, la necesidad de la intervención educativa; y en este aprender a ser a través del arte contemporáneo, es necesario enfocar el amplio espectro educativo en la educación patrimonial. El arte contemporáneo, significado como patrimonio, aporta una sincronía de construcción entre estos vínculos patrimoniales y los procesos creativos artísticos, contextualiza al individuo y contribuye desde una acción externa al sentimiento de pertenencia, en tanto en cuanto, sujeto y objeto se comunican en el mismo contexto.

La educación patrimonial se posiciona como la disciplina más idónea desde la que generar un proceso de patrimonialización e identización con el arte

contemporáneo. Comprender el patrimonio y la identidad como proceso contribuye a establecer acciones educativas guiadas y estructuradas de forma procedimental, que permiten al individuo tomar consciencia del propio proceso, aprender significativamente y elaborar herramientas propias y subjetivas para estos procesos de subjetivación desde la objetivación y viceversa. El enfoque procedimental permite también operar y aprender de forma inversa, tomar consciencia y agencia de la cualidad cultural y social del individuo, y por tanto es en el ámbito de la educación patrimonial, desde donde es posible construir identidades colectivas a través del consenso de la comunidad.

El ARTEfacto aquí diseñado pretende dar cuerpo práctico a estas premisas teóricas; a través de un itinerario procedimental, y en base a los planteamientos secuenciales de patrimonialización marcados por Fontal (2003), se generan los vínculos descritos entre identidad y patrimonio, se genera por tanto una propiedad simbólica, una identización en base a nuevos patrimonios individuales y una construcción colectiva de identidad a través del consenso, mientras que se conforma un sentimiento de pertenencia.

I.2. EL MUSEO COMO ESPACIO DESDE EL QUE ENFOCAR LA IDENTIZACIÓN.

Cuando cambiamos nuestra perspectiva hacia la identidad como proceso, el interés cambia desde cómo es la identidad del visitante a qué hace el visitante con la identidad. Al cambiar la perspectiva de análisis desde la identidad a la construcción de la identidad se elimina la necesidad de medir, dar nombre o categorizar las presumibles identidades de los visitantes en el museo. Podemos entonces dirigir nuestra atención hacia cómo el visitante usa el museo en su proceso vital y en la construcción, mantenimiento y cambio de la identidad (Rounds, 2006: 135).⁷⁸

Como subyace a las palabras del autor, el cambio de perspectiva en el concepto de identidad permite cambiar los enfoques de la investigación y la acción educativa. Así pues, la atención no se centra tanto en clasificar al público; el museo deja de ser una entidad desde la que se conceptualiza e investiga a los visitantes en términos de cantidades y estadísticas, para comprender al público desde una perspectiva cualitativa y procesual, es decir, cambiante. Es en esta

⁷⁸ La traducción de este texto es nuestra y en ella nos hemos centrado en un aspecto interpretativo más que reproductivo.

cualidad dinámica en la que el museo toma una agencia ante este dinamismo, es decir, se formula como agente de cambio, que a través de la acción formativa, cataliza y se inscribe en la formación de la identidad del visitante.

Como ya defendíamos en otros capítulos el museo se ha posicionado en las últimas décadas en un lugar agente dentro del sistema cultural; ha evolucionado desde un carácter meramente acumulativo y custodio, propio de concepciones más clásicas, hacia un protagonismo social, es decir, el museo se ha dejado de centrar en su interior para volver la mirada hacia el exterior y el público. Este cambio de perspectivas ha quedado reflejado en la creciente relevancia que han tomado los departamentos de educación, comunicación y difusión dentro del museo. Así pues, el museo se configura hoy como contexto real, no como mero escenario o entorno que no condiciona lo que sucede en su interior, sino que, como contexto influye y determina los nuevos procesos identitarios que concurren entre sus muros: El museo ofrece oportunidades tanto para confirmar nuestra identidad actual como para explorar, de manera segura, otras identidades (Rounds, 2006: 138).

Existen, en cuanto a universo de oportunidades, multitud de fenómenos, procesos, herramientas, de las que el entorno museístico es responsable, tantos como individuos, actitudes, experiencias previas e identidades encuentren cabida en este entorno; sin embargo, y teniendo como referencia la propuesta de Rounds (2006), destacaremos aquí tres características concretas del museo: el museo como lugar de intensificación del sentido, su carácter performativo y su cualidad de presentación de lo exótico, a nuestro entender de lo patrimonial.

Para Rounds (2006) el museo se comprende como dador de sentido dentro de un orden ontológico, en su cualidad de seleccionador de los elementos del entorno, así pues, para el autor entrar en el museo supone comprender un cierto sentido del entorno, que responde a una estructura de orden que sirve de ejemplo para la construcción identitaria:

Los museos siguen este desarrollo. Toman las cosas del entorno y las presentan dispuestas en un orden. Proporcionan puntos de vista desde los que se hace visible un orden expositivo e intensificado que no es visible en la vida cotidiana (Rounds, 2006: 140).

En este sentido el museo supone una intensificación del entorno, como nodo explícito del sistema cultural y como tal, contribuye a la construcción

ordenada del sentido dentro de la identidad del individuo, es decir, el museo cataliza los procesos de ordenación de configuración del *mazeway* (Wallace, 1963) en tanto en cuanto ordenan y ofrecen puntos de vista del entorno. Aparecen pues como contextos en los que formar comunidades de interpretación, es decir, comunidades de pertenencia o finalmente, identidades colectivas.

En este carácter colectivo, y entendiendo la identidad desde su sentido cultural, Rounds (2006) hace referencia al carácter performativo del museo. El museo se presenta aquí como la otredad dialógica de la identidad individual, es decir, partiendo de la noción inicial de que la identidad se compone en parte, como respuesta al entorno y en base a éste, la otredad se presenta como performativa, en tanto en cuanto supone un ámbito de praxis de la idea abstracta de identidad. Visitar el museo supone poner en práctica, activar, la identidad y activar procesos de identización, y por tanto supone dotar al museo de una cualidad performativa, en cuanto agente de cambio, es decir desde la otredad.

Entendemos este carácter performativo al que alude el autor, en base a los significados patrimoniales atribuidos al arte, es decir, algo se convierte en performativo cuando los significados culturales que contiene, lo convierten en potencial materia identitaria. No es posible que algo se impregne hasta lo más profundo de la identidad si no ha sido significado de tal manera que lo permita profundizar; por tanto, esta significación otorga una capacidad de penetración, donde dicha capacidad podría comprenderse dentro del ámbito de lo patrimonial, es decir, es la significación en lo patrimonial lo que permite acceder a la identidad.

De este modo desde lo performativo es posible llegar a la tercera cualidad del museo que expone el autor como potencial agente identitario, ésta es la exposición de lo exótico. Definiendo lo exótico como extraño o peculiar, es posible establecer un paralelismo con lo patrimonial, en tanto en cuanto la relevancia de significación y valoración, ambos conceptos, exótico y patrimonial atribuyen un valor a ciertos objetos o manifestaciones por encima de sus iguales, esa cualidad pregnante o relevante es lo que les hace únicos y susceptibles de ser expuestos en un museo. Sin embargo, el significado patrimonial, a diferencia de lo exótico, se posiciona, en su significación, entre lo peculiar y lo identitario,

es decir, supone un potencial cambio en la identidad, frente a lo exótico que se configura como significado y cualidad propia sin apertura dialógica.

Sin embargo, y como bien señala Rounds, los cambios identitarios en el museo no son cambios significativos, resulta extraño un cambio identitario radical. Entendemos que el cambio identitario en el museo es un cambio que afecta a la agencia y a la capacidad creativa respecto de la propia identidad, es decir, posibilita la toma de consciencia del carácter constructivo de la identidad y posibilita y dota de herramientas para el cambio, sea éste cuando se precise.

Sin embargo, no creo que deban buscarse las transformaciones súbitas y dramáticas. Desde la perspectiva del modelo del proceso de construcción de la identidad, el visitante puede percibirse como constructor, usando la experiencia del museo como una forma capacitación para las transformaciones que puedan o no puedan ocurrir en algún momento en el futuro.

He elegido la etiqueta 'exploración de la identidad' para enfatizar la idea que implica la búsqueda de cosas, hasta entonces desconocidas. Como se dijo anteriormente, la identidad es un lugar de constante negociación entre estructura y agencia. Cuando usamos las experiencias de museos para el mantenimiento de la identidad, buscamos estructuras (tanto conceptos como roles) que sean coherentes en la narrativa actual de nuestra identidad, para así confirmar y fortalecer esa identidad. Por el contrario, cuando utilizamos el museo para la exploración de la identidad, cultivamos la independencia de nuestro sentido de agencia personal mediante la adopción de roles y la exploración de conceptos que sean incoherentes con las estructuras que definen nuestra identidad actual (Rounds, 2006: 143).

De este modo, el museo se configura como contexto activador, de lo que el autor propone como acciones y herramientas para posibilitar el proceso de identización. Es en este entorno específico donde es posible, a través del arte, construir las propias herramientas para el cambio, y por tanto es en este entorno además, desde donde se impulsa la creación de nuevas identidades colectivas a través de la acción educativa.

I.3. ARTEfacto: CONSTRUIR IDENTIDADES A TRAVÉS DEL PATRIMONIO.

Inciendo en el carácter constructivo de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo, y teniendo presente el nuevo paradigma museístico, en el que el museo cobra un carácter activo en los procesos de enculturación, la creación de nuevas identidades colectivas, en base a objetos artísticos contemporáneos, se presenta ante nosotros como ámbito para el encuentro ante la pluriculturalidad hacia la multiculturalidad, entendidas ambas desde un punto de vista casi subjetivista, donde cada persona es entendida como una micro-cultura. El individuo necesita desarrollarse en sociedad, sentirse incluido para su plena realización (Delors, 1996); es en esta necesidad de inclusión donde el museo contemporáneo adquiere su papel como catalizador de la inclusión, aportando contexto y herramientas sociales para su consecución.

Este ARTEfacto se perfila como instrumento para la construcción de nuevas identidades colectivas que ayuden al individuo a definirse respecto a su entorno. A través de la auto-concepción como proceso multisustancial, el individuo reflexiona sobre su papel creativo y autogestor. Una vez consciente de sí y de lo que le forma, es capaz de compartir con otros esas señas y consensuar las señas aportadas por los otros, construyendo entre todos nuevas identidades, a través de actitudes, normas y patrimonios legitimados por todos. El arte contemporáneo juega un papel fundamental en cuanto a seña identitaria, en cuanto a arrecife identitario sobre el que anclar otras señas identitarias y reconstruirlas, no tanto en su cualidad de objeto, sino de objeto patrimonial, que le otorga esa cualidad de arrecife, en cuanto a que los individuos se vinculan a él y se vinculan entre ellos a través del objeto.

Es a través de lo patrimonial, es decir, de las nuevas actitudes, valores, conocimientos generados a través de la acción educativa, que los miembros de esta nueva comunidad hilarán el ovillo de los significados de una forma particular; a través de narrativas personales establecerán una identidad colectiva abstracta, que encuentra su base metafórica en la virtualidad:

“Internet como fenómeno social es un espacio virtual sin fronteras, donde se trasladan, de alguna manera, las ideas y conflictos del mundo físico y se generan nuevas percepciones con sus propias relaciones espacio-

tiempo. Se crea un universo telemático donde la interactividad, el hiperespacio, la ubicuidad y la telepresencia (cuerpo virtual) serán los aspectos más característicos de la sociedad virtual” (García Vallecillo, 2010: 27).

De esta manera, a través de la valoración y relación con las narraciones, los miembros del grupo conforman su identidad, consensuando u omitiendo las narrativas de los otros, generando significados nuevos, para esa identidad:

“Esta demanda del ‘nosotros’ busca concretarse en la necesidad de afirmación de ‘lugares propios’, donde se puedan establecer los deseos de arraigo, pertenencia, identidad y memoria a través de un espacio público. Es posible ver estos espacios, reales o virtuales, como grandes refugios sociales. En esa convivencia e intercambio se establecen los valores simbólicos de los bienes culturales, los cuales son apropiados y transformados a través del consumo. En este caso, entendiendo como consumo el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos donde el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se subordinan a la dimensión simbólica” (García Vallecillo, 2010: 30).

Aparece pues un lugar propio, no como lugar físico, sino como locus o categorías desde las que interpretar y significar el entorno. El espacio destinado a la realización de la cartografía en internet supone un espacio propio para la identidad generada y su proceso a lo largo del tiempo. Supone además la materialización de procesos de significar propios de la comunidad, es decir, la manera en se significa configura ya en sí misma, una señal de identidad.

Sin embargo, es preciso, previamente a la identización colectiva, un proceso de aprendizaje, de activación y motivación hacia la identización. Este ARTEfacto, encuentra su cuerpo tangible en la acción educativa dentro de un espacio real, el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

Como defendíamos en el cuerpo teórico de esta tesis, el proceso de identización va precedido, al menos desde la acción educativa, de un proceso de patrimonialización, así pues, parte de los engranajes del ARTEfacto responden a una necesidad patrimonial, mientras que de otra parte responden a una finalidad identitaria.

El instrumento aquí generado pretende a través de la acción educativa, siguiendo los principios de la educación patrimonial, activar los procesos conscientes e intencionales de identización a nivel individual así como catalizar procesos de identización colectiva en torno al arte contemporáneo.

II. OBJETIVOS.

En toda investigación es necesario plantear unos objetivos, éstos suponen el andamio sobre el que ascender y descender en una construcción compleja como es el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los distintos niveles de abstracción, objetivación y generalidad sustentan a los diversos procedimientos e itinerarios de la practicidad. De este modo, los objetivos generales aportan una perspectiva general del problema, enfocan el camino para la resolución de éste. Mientras, los objetivos específicos ayudan a dibujar un itinerario por los diferentes momentos, estrategias, procesos, etcétera que contribuirán a la consecución de los objetivos generales.

II.1. OBJETIVOS GENERALES.

Se hace necesario aquí plantear los objetivos de este diseño a un nivel general que pretende formular las líneas hacia donde camina la implementación, en este caso el ARTEfacto, para encontrarse con el cuerpo teórico de esta investigación:

- Construir un instrumento que ayude a confirmar la hipótesis del proceso de identización individual y colectivo.
- Emplear la acción educativa como detonante para el cambio y dinamización de la identidad.
- Concienciar, a través de la acción educativa, del carácter poli-sustancial de la identidad individual.
- Facilitar un posible camino para la toma de conciencia de la identidad individual construida hasta ahora de manera inconsciente a través de procesos de patrimonialización.
- Impulsar la construcción consciente de la identidad a través de procesos de identización.
- Activar el carácter creativo y no solo apropiativo de las identidades colectivas.
- Consensuar, partiendo de las identidades individuales, valores y significados que constituyan las señas identitarias del grupo, a través de la acción educativa.

- Conocer los cambios generados en las identidades tras la implementación del ARTEfacto, en base a los contenidos que se desprenden de estos objetivos generales y de los objetivos específicos del instrumento.

II.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Por otra parte, este instrumento, como proyecto en sí mismo, debe partir del propósito de consecución de unos objetivos específicos, que siguiendo casi una metodología cartesiana, permitan alcanzar los objetivos generales. De este modo los objetivos propios que perfilan el itinerario del ARTEfacto se pueden clasificar atendiendo a los diferentes ámbitos que perfilan este constructo:

- Objetivos relacionados con el aprendizaje de conceptos en torno al arte contemporáneo:

- Conocer las manifestaciones artísticas contemporáneas y su contexto cultural.
- Valorar las manifestaciones artísticas contemporáneas como parte del patrimonio cultural.

- Objetivos relacionados con los procesos de patrimonialización:

- Comprender el patrimonio como significado atribuido, como construcción y contexto de las culturas.
- Patrimonializar de forma individual la obra del artista.

- Objetivos relacionados con la toma de conciencia de la propia identidad:

- Conocer y analizar el concepto de identidad individual y colectiva.
- Significar la obra de arte como metáfora del proceso de construcción de la identidad.
- Profundizar sobre las señas identitarias individuales.

- Objetivos relacionados con los procesos de identización:

- Construir relatos visuales y literarios sobre señas identitarias individuales.

- Consensuar, mediante la relación afectiva y conceptual, las señas identitarias del grupo.
- Construir un mapa identitario como metáfora de la identidad del grupo.

III. SISTEMA DE ENGRANAJES DEL ARTEfacto

Tal vez, a primera vista, parezca redundante que las palabras sistema y engranaje tengan cabida en el mismo título. Si bien, ambos aluden a una dependencia recíproca de los cambios que se producen en una de las partes, las modificaciones a las que hacemos referencia afectan a muy distintos ámbitos: en el sistema esta variación incide en lo estructural y en los engranajes, en cambio, afecta al movimiento.

Así pues, hablar de engranajes es hablar de ruedas dentadas que producen movimiento a otras ruedas; aludiendo, de igual modo, a direcciones, sentidos, velocidades e inercias. Por lo tanto establecer los engranajes adecuados para la puesta en práctica de la acción educativa resulta determinante para conocer y prever en qué dirección se establecerá el aprendizaje.

Estas direcciones e inercias de la enseñanza/aprendizaje son posibles gracias a la colocación estratégica de los engranajes, a su estructura. No se propone aquí una estructura básica en la que los cambios en un engranaje pueden afectar solo a los engranajes más cercanos, sino una estructura sistémica, donde todos los engranajes se condicionan y afectan mutuamente.

III.1. INGENIERÍA DEL ARTEfacto: DANDO FORMA A LOS ENGRANAJES.

Partiendo de la cinética de identización determinada en el capítulo cinco de esta tesis que dimana de la secuencia procedimental enunciada por Fontal (2003) contenida en su propuesta de *modelo integral*⁷⁹ para la educación patrimonial, se sugiere aquí seguir aquellos procedimientos a modo de hitos cartográficos sobre los que recorrer e implementar el instrumento generado.

⁷⁹ El modelo integral para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, propuesto por Fontal (2003) se presenta ante nosotros como el marco ideal sobre el que establecer nuestro propio instrumento. Al concebir la educación patrimonial como proceso, se establece una unión estructural con los supuestos teóricos de esta tesis, en los que se considera la identidad como proceso, apoyando así desde lo teórico la implementación del instrumento.

De esta manera el proceso de identización individual y colectivo queda dibujado en base a los siguientes engranajes:

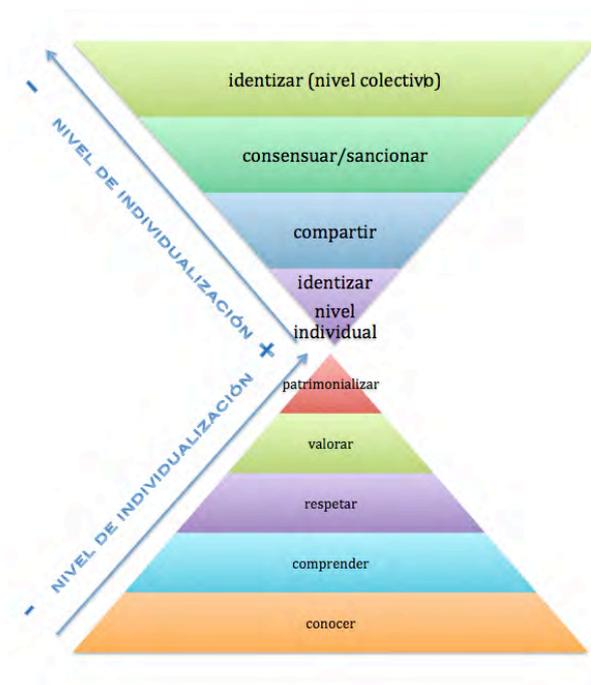


Gráfico 8.1. Proceso de identización. De la identidad individual a la colectiva.

En este gráfico además de los engranajes queda también sugerida la inercia procesual que será explicada en el punto siguiente. En él están reflejados los diferentes ámbitos procedimentales relativos al proceso de patrimonialización que, aunque representados de forma opuesta, no son sino sustrato para los ámbitos procedimentales del proceso de identización.

Definimos aquí los diferentes engranajes como ámbitos procedimentales. De modo que de forma abstracta y dando cabida a las subjetivas formas de aprender, no se configure como espacio cerrado, unívoco y compartimentado sino como un paisaje conformado a partir de diversidad de sustancias relacionadas armoniosamente y cuyos planos se solapan y evolucionan a medida que el individuo construye nuevos aprendizajes.

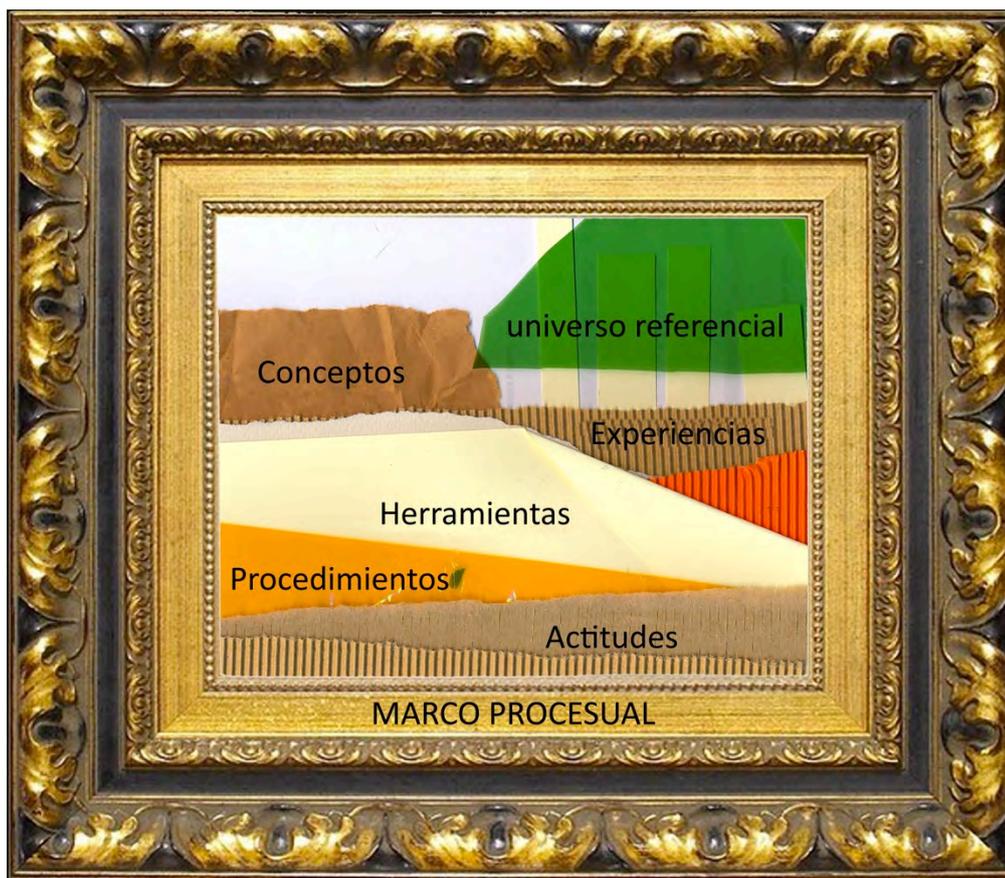


Imagen 8.1. Ámbito procedimental como paisaje.

Como queda reflejado en la imagen, el enfoque didáctico seguido aquí se enmarca dentro de lo procesual, dibujando un paisaje, siempre dinámico y evolutivo, que tiene como primer plano promover y desarrollar actitudes positivas hacia el patrimonio. En segundo lugar como objetivo y contenido aparece el ámbito procedimental, a través del cual el individuo desarrolla sus propias herramientas de aprendizaje y relación con el entorno, partiendo siempre de la subjetividad que aportan las propias experiencias. Finalmente en los últimos planos aparece la abstracción de lo aprendido, es decir, los conceptos elaborados por el individuo que se integran dentro de su universo referencial, que sirve a su vez de sustrato para posteriores procesos de aprendizaje.

Así pues, teniendo como objetivo principal el desarrollo de actitudes, y partiendo de la base procedimental para la praxis educativa, es posible establecer como engranajes de este ARTEfacto los procedimientos desarrollados de forma teórica en el capítulo cinco, dejando siempre patente lo que Fontal define como un modelo que tiene como centro de interés los procesos en torno a los que gira el proceso de patrimonialización, y en nuestro

caso, el proceso de identización: “El hecho de situar procedimientos como contenidos de enseñanza-aprendizaje nos indica que estamos abordando un modelo centrado en los procesos” (Fontal, 2003: 170).

-Conocer: Conocer en este ARTEfacto, supone establecer un punto de vista cambiante, un enfoque hacia el entorno y a la vez, un enfoque hacia el dintorno. El individuo debe conocer el objeto patrimonial, darle sentido y existencia, a la vez que toma consciencia de su propia identidad, dotándola de un sentido consciente. Conociendo y analizando entorno y dintorno comenzarán a aparecer puntos en común, lugares para el encuentro y la vinculación. Es necesaria una actitud de reflexión, una apertura y motivación por conocer, el individuo debe abrir su mente sin rechazar ni prejuzgar las distintas opciones que se le planteen. Este conocimiento requiere, por parte del individuo, el empleo de herramientas como el análisis, la apreciación, la observación, la aproximación sensorial y emocional a los objetos, de forma que los significados, los conceptos que se generan en torno al objeto artístico sean lo más completos posibles. Es necesario que el individuo involucre todos sus sentidos en el conocimiento del objeto, para así generar un campo mayor de posibles vínculos significativos, a través de conceptos, de emociones o sensaciones físicas se completan los ámbitos de conocimiento.

Este conocimiento, a la vez que individual debe ser, en el caso de este ARTEfacto, colectivo; es necesario impulsar el diálogo entre los miembros del grupo, es decir, un aprendizaje dialógico (Flecha, 1999). De tal modo que al compartir ese proceso de conocer se establece un conocimiento común, que genera experiencias y señas básicas para la conformación de la identidad grupal.

-Comprender: Este engranaje/proceso, supone un paso más allá en el conocimiento, requiere una vinculación personal, un esfuerzo por significar el objeto, de tal forma que se apropien los significados. Conocer los significados atribuidos a un objeto artístico no siempre supone compartirlos ni estar de acuerdo con ellos, por ello comprender supone una vinculación afectiva, en tanto en cuanto requiere de un proceso de empatía. Supone ser capaz de construir nuevos significados en base a los aprendidos, por tanto es preciso que el individuo subjetive y objective los diferentes significados, aprendidos y creados, para finalmente dotar de sentido al objeto, contextualizarlo, comprenderlo como

parte de un todo dentro de la cual se establece y con el cual debe establecer los vínculos necesarios para incluirse, e incluir el contexto del objeto, dentro de su sentido.

Comprender supone también establecer analogías y puntos en común con las identidades de los otros, buscar lazos de conexión a partir de los que poder trazar posteriormente señas comunes. Es necesario descubrir la similitud entre los diferentes individuos para formar comunidad.

-Respetar: El respeto se formula como una secuencia relevante dentro del ARTEfacto, en lo que a los niveles colectivos de identidad se refiere. Este engranaje precisa de un componente altamente afectivo. Respetar los significados, valores, actitudes, etcétera que el entorno y el resto de individuos depositan en las obras de Esteban Vicente supone, además de comprender y dotar de sentido al objeto en su contexto, establecer lazos afectivos con el resto de individuos, es decir, respetar se configura como un proceso hacia objetos y hacia individuos, e incluso hacia los objetos a través de los individuos.

Respetar la obra de Esteban Vicente y al resto de individuos del grupo precisa de acciones y actitudes como inferir, apropiar, objetivar, subjetivar, apreciar, depositar afecto, comprender, comunicar... Es necesario por tanto, comprender, de manera cognitiva, dar sentido y a la vez, vincularse afectivamente con el resto de individuos y objetos para poder establecer una actitud de respeto que se mantenga en el tiempo.

-Valorar: Como se viene enunciando a lo largo de esta tesis, el valor entendido como un significado de pregnancia o relevancia, es algo que se otorga, de manera más o menos subjetiva, a un objeto. Los valores por tanto, son significados consensuados por los miembros de una comunidad, de tal manera que subjetivar supone aquí un camino de doble vía. Valorar supone por un lado conocer, comprender y respetar los valores que el entorno deposita en la obra de Esteban Vicente, pero por otro lado, de manera individual y común, supone construir nuevos valores para la obra de arte, valores subjetivos y propios, que contribuyan a que la obra de arte tenga sentido dentro de la identidad de cada individuo.

Es necesario por tanto conocer el sistema y los códigos de valoración culturales para poder construir valores subjetivos y del grupo, a través de la empatía, la tolerancia, la aceptación y la apropiación.

-Patrimonializar: Para que exista patrimonialización, es necesario, como ya anunciábamos anteriormente, una apropiación simbólica de la obra de arte. Es necesario que el individuo forme significados propios con el objeto y que aparezcan vínculos, también afectivos, pero sobre todo subjetivos, entre el individuo y la obra. La patrimonialización no es un proceso que se agote en sí mismo, sino que se extiende ya al desarrollo del individuo en su entorno, por lo tanto podríamos decir que los procesos cuidar, disfrutar y transmitir propuestos por Fontal (2003), están empapados, o son consecuencia de una praxis cultural desde la patrimonialización.

Patrimonializar es uno de los engranajes clave para desarrollar un proceso de identización, tanto a nivel individual como colectivo. Es necesario que la obra de arte sea percibida como propiedad del individuo para que le defina. Por tanto esa propiedad simbólica, debe actuar a nivel individual, y es en la común propiedad simbólica en torno a la que comienza a dibujarse el patrimonio colectivo y la identidad colectiva desde los procesos de patrimonialización.

-Identizar (nivel individual): Como engranaje que se mueve gracias al impulso dado por la patrimonialización, la identización supone, en un primer momento, hacerse consciente y agente del proceso autoconstructivo de la identidad. Identizar precisa asumir lo patrimonializado como parte de la identidad, como parte de una construcción que lo define como individuo, es decir, como parte de la propia identidad.

Es por tanto necesaria una actitud positiva hacia el yo y la autoexploración y conocimiento; respeto, responsabilidad, coherencia y una conciencia autogestora.

-Compartir: Este engranaje se configura como punto de inflexión en la polaridad de procesos individuales y colectivos; compartir supone una intención de colectividad, y por tanto precisa de la objetivación. Se define por su direccionalidad desde la individualidad hacia la colectividad y es esta

direccionalidad la que determina la naturaleza de los contenidos del proceso, es decir, las expresiones a compartir tienen una naturaleza objetivada.

Cada individuo, desde los significados subjetivados originarios del entorno y junto con los elaborados en la subjetividad del individuo a través de la apropiación simbólica y la identización, construye una percepción propia de la obra de arte, que debe ser subjetivada y valorada para el fin colectivo. Por tanto, aunque desde un origen subjetivo los significados toman una perspectiva objetiva, cada individuo aporta aquellas expresiones que, a través de su experiencia personal, cree o infiere que pueden definir a la comunidad.

Este engranaje se establece como el primer proceso de carácter público de la secuencia e involucra desde la individualidad a la otredad, y por tanto, precisa de actitudes y procedimientos como la empatía, la solidaridad, la pertenencia, la escucha el respeto, etcétera.

-Consensuar: Comienza, a través de este engranaje, a tomar cuerpo la noción de “nosotros” como construcción intencional. En este procedimiento se negocian los significados aportados desde el engranaje anterior, por lo que precisa de procedimientos anteriores, pero ahora a nivel colectivo. Los procedimientos anteriormente enunciados y que se manifiestan de forma más patente son comprender y patrimonializar, ya que el consenso viene a ser un proceso de significación a nivel colectivo; supone apropiar y empatizar lo propuesto desde la individualidad, encontrar rasgos comunes que definan al grupo, es decir, contextualizar, dotar de sentido al entorno y definir al nuevo grupo en ese entorno. Supone además, patrimonializar a nivel colectivo, es decir, establecer una propiedad simbólica común, donde los simbolismos otorgados sean comunes y definitorios de ese grupo.

El consenso además de generar grupo, lo determina, se postula en los valores de igualdad y democracia entre los miembros, donde los significados son compartidos sin desdibujar la subjetividad. A partir de esta colectividad es posible comenzar un proceso de consenso y construir una identidad ratificada por todos los miembros.

-Identizar (nivel colectivo): De nuevo, el engranaje anterior pone en marcha al siguiente, en este caso, del consenso comienza a aparecer una experiencia común como suspensión en la cual se formulan las nuevas señas

identitarias del grupo. De la cantidad y cualidad de vínculos generados en torno a los significados propuestos en el consenso, aparecen esas señas identitarias que definirán a los individuos del grupo como miembros de una comunidad. Aquí, el movimiento de los engranajes anteriores resulta esencial; es preciso, conocer, comprender, respetar, valorar y patrimonializar a nivel individual teniendo como objetivo la identidad colectiva. No todas las señas identitarias serán compartidas por todos los miembros, pero en la labor de objetivación, los individuos ponen en marcha estos procedimientos anteriores para consolidar e identizarse dentro de la nueva identidad, incidiendo en la construcción holográfica del individuo y sociedad, completándose y catalizándose una a otra, de tal modo que las identidades individuales y colectivas se retroalimentan.



Imagen 8.2. Captura de pantalla de la web en la que se construye la identidad colectiva.

La construcción de una nueva identidad colectiva potencia la adquisición del papel protagonista de los individuos en la gestión de ésta y, por tanto, en el carácter dinámico y poli-sustancial de ésta. Los individuos fortalecen el sentimiento de arraigo y pertenencia en base a su agencia directa, no precisan por tanto de acción de asimilación pasiva, sino que en cuanto activadores, ratifican y modelan la identidad formada, son agentes del proceso de identización.

Estos procedimientos dibujan a modo de ruedas dentadas los engranajes del ARTEfacto. No resulta difícil vislumbrar la cinética de estos engranajes, la dependencia de unos sobre otros, e incluso el solapamiento existente entre algunos de ellos. De este modo la presencia de estos procedimientos es básica para el desarrollo de los procedimientos siguientes, dando cuenta del carácter procesual del patrimonio y la identidad como parte del sistema cultural.

III.2. EL MECANISMO Y SU INERCIA.

Perfilados los engranajes es necesario dar cuenta aquí de su mecanismo, es decir, el modo en que cada engranaje engarza con otros engranajes, de manera que se establezca una inercia, primero patrimonial y luego identitaria.

Aunque ya en el capítulo anterior podía advertirse el orden de los engranajes como un orden lineal y consecutivo, es necesario explicar aquí dicha linealidad, que no es fruto de la casualidad, sino más bien de la causalidad. Hablamos de enseñar/aprender a construir patrimonios e identidades, por lo tanto debemos tratar este tema desde un enfoque de aprendizaje significativo, de elaboración de los propios contenidos por aprender y creación de los propios aprendizajes en base a una experiencia anterior, hablamos por tanto de enculturación. El individuo debe reescribir su universo referencial en base a las nuevas experiencias, y a sus contenidos –ya sean actitudes, conceptos, emociones, afectos, destrezas...-. Esta reescritura configura un nuevo universo referencial, una nueva potencialidad que es transferida y proyectada hacia procedimientos siguientes, de este modo se genera una interdependencia de procesos: resulta necesario haber pasado por procesos anteriores, haber potenciado esos aprendizajes para poder construir sobre ellos, retroalimentándose con procesos anteriores.

El aprendizaje que pretendemos, no supone una borradora sobre lo anterior, no es estrictamente un proceso lineal en el que los procedimientos están unidos a modo de eslabones y donde cada proceso únicamente afecta al proceso anterior y siguiente, sino que se presenta como lineal, en cuanto a que

los procedimientos se suceden secuencialmente, pero requiere –de forma patente no latente⁸⁰- de los procesos anteriores.



Gráfico 8.2. Mecanismo del ARTEfacto.

Aunque la representación correcta de los engranajes resulta en todo modo imposible⁸¹, ya que alejándose del modelo educativo se adentraría en la subjetividad del aprendizaje, la metáfora del mecanismo sirve aquí como base para la concepción constructiva, sistémica e interdependiente de los diferentes ámbitos procedimentales.

De este modo, siguiendo la secuencia significativa propuesta por Fontal, podremos trazar un itinerario: “*Conocer* para comprender; *comprender* para respetar; *respetar* para valorar; *valorar* para cuidar; *cuidar* para disfrutar; *disfrutar* para transmitir” (Fontal, 2003: 180). Como explicamos anteriormente esta secuencia hacia y desde lo patrimonial precisa de un replanteamiento para concebirse desde lo patrimonial hacia lo identitario. De este modo la secuencia cuasi-lineal quedaría relegada de este modo: conocer para comprender; comprender para respetar; respetar para valorar; valorar para patrimonializar; patrimonializar para identificar (a nivel individual); identificar para compartir; compartir para consensuar; consensuar para identificar (a nivel colectivo).

⁸⁰ La distinción entre procedimientos latentes y patentes, viene dado por los contenidos de estos procedimientos y su presencia activa en otros procedimientos. Podríamos decir que para elaborar los aprendizajes que se desarrollan a partir de los contenidos del ámbito de consenso, es necesaria una presencia activa de los contenidos del ámbito de compartir, pero también de comprender -aunque este procedimiento se haya desarrollado en un espacio secuencial anterior-; sin embargo otros ámbitos como conocer o respetar estarán presentes de forma latente.

⁸¹ Recordar aquí el carácter subjetivo del aprendizaje. Las diferencias individuales hacen imposible una concreción excesiva en cuanto a los procedimientos que condicionan y en qué medida y cualidad al resto de procedimientos. Este ARTEfacto sistémico responde a estructuras individuales y aquí solo es posible ofrecer un modelo aproximativo de una implementación orientada a un objetivo.

III.2.1. La secuencia del ARTEfacto contextualizada en el taller: Construirse a través de la obra de Esteban Vicente.

Como ya enunciamos, el mecanismo de engranajes que componen el proceso de construcción de identidades colectivas, responde a un modelo o marco en el que se desarrolla la práctica del instrumento. De este modo, en el caso concreto del ARTEfacto, podríamos establecer una estructura con forma rizomática.



Imagen 8.3. Metáfora formal de la secuencia procedimental del ARTEfacto.

Esta nueva distribución obedece a una contextualización del mecanismo, es decir, a la valoración del espacio-tiempo en dicho proceso. De este modo, los procedimientos conocer, comprender, respetar, valorar, patrimonializar, e identificar (a nivel individual), responden a una parte del proceso lineal, individual, realizada de forma interior y subjetiva a lo largo del tiempo y de forma secuenciada; valorar no se produce de forma sincrónica con conocer, sino un tiempo después. Las diversas líneas que confluyen hacia el núcleo dan cuenta de esta individualidad que se produce en el mismo marco; cada línea representa un proceso individual y subjetivo.

Esta parte lineal responde también al espacio donde se realiza, como hemos enunciado. Hay diversas líneas (tantas como individuos, aunque no estén

representadas), todas ellas se establecen dentro de un espacio común, el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente. Bajo el nombre de “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente” se desarrollarán en el museo 2 sesiones presenciales, destinadas a la enseñanza/aprendizaje de los procesos de patrimonialización e identidad individual.

De este modo, la primera parte del taller está determinada por un espacio y un contexto físico, las salas del Museo Esteban Vicente. En este espacio se trabajarán, a modo de itinerario, los procedimientos ya definidos.

A partir de este tronco físico comienza el nodo rizomático, que se aparta de la linealidad seguida hasta ahora, en cuanto al tiempo y al espacio. Compartir, consensuar e identificar, no es un proceso individual, sino colectivo, en el que aparecen diversos tiempos individuales que se sincronizan. De este modo, diversos procedimientos pueden darse al mismo tiempo, unos y otros se retroalimentan: del consenso de ciertos rasgos, pueden salir nuevos rasgos a compartir. Se genera una identidad colectiva a la vez que los individuos se reconstruyen desde lo compartido; se desdibuja, por tanto, el itinerario lineal.

Esta liquidez afecta además al contexto físico y al contexto compartido, para dar paso a la virtualidad como metáfora de la dualidad identitaria (individual y colectiva). Cada miembro comparte desde su individualidad, desde su entorno particular una señal propia que será consensuada y ratificada anacrónicamente. Es en esta virtualidad donde se da forma a través del consenso a la identidad compartida, conformando un constructo que evoluciona y se reescribe en un *continuum* temporal.

IV. CINÉTICA DE CONTENIDOS.

Al asimilar este instrumento como un ARTEfacto se hace referencia a un mecanismo que se condiciona a sí mismo, a un sistema que en sus objetivos da forma a sus contenidos y su metodología. Así pues, hablar de identización condiciona a hablar de patrimonialización y por tanto de patrimonio y de contenidos relativos a éste. Además configura un itinerario y una metodología necesarios y determinados por el objetivo:

“Cuando la mediación educativa tiene por objetivo la configuración de identidades, se traban cuestiones como la propiedad simbólica, a apropiación emotiva y cognitiva, la experimentación de situaciones empleando el patrimonio como escenario, la construcción de creaciones artísticas basadas o inspiradas en torno al patrimonio y en definitiva, todas aquellas estrategias y acciones destinadas a hacer que los elementos patrimoniales formen parte de nuestra memoria individual, colectiva o social. Esto, una vez más, no se consigue desde la comunicación oral, sino desde la acción, experimentando situaciones que tengan como objetivos educativos la configuración de identidades individuales, colectivas y sociales” (Fontal, 2003: 180).

Es posible, por tanto, hablar de una cinética de contenidos, de movimiento y materia como componentes y condicionantes de este ARTEfacto.

IV.I. CONTENIDOS DEL ARTEFACTO.

Al tratar aquí la construcción del individuo desde un punto de vista integral como un todo holístico y relacional pero abarcable desde la educación patrimonial, donde ésta es capaz de dar cabida a los diversos aspectos que la conforman, resulta artificial, en el ámbito procesual en el que se establece esta investigación, estructurar en una distribución tradicional y formal de los contenidos de tal modo que se perciban como estancos e independientes. Así pues hablamos de nuevo de un paisaje que se relaciona sistémicamente: las actitudes pueden ser tratadas como conceptos, y los procedimientos determinar las actitudes, de tal modo que de nuevo es necesario recurrir a la disección, separar lo que de forma “natural” funciona como un todo, para poder describirlo y estudiarlo. De tal forma podemos describir los contenidos a partir de la secuencia de procedimientos a desarrollar en el taller, pero teniendo en cuenta

que habrá partes conexas, contenidos que se repitan y que se retroalimenten en los diversos procedimientos.

Tabla 8.1: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.			
SESIÓN 1			
PROCEDIMIENTOS	CONTENIDOS		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Conocer	Patrimonio, identidad individual y colectiva, arte contemporáneo, abstracción, collage, metáfora...	Observar, sentir emocional y sensorialmente, analizar...	Apertura hacia lo nuevo, motivación, inquietud por el conocimiento...
Comprender	El patrimonio y la apropiación simbólica, el arte contemporáneo como metonimia de la cultura contemporánea, la identidad como proceso poli-sustancial...	Estudiar, descubrir, contextualizar, interpretar, comprender, inferir, abstraer, generalizar...	Empatía, solidaridad, generosidad, pertenencia, afectividad y emotividad...
Respetar	Lo propio y lo ajeno respecto al patrimonio...	Inferir, reconocer, apropiar, compartir, comunicar...	Tolerancia, aceptación de lo ajeno, reciprocidad...
Valorar	El sistema de valores, valores individuales y valores colectivos...	Interpretar, establecer valores propios, establecer lazos afectivos con los objetos y conceptos, apropiar simbólicamente...	Afectividad, pertenencia, apertura hacia los otros...

A través de esta tabla es posible observar como los contenidos van abriéndose desde lo individual hacia lo colectivo. Así pues, en los ámbitos conocer y comprender los contenidos procedimentales se centran en la captación e interiorización de lo exterior, profundizan en el autoconocimiento y en el proceso de relación entre el individuo y el entorno. A medida que avanza la secuencia, los procedimientos amplían el foco hacia lo colectivo; de este modo,

respetar y valorar involucran contenidos relacionados con la relación hacia otros individuos, aparece como un contenido importante la afectividad.

Tabla 8.2: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.			
SESIÓN 2			
PROCEDIMIENTOS	CONTENIDOS		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Patrimonializar	El patrimonio como construcción individual y colectiva...	Crear, valorar, apropiar simbólicamente, generar vínculos afectivos, compartir...	Pertenencia, respeto, afectividad, motivación, gusto por el disfrute...
Identizar (Nivel individual)	La identidad como proceso poli-sustancial, identidad individual, autodefinición. Identificación...	Reflexión, análisis, generar vínculos personales, definir el yo, identificar, e identificar...	Autoconcepción positiva, reconocimiento, respeto, afectividad, pertenencia, actitud positiva hacia el crecimiento personal, creatividad...

La segunda sesión gira entorno a los procesos de patrimonialización e identificación individual, por tanto contenidos como la propiedad simbólica, la autodefinición y la generación de vínculos entre individuo y objeto aparecen aquí como fundamentales. Estos contenidos se enfocan ahora hacia el individuo, en un proceso introspectivo, así procedimentalmente destaca la reflexión, el análisis, la identificación...

Por tanto después de una primera sesión, centrada en la captación del entorno y de la toma de conciencia de éste como construcción de todos, la segunda secuencia pretende centrar su interés en la subjetivación, en la construcción del individuo con lo aprehendido y aprendido de los otros.

Tabla 8.3: Relación de contenidos generales divididos en base a cada procedimiento y sesión.

SESIÓN VIRTUAL			
PROCEDIMIENTOS	CONTENIDOS		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Compartir	Señas identitarias, identidad colectiva, polisustancialidad: normas, experiencias, usos, objetos, conceptos, creencias, actitudes...	Explicar, comunicar, interpretar, generalizar, codificar, experimentar, crear, exponer la propia visión, significar...	Respeto, apertura hacia lo ajeno, gusto por la comunicación, participación, afectividad, aceptación de lo particular...
Consensuar	Señas identitarias, identidad colectiva, polisustancialidad, el común acuerdo...	Apropiar, acordar, generalizar, ratificar, identificar, generar, construir, significar, ejercer la democracia, vincular, filtrar, excluir...	Respeto, apertura hacia lo ajeno, pertenencia, motivación por lo colectivo, sociabilidad, solidaridad, participación, generosidad...
Identizar (Nivel colectivo)	Señas identitarias, identidad colectiva, polisustancialidad, identificación, pertenencia...	Construir, dibujar, identificar, identificar, significarse, reconocer, compartir, generalizar y particularizar...	Respeto, pertenencia, participación, afectividad, sociabilidad, reconocimiento ...

La sesión virtual queda enfocada hacia la construcción de identidades colectivas en base al patrimonio y la experiencia aprendidos. Los contenidos conceptuales se centran en las señas identitarias comunes y en lo común. Del mismo modo los contenidos procedimentales y actitudinales comparten la centralización en lo común y los procesos que ello involucra, el respeto y la sociabilidad, destacan como actitudes pretendidas y las acciones giran en torno a los procesos de comunicación sociales.

Finalmente, a través de los contenidos de las sesiones, es posible dibujar una nube conceptual y procedimental que enfoca y desenfoca las agencias. De este modo, es posible observar como en la primera sesión, esta

nube se centra en la aprensión y aceptación individual del entorno, la toma de agencia y de toma de roles en este proceso. En la segunda sesión, la nube se centra en procesos introspectivos, el individuo debe tomar consciencia de su papel agente y de sí mismo, para poder “digerir” lo aprendido, fijando la vista en los procedimientos siguientes. Así, en la tercera sesión, la nube vuelve de nuevo a la relación entre individuo y entorno, pero ahora, lejos del dualismo individuo-entorno, se abre hacia la comunidad y su construcción discursiva.

IV.2. ESTRATEGIAS QUE LO CONSTITUYEN.

Al establecer los ámbitos procedimentales como paisajes, aparecen dentro de ellos las estrategias, como un tipo de categorización, es decir, las estrategias dibujan planos de actuación, herramientas para la visión, que ayudan a estructurar el paisaje, a dividirlo y asimilarlo en todas sus dimensiones. Damos cuenta aquí de las diferentes estrategias a utilizar.

- Conversatorios.

La estrategia de los conversatorios pretende propiciar un tipo de aprendizaje dialógico (Flecha, 2009), donde los significados atribuidos partan de la interacción y heterogeneidad del grupo. Hablamos pues de conversatorios y no de debates ni de exposiciones participativas, ya que ambos términos denotan jerarquías y posiciones de saber, limitando la pluralidad y particularidad pretendida. Estos conversatorios son utilizados como estrategias de introducción, análisis o síntesis de los contenidos de otras estrategias o procedimientos.

A través de los distintos conversatorios el grupo reflexiona de manera individual, se hace consciente de la pluralidad de opiniones, comparte y empatiza los contenidos compartidos.

La mala praxis de esta estrategia puede concluir en una conversación demagógica que lejos de arrojar luz sobre las cuestiones tratadas, caiga en el aturdimiento y la confusión individual, alejándose de los objetivos iniciales. Es por ello que la presencia de la investigadora es necesaria de forma latente, haciéndose patente en momentos de reorientación y concreción, reencauzando la conversación en momentos clave.



Imagen 8.4. Imagen de uno de los conversatorios mantenidos en el taller.

Tabla 8.4: Contextualización de la estrategia: Conversatorios.	
Procedimientos involucrados	Conocer, comprender, respetar, valorar, patrimonializar e identificar (nivel individual).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar y reflexionar en común los contenidos de las diferentes secuencias a las que afecta. - Generar entornos de escucha y tolerancia. - Generar a través de conversaciones un bagaje y un espacio común para la formación de identidades colectivas.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda un nombre para el grupo. - Conocer, comprender y significar la obra de Esteban Vicente. - Reflexión y significación de los valores culturales y de esta comunidad. - Reflexión y significación del patrimonio. - Reflexión sobre la identidad como algo propio. - Reflexión sobre la identidad individual.
Sesiones	1 y 2.

-Metáforas.

El empleo de metáforas está presente a lo largo de todo el instrumento. A través de ellas se pretende hacer físicos los conceptos abstractos en base a los que se articula el ARTEfacto. La metáfora, distanciándose del ejemplo en su carácter particular, alejándose de modelizaciones, busca aquí elementos comunes entre el concepto y el objeto, de modo que a través de la inferencia pueda llegarse a una comprensión y aprendizaje significativo y profundo.

La gran metáfora empleada en este instrumento es la que articula todo el instrumento identitario, entiende la obra de Esteban Vicente como metáfora de la construcción identitaria. Es decir, el carácter patente de lo procesual, a través de la sobre-escritura que imprime la técnica del collage y el empleo que el artista hizo de ella, dan cuenta, metafóricamente, del carácter procesual, sobre-escrito y multimatérico de la identidad individual y colectiva. Por tanto la obra de Esteban Vicente alude metafóricamente a la identización, pudiendo ser una de las múltiples materializaciones del concepto abstracto de identidad.

El empleo de algunas otras estrategias de este instrumento se debe a su gran carga metafórica, de este modo a través de las diferentes estrategias se hace referencia a actitudes, procesos y conceptos de forma metafórica, reproduciendo procesos culturales más profundos y meta-patrimoniales. Es el caso de estrategias como la balanza de valores, la caja de las identidades, collage identitario y la creación de narrativas.



Imagen 8.5. Imagen de uno de los collages realizados sirve aquí como ejemplo de la metáfora collage-identización.

Tabla 8.5: Contextualización de la estrategia: Metáforas.	
Procedimientos involucrados	Conocer, valorar, patrimonializar, identizar (nivel individual), consensuar e identizar (nivel colectivo).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender los procedimientos de la secuencia identitaria. - Comprender la identidad como construcción polisustancial. - Proponer imágenes físicas de conceptos intangibles. - Explorar la creatividad.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer la obra de Esteban Vicente como metáfora de la construcción identitaria. - Generar identificaciones metafóricas sobre conceptos como valoración, vínculo patrimonial e identidad. - Generar metáforas visuales sobre conceptos definitorios del individuo.
Sesiones	1, 2 y virtual.

- Ejemplificación.

La estrategia de ejemplificación alude en este caso no a una intención de establecer modelos o copias, es decir ejemplos a seguir de forma irreflexiva, sino como el planteamiento de una posibilidad. La ejemplificación se emplea a lo largo del desarrollo de todo el ARTEfacto como posible praxis ante nuevos procesos que se presenten en el grupo que reacciona bloqueándose. El empleo de este tipo de estrategia es sutil, utilizándose en procesos que no reviertan en el desarrollo de los ámbitos procedimentales o que condicionen el aprendizaje del grupo de forma determinante.

El uso de este tipo de estrategias en la enseñanza/aprendizaje no deja de ser controvertido, ya que si por una parte su empleo desmesurado puede condicionar el aprendizaje por descubrimiento, la reflexión, la creatividad y el conflicto cognitivo como detonante de la motivación por el aprendizaje; por otra parte puede ser fuente de progresos y respaldo ante el bloqueo o el blanco entendido como inexistencia de estructuras y paradigmas. En muchas ocasiones el individuo se ve incapaz de afrontar una tarea por el total desconocimiento del ámbito, lo que puede, en contra de generar aprendizajes positivos, generar rechazo y renuncia.

Tabla 8.6: Contextualización de la estrategia: Ejemplificación.	
Procedimientos involucrados	Conocer, comprender, respetar, valorar, patrimonializar, identizar y compartir.
Objetivos específicos	- Ayudar, mediante su empleo, a los miembros del grupo a resolver los espacios en blanco que se producen en el desarrollo de las estrategias.
Actividades específicas	- Se desarrolla en momentos concretos no como una actividad sino como una metodología.
Sesiones	1, 2 y virtual.

- Presentación. Nuestro nombre.

La estrategia de la presentación tiene como objetivo generar un locus de grupo, es decir, que cada individuo cree un espacio en el que pueda concebir el resto de personas presentes como una comunidad. Para ello es esencial una presentación entre los miembros que les haga encontrar lazos comunes y afinidades a través de una experiencia común. En esta estrategia, la investigadora propone una presentación que dote de cuerpo físico a una red de relaciones interpersonales, en base a la afinidad e identificación. Tomando como base la estrategia realizada por Fontal (2003) en el taller denominado "Hacer visible lo invisible", el grupo se distribuye de forma circular de manera que todos sus miembros se vean. A partir de ahí la investigadora, lanza un ovillo de lana, quien coge el ovillo se presenta con su nombre y algunos rasgos definitorios: profesión, gustos, inquietudes... Cuando haya acabado, quien se haya sentido identificado o relacionado con alguno de los rasgos pide el ovillo, desenrollándose éste a medida que se acerca al otro miembro, y repitiendo la misma secuencia hasta que todos los miembros se hayan presentado. A partir de esta red de afinidades se hace patente la existencia de una comunidad, que aún tienen pocos rasgos identitarios, pero que comienza a definirse a través de la generación del locus.

La segunda parte de esta estrategia consiste en generar un nombre para el grupo. La nominabilidad es un rasgo fundamental para la cohesión y la identidad, es necesario hacer cognoscible ese locus y sobre todo hacerlo colectivo a través de la ratificación de su existencia por toda la comunidad. Esto se puede hacer a través del nombre, todo lo que existe tiene nombre. El nombre se elegirá por consenso a través de las propias propuestas del grupo y en relación a la experiencia común anterior, redundando en la cohesión a través de

la experiencia, y evitando la no identificación de los miembros con su apelativo colectivo.



Imagen 8.6. Imagen del desarrollo de la estrategia del ovillo en la presentación.

Tabla 8.7: Contextualización de la estrategia: Presentación. Nuestro nombre.	
Procedimientos involucrados	Conocer, comprender y respetar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un locus colectivo. - Conocer a los integrantes. - Establecer lazos afectivos entre ellos. - Poner un nombre al grupo.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de presentación en base a un ovillo. - Reflexión y puesta en común sobre la construcción conseguida. - Conversatorio y consenso para la decisión de un nombre para el grupo.
Sesiones	1.

-Visita a las salas del Museo Esteban Vicente.

Con la visita al museo se pretende conocer y comprender la obra de Esteban Vicente a través del estudio y análisis -tanto a nivel conceptual como afectivo- de las obras allí expuestas. A través de conversatorios se descubren, de forma colectiva, las claves interpretativas de su obra, se aportan significaciones y se relacionan contenidos de tal forma que obra y grupo se contextualizan. A través de un aprendizaje dialógico (Flecha, 2009), se dota de significados a la obra y por tanto al grupo, en base a la premisa: somos comunidad porque dotamos de los mismos significados a las mismas cosas.



Imagen 8.7. Los participantes observan durante una visita realizada a las salas del museo.

Tabla 8.8: Contextualización de la estrategia: Visita a las salas del Museo Esteban Vicente.	
Procedimientos involucrados	Conocer, comprender y respetar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la obra de Esteban Vicente. - Comprender y significar la obra en el contexto. - Establecer el collage como metáfora de la construcción de la identidad.
Actividades específicas	- Conversatorios sobre la obra de Esteban Vicente.
Sesiones	1.

-La balanza de valores.

Esta estrategia se enmarca dentro del ámbito procedimental de la valoración, si bien hace referencia también a ámbitos como conocer y comprender, ya que a través de la valoración se conocen los sistemas de valores culturales, y se contextualizan estos conocimientos.

Diferentes obras de arte contemporáneas son valoradas por los miembros del grupo en base a criterios tanto culturales como propios. Cada miembro coloca un peso por cada valor que se atribuya a cada obra y el resto de compañeros añaden peso si comparten dicha atribución.

Finalmente se pesan los diferentes contenedores relativos a cada obra, y se reflexiona a través de conversatorios, sobre los contenidos del procedimiento.



Imagen 8.8. Imagen del desarrollo de la estrategia “La balanza de valores”.

Tabla 8.9: Contextualización de la estrategia: La balanza de valores.	
Procedimientos involucrados	Comprender, respetar, valorar y consensuar.
Objetivos específicos	- Comprender los valores de la cultura. - Establecer unos valores propios del grupo a través del consenso.
Actividades específicas	- Valoración de obras de arte. - Conversatorio sobre
Sesiones	1.

-Regalando cuadros. El patrimonio como vínculo entre personas.

Con esta estrategia se pretende profundizar en los contenidos propios del ámbito de la patrimonialización, y en su cualidad de vínculo entre personas. Los miembros del grupo regalarán imágenes de distintas obras del arte contemporáneo a sus compañeros, sin exigencias de número ni personas, tan solo debe escribir detrás el nombre de quien lo regala, a quién lo regala y por qué lo regala.

Tras una explicación individual del proceso ocurrido y de los cuadros que posee, se reflexiona en conversatorios sobre los conceptos y emociones relacionados con los regalos, los vínculos y la apropiación física y simbólica: lo que se puede y no se puede regalar, el regalo como creador o fortalecedor de un vínculo entre personas, el patrimonio como regalo...



Imagen 8.9. Los participantes se separan para reflexionar durante la estrategia "Regalando cuadros".

Tabla 8.10: Contextualización de la estrategia: Regalando cuadros. El patrimonio como vínculo entre personas.	
Procedimientos involucrados	Comprender, valorar, respetar y patrimonializar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar y analizar el proceso de regalar y transmitir patrimonio. - Establecer vínculos de apropiación simbólica con la obra de Esteban Vicente. - Comprender el patrimonio como vínculo entre personas.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y regalo de obras de arte entre los miembros del grupo. - Comentario sobre los regalos recibidos, emociones sentidas, motivos de los regalos... - Conversar sobre el patrimonio.
Sesiones	1.

-La caja de las identidades.

A través de la caja de identidades, se pretende hacer referencia y establecer unos aprendizajes significativos y dialógicos en torno a las señas de identidad colectivas e individuales. Los miembros del grupo introducen en una caja imágenes de posibles señas identitarias de un catálogo de éstas, entre las que hay acciones, objetos, conceptos, creencias... Cada miembro introduce en la caja las imágenes con las que se identifica a la vez que va comentando el proceso, posteriormente, pasa la caja al siguiente compañero, que sacará y

meterá las que crea convenientes. Cuando todos los miembros del grupo hayan realizado el proceso, se analizará lo sucedido y se conversará sobre lo que ha quedado dentro, común a todos, lo que se ha ido; abordamos, en definitiva, el proceso de elaboración como construcción de la identidad.



Imagen 8.10. Imagen del desarrollo de la estrategia "La caja de las identidades".

Tabla 8.11: Contextualización de la estrategia: La caja de las identidades.	
Procedimientos involucrados	Comprender, respetar e identificar (nivel individual y colectivo).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cada identidad en base a unas señas, añadiendo y quitando de la identidad anterior. - Comprender la identidad como construcción. - Comprender la identidad como algo particular pero con rasgos comunes al resto de personas.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción en una caja imágenes para establecer metáforas acerca de la identidad. - Conversatorio sobre la identidad y lo sucedido en la actividad anterior.
Sesiones	2.

-Collage identitario.

Con esta estrategia se pretende profundizar en el carácter creativo de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo a través de una estructura compartida. La imagen y el proceso se presentan ante nosotros como metáfora de la construcción identitaria. A partir de recortes de papel con imágenes de objetos, identidades colectivas, conceptos y acciones, los miembros generan imágenes de su propia identidad escribiendo, sobre-escribiendo sobre la

composición, y siguiendo una estructura: dejando imágenes al fondo, componiendo con imágenes cercanas o lejanas entre sí...

Posteriormente a través de la reflexión común y de conversatorios se profundiza en la propia identidad, su composición y el carácter creativo y gestor de cada individuo sobre la misma.

Tabla 8.12: Contextualización de la estrategia: Collage identitario.	
Procedimientos involucrados	Comprender e identizar (nivel individual).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Construir a través de la técnica del collage una representación de la identidad. - Comprender el carácter procesual y por sobre-escritura de la identidad individual. - Comprender el carácter poli-sustancial de la identidad individual.
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un collage que represente la propia identidad individual. - Conversatorios sobre la identidad, individual y colectiva.
Sesiones	2.



Imagen 8.11. Imagen del desarrollo de la estrategia "Collage identitario".

-Creación de narrativas de autodefinición e identización.

A través de la creación e intervención de imágenes, textos o melodías, se pretende hacer hincapié en el proceso constructivo y creativo de la identidad. Los miembros realizan cuantas narrativas deseen en base a la autodefinición. En

ellas deben narrar objetos, actitudes, acciones, costumbres, ideas, gustos que los definan y que puedan ser seña de identidad del grupo. A través de estas narraciones cada miembro reflexiona sobre lo que le define, filtra y codifica en base a un criterio común, que pueda ser compartido. Estas imágenes se realizan fuera del entorno museístico, pasando de la identización individual a la colectiva en la estrategia posterior.

Tabla 8.13: Contextualización de la estrategia: Creación de narrativas de autodefinición e identización.	
Procedimientos involucrados	Identizar y compartir.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Definir rasgos de la propia identidad. - Crear narrativas de autodefinición. - Codificar estas narrativas para que sean susceptibles de ser compartidas por el resto de miembros.
Actividades específicas	- Creación de narrativas (multilenguaje).
Sesiones	Virtual.

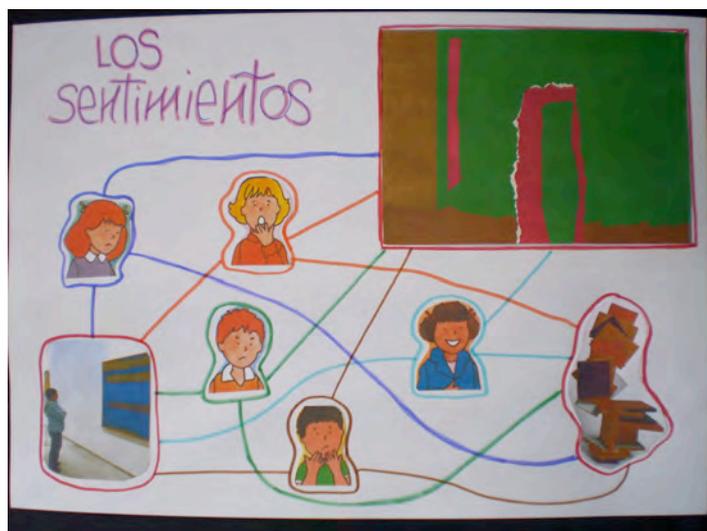


Imagen 8.12. Imagen de una narrativa visual creada dentro de la estrategia de creación de narrativas.

-Cartografía de una identidad colectiva.

La estrategia de la cartografía está orientada a la creación de un constructo visible de una identidad colectiva invisible. De igual manera que la estrategia anterior, la construcción de una cartografía pretende ser metáfora de un procedo invisible y abstracto, de tal forma que a través de la visualización de

proceso y producto, los miembros del grupo puedan significarse a través de él. En dicho constructo pueden observarse tanto las señas de identidad compartidas por los miembros, además del proceso de consenso, como la imagen cartográfica de las relaciones producidas.

Cada miembro comparte visiones subjetivas de su realidad que son legitimadas y ratificadas a través del consenso, que se traduce en relaciones de semejanza u oposición y afectividad a modo de votación. Las narrativas producidas a partir de la estrategia anterior son enviadas por email a la investigadora para poder ser compartidas con el resto del grupo. Este envío va acompañado de una ficha que se debe rellenar para cada narrativa y que es rellenada tantas veces como relaciones genere el autor.

Tabla 8.14: Tabla de referencia de relaciones.			
Nombre del autor.			
Título.			
Breve explicación.			
Otra/s narrativa/s con la que se relaciona.			
Relación en base a	Valoración de la relación		
	Mucha semejanza	Poca semejanza	Total oposición
- Afectividad hacia lo narrado o hacia el autor.			
- Semejanza en el concepto o en su representación.			
- Semejanza en sensaciones o emociones.			
- Semejanza simbólica.			

La omisión de relaciones supone la inexistencia de relación, en la que cabe aclarar, que no supone una oposición, ya que ésta supone algún tipo de relación.

Dichas narrativas son expuestas en una plataforma virtual formando una cartografía dinámica. Utilizando como punto de partida una imagen aportada por la investigadora relacionada con la obra de Esteban Vicente, que sirve a modo de ejemplo y base para la producción de relaciones (teniendo en cuenta que las siguientes narrativas pueden no relacionarse con ella y por lo tanto es susceptible de no ser ratificada, ni constituirse como seña de identidad de la identidad colectiva), comienzan a construirse narrativas y relaciones por parte de los participantes, generándose de esta manera la cartografía. Se establecen, por tanto, lazos a modo de mapa, entre las aportaciones de los miembros, siguiendo un código de representación que concuerda con las valoraciones de cada autor para con las relaciones establecidas.



Imagen 8.13. Imagen de la cartografía dinámica.

De este modo las diversas señas generadas son ratificadas por el resto del grupo a través del resto de relaciones pudiendo decirse que a más cantidad de relaciones mayor consenso sobre las señas generadas.

El resultado de esta estrategia es un constructo, un ARTEfacto identitario, en continua transformación, que retroalimenta las experiencias y el background (Rodrigo, 2003) identitario de cada miembro respecto a su identidad colectiva.

Tabla 8.15: Contextualización de la estrategia: Cartografía de una identidad colectiva.	
Procedimientos involucrados	Compartir, consensuar e identizar (a nivel colectivo).
Objetivos específicos	- Definir rasgos de la propia identidad. - Crear narrativas de autodefinición.

	- Codificar estas narrativas para que sean susceptibles de ser compartidas por el resto de miembros.
Actividades específicas	- Creación de narrativas (multilenguaje).
Sesiones	Virtual.

IV.3. SINCRONÍAS Y ANACRONÍAS DEL ARTEfacto.

A lo largo de este capítulo ha quedado de manifiesto el carácter secuencial del ARTEfacto, sin embargo es necesario desarrollar aquí de manera pormenorizada los diferentes procedimientos educativos que se llevarán a cabo, de forma secuencial o simultánea, así como las estrategias que dan cuerpo práctico a estos procedimientos y los procesos activos por parte del individuo en cada sesión. Cuando entra en escena cada procedimiento, estrategia y proceso, supone poner de manifiesto la necesidad de secuenciación del ARTEfacto. Este taller se realiza a través de dos sesiones presenciales de tres horas cada una, y una sesión no presencial que desarrolla cada miembro del grupo de manera individual y en el momento que considere oportuno que se desarrolla a lo largo de un mes.

IV.3.1. Cronograma de procedimientos.

La secuencia de procedimientos descritos para el desarrollo del ARTEfacto no se establece de manera lineal y seguida en el tiempo, sino que se desarrolla en diferentes tiempos y sesiones. De este modo, en la primera sesión del taller, que lleva por título “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente”, se desarrollarán los procedimientos de la secuencia más relacionados con los procesos de patrimonialización: conocer-comprender-respetar-valorar. Esta primera sesión tiene una duración presencial de 3h horas. En la segunda sesión y con misma duración que la anterior, se trabajan los procedimientos patrimonializar-identificar a nivel individual. Finalmente la sesión virtual titulada “cartografía identitaria”, se extiende en el tiempo en el periodo de 1 mes, en el que se encuentra activo el espacio de conformación, si bien el tiempo destinado por cada individuo a la construcción y relación oscila de forma personal. En esta

sesión se desarrollan los procedimientos relacionados con la identización a nivel colectivo: compartir-consensuar e identizar.

Tabla 8.16: Cronograma de procedimientos.

Procedimientos	Sesión 1			Sesión 2			Sesión virtual
	1ªh	2ªh	3ªh	1ªh	2ªh	3ªh	1 mes
Conocer	■						
Comprender	■	■					
Respetar	■	■	■				
Valorar	■	■	■				
Patrimonializar	■	■	■	■			
Identizar (Nivel individual)	■	■	■	■	■		
Compartir	■	■	■	■	■	■	■
Consensuar	■	■	■	■	■	■	■
Identizar (Nivel colectivo)	■	■	■	■	■	■	■

En esta tabla queda representada la distribución horaria de los diferentes procedimientos de la secuencia procedimental, en las diferentes sesiones en que se divide el taller. Cabe tener en cuenta, como ya enunciamos con anterioridad, que los procesos que se establecen en la secuencia son significativos, y por tanto engloban los procedimientos anteriores en la conformación del siguiente, de tal modo que al comenzar un nuevo procedimiento se activan los procedimientos anteriores. Es por esto, que en este cronograma quedan representados el momento de comienzo de desarrollo de dicho procedimiento, pero en tanto en cuanto se hace significativo, no es posible mostrar un fin del empleo del procedimiento.

IV.3.2. Cronograma de estrategias.

Los procedimientos enunciados son desarrollados en base a la práctica de unas estrategias didácticas expuestas anteriormente. Estas estrategias podría decirse que actúan como detonantes de los procesos que se desarrollan a lo largo de la secuencia, aunque a diferencia de éstos sí tienen un final en el tiempo. De este modo, las estrategias específicas desarrolladas en base a procedimientos concretos aparecen en el momento secuencial en el que está establecido en procedimiento, finalizando en un momento dado, mientras que las

estrategias generales aparecerán y finalizarán en diversos momentos de la secuencia.

Tabla 8.17: Cronograma de estrategias.

Estrategias	Sesión 1			Sesión 2			Sesión virtual
	1ªh	2ªh	3ªh	1ªh	2ªh	3ªh	1 mes
Conversatorios							
Metáforas							
Ejemplificación							
Presentación							
Visita a las salas							
La balanza de valores							
Regalando cuadros							
La caja de las identidades							
Collage identitario							
Narrativas de autodefinition							
Cartografía de identidad colectiva							

V. CONTEXTO DE APLICACIÓN.

Este ARTEfacto ha sido adaptado a un contexto específico para su comprobación práctica. Bajo el título del taller: “Conociéndose a través de la obra de Esteban Vicente” se desarrollan las diversas actividades en el entorno físico del museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente. Como ha sido explicado al inicio de este punto, el entorno museístico se configura como un lugar propicio para el desarrollo de procesos de identización tanto a nivel individual como colectivo; concretamente el Museo Esteban Vicente, como museo dedicado a la obra del autor, supone un clima ideal para profundizar en la idea de construcción y creación de la identidad, a través de la evolución pictórica del artista.

Otra de las cualidades que nos ha llevado a la elección de este entorno museístico es la técnica plástica utilizada por el artista. Esteban Vicente fue uno de los pocos artistas españoles que destacaron dentro de lo que se ha llamado expresionismo abstracto americano. Su obra se caracteriza por el empleo de formas vagamente geométricas y de armonías vibrantes que desarrolla tanto con técnicas pictóricas, como con collage. Como pretexto común aparece el interés por el proceso creativo que queda manifiesto en la superposición de colores, las veladuras o la mezcla de trazos que refieren continuamente a la obra como secuencia. A través de sus pinturas y collages se hace plástico el proceso de producción de la obra, que sirve como metáfora visual de la identidad como obra procesual, es decir, como identización.

Finalmente su localización en la ciudad de Segovia, facilita el desplazamiento del grupo humano formado para la realización del taller, pudiendo así, programar las diversas sesiones con cierta proximidad temporal.

V.1. CONTEXTO ESPACIAL: MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO ESTEBAN VICENTE.

En base a los nuevos paradigmas museísticos, donde el museo es agente en su papel para con la cultura, encontramos en el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, un marco idóneo para la implementación de este instrumento. Este museo presenta una serie de requisitos que proporcionan un sustrato propicio para el desarrollo de nuevas identidades colectivas.

En primer lugar como cualidad positiva y arenga hacia nuestro propósito, se puede decir que es un museo relativamente joven (abierto en 1997), por lo que no cuenta con significaciones estancas ni grandes tradiciones que condicionen estas significaciones. Se presenta como un espacio aséptico de connotaciones que condicionen la creación de nuevas identidades en torno al museo. Al ser una colección de arte contemporáneo los visitantes pueden comprender significativamente las claves interpretativas y contextualizadoras de la obra. La obra y el visitante son contemporáneos en cuanto a su contexto cultural, comparten referencias y códigos conocidos por ambos, por lo que los vínculos patrimoniales generables entre los individuos y las obras serán realmente significativos, posibilitando la creación de redes e identidades en torno a una cultura común.

La colección del Museo Esteban Vicente se compone exclusivamente de obra del artista segoviano que es expuesta de manera continua, reformulando el espacio expositivo en las muestras temporales, pero reservando siempre una parte de la muestra a la colección permanente, lo que posibilita conocer la obra de Esteban Vicente en cualquier momento. De las diferentes exposiciones temporales organizadas por el museo a lo largo de su historia, es posible sustraer un fuerte apoyo a la obra del artista que se desprende de las numerosas exposiciones que giran en torno a los préstamos de obra de Esteban Vicente, así como de la relación de la obra del artista con otros autores. Las exposiciones temporales giran también en torno a las vanguardias newyorkinas así como a la obra contemporánea de artistas españoles y segovianos, dando un apoyo especial a las propuestas plásticas de la localidad.

En esta propuesta práctica, el taller se realiza en base a la exposición temporal que lleva por título "Esteban Vicente: Pintura, juguetes, obra gráfica", que se nutre de obras del artista tanto de la colección propia del museo como de préstamos temporales. En dicha exposición pueden verse juegos escultóricos del artista, obra gráfica para la ilustración de literatura, tapices, collages y pinturas. Cuenta además con una proyección videográfica en la que el artista habla tanto de su obra como del proyecto museístico. Estas obras se reparten por las cinco salas que componen el museo y forman el entorno directo de estrategias del taller como son las visitas y algunos conversatorios.

Arquitectónicamente el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente se ubica en lo que antiguamente fuera el Palacio de Enrique IV, que ha sido restaurado y reconstruido para albergar este museo que además de las salas, cuenta con todas las infraestructuras básicas de un museo, un jardín donde descansan los restos del autor y su última mujer, además de un auditorio, antigua capilla, donde se realizan las propuestas prácticas de taller que se emprenden desde el departamento de educación del museo y donde tienen cabida las estrategias plásticas de este taller.

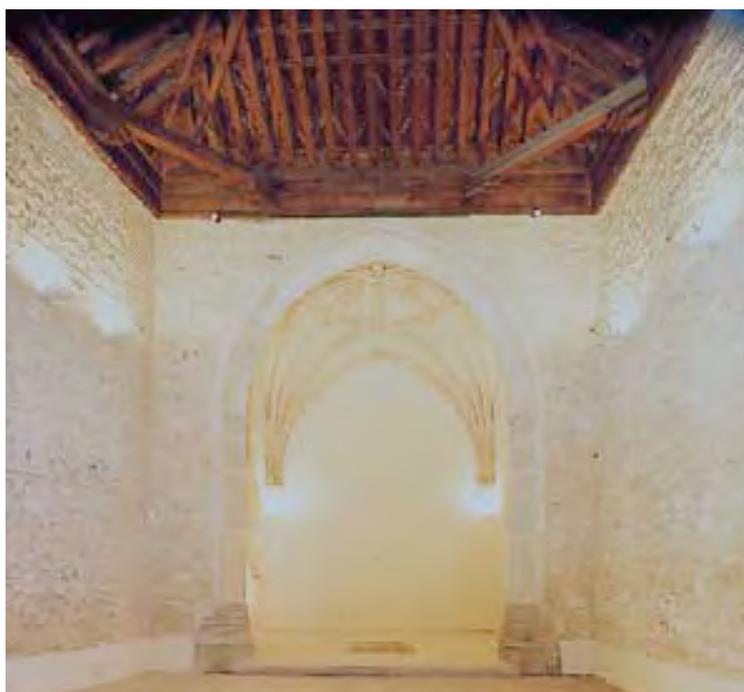


Imagen 8.14. Capilla del museo donde se realizan las actividades del taller.

Al ser un museo de titularidad estatal tiene entre sus funciones⁸² la difusión y comunicación de sus contenidos a través del desarrollo de una actividad didáctica, por lo que queda claramente definida un área de comunicación⁸³ a través del departamento de educación, con visibilidad física y virtual. El programa educativo del departamento se adapta a las solicitudes de los visitantes, ofertando además de su programa habitual, otros tipos de programas como talleres de verano, concursos, etc. Su propuesta educativa se divide, atendiendo a la realidad cambiante del museo: un proyecto general que reflexiona sobre la colección permanente y otro sobre la colección temporal.

⁸² Las funciones del museo quedan regidas por el Reglamento de Museos de titularidad estatal y del Sistema Español de Museos. Real Decreto 620/1987, del 10 de Abril.

⁸³ Como establece el Plan Estratégico De La Red De Museos Estatales (2004-2008).

Entre los programas que se desarrollan se encuentra la visita al museo pudiendo ser guiada o a través del programa acompañarte. Atendiendo a la formación del grupo las visitas serán guiadas si se solicita previamente como grupo o bien de formación espontánea con fecha prefijada.

A través de la visita-taller, con programas como *dibujos de papel*, *memoria en la mirada o la palabra imaginada* o enfocándolo desde el público *artebirloque* destinado a familias, *aula y museo* destinado a colegios y *arte en grupo* destinado a colectivos. Además cuenta con un programa de formación del profesorado en el que se trabajan las claves interpretativas y didácticas de la exposición temporal.

Es en torno al departamento de educación y el personal que lo conforma, que se ha llevado a cabo el taller “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente”. A través de este departamento, y contando con la colaboración de algunas educadoras como observadoras cuasi-participantes, se han realizado las sesiones prácticas del taller en el entorno museístico.

V.2. EL CONTEXTO VIRTUAL DEL
TALLER: www.ARTEfacto.com.es.

La tercera sesión del taller se constituye en base al entorno virtual. A través de la página web www.ARTEfacto.com.es se articulan los procedimientos relativos a la identización a nivel colectivo. Este contexto denominado cartografía identitaria, es un espacio en evolución que muestra en forma de diagrama o mapa de relaciones las diversas señas identitarias que, a través de narrativas personales, proponen para el consenso los diversos miembros de la comunidad.

La página web al comienzo de la sesión tan solo contiene una imagen del grupo y es, a través del envío por correo electrónico, que se suben y relacionan las diferentes narrativas, formándose un mapa de relaciones que va configurando las señas identitarias de la comunidad.



Imagen 8.15. Captura de pantalla de la web www.ARTEfacto.com.es.

Esta cartografía se ha realizado con ayuda de un software específico para la creación de diagramas denominado “cmap toll”. Este programa permite plasmar imágenes de pequeño tamaño, además de otros tipos de documentos como audio, video o narración. Estas pequeñas imágenes pueden ser ampliadas a través de un vínculo que se encuentra en la parte inferior de la imagen. Dicho tipo de software especializado permite distribuir las imágenes en el espacio virtual y relacionarlas con vínculos que refieren a diversos tipos de significados, enunciados en el cuadro de relaciones. Este tipo de programas y herramientas están ampliamente difundidos por entornos de redes interpersonales. Es frecuente encontrar en las redes sociales este tipo de recursos para trazar mapas de relaciones. El aumento de la frecuencia de visibilidad de este tipo de herramientas contribuye a facilitar la interpretación de la cartografía por los miembros de la comunidad.

A través del correo electrónico se envían las imágenes con el cuadro de relaciones completado, para que sean subidas a la página web por el gestor de la página. De este modo la web se va actualizando cada vez que se envía un nuevo archivo, completándose y relacionándose cada vez de manera más compleja.

Este entorno virtual se presenta ante nosotros como un lugar de refuerzo de los vínculos y relaciones establecidos a través de las sesiones presenciales del taller pues, como establecen Meirinhos y Osório (2009):

“(…) la comunidad virtual se refiere a cualquier grupo que interacciona a través de la Internet, con mayor o menor dinámica social. Las comunidades pueden ser más o menos virtuales, conforme el equilibrio entre la interacción física y las interacciones mediatizadas. No es apenas la tecnología que crea y caracteriza la comunidad, mas la tecnología tiene la virtud de modificar y relativizar el espacio y el tiempo, modificando también las relaciones entre los seres humanos. El virtual no caracteriza la comunidad, mas si el modo de comunicación, o que parte importante de la comunicación es soportada por medios de comunicación electrónicos. Las comunidades virtuales tienen características de funcionamiento que les son propias, por el hecho de sus miembros no estar en contacto físico (...) las comunidades de aprendizaje pueden incrementar considerablemente su eficacia cuando utilizan las tecnologías digitales para consolidar las redes de interacción y comunicación en su seno para promover y potenciar el aprendizaje de los sus miembros” (Meirinhos y Osório, 2009: 47-48).

A través de esta comunidad virtual se genera una construcción de la identidad de la comunidad, que profundiza en la agencia individual hacia la construcción comunitaria. De este modo, la sesión y contexto virtual resulta como metáfora del proceso cultural de objetivación, cada miembro desde su contexto real y subjetivo formula narrativas identitarias, bajo la premisa de la objetivación, es decir, de la formulación desde la creencia de una seña de identidad común a todos, no solo al individuo. Esa narración se objetiva y descontextualiza en la virtualidad, donde los contextos subjetivos desaparecen, y las señas, cargadas de impronta individual resaltan en un espacio insignificado, que va cobrando significado en su construcción. El contexto físico y el contexto virtual se configuran como metáfora del proceso social de objetivación formulado ya por Berger y Luckmann (2001).

VI. EL IMPULSO ENERGÉTICO DEL ARTEfacto: LA COMUNIDAD.

Aunque en principio el ARTEfacto ha sido diseñado de forma amplia, pudiendo ajustar los contenidos y objetivos de forma más específica a cada rango de edad, entendemos que es un diseño basado en la construcción de la identidad, que se nutre en gran parte de las experiencias y señas identitarias de cada individuo por lo que no resulta aconsejable realizarlo con niños demasiado pequeños.

Debido a sus características, y entendiendo la construcción de la identidad como un proceso que se alarga durante toda la vida, es un taller que, a priori, puede ser interesante para cualquier público que tenga un bagaje identitario suficiente para la comprensión y aprendizaje significativo a través de un taller.

Entendemos que es especialmente interesante para colectivos de jóvenes en periodo de cambio identitario importante, en momentos en los que la definición individual comienza a ser una parte central del desarrollo. Además resulta interesante para generar pequeñas comunidades, como grupos de inmigrantes recién llegados, grupos de asociaciones o empresas en los que el concepto de comunidad y trabajo en equipo sea relevante.

El taller “Construirse a través de la obra de Esteban Vicente” ha sido desarrollado para llevarse a cabo con alumnos de la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Este colectivo supone un buen campo para la selección ya que:

- Comprenden un rango de edad en la que aún están en proceso de cambio significativo de su identidad individual.
- Su bagaje identitario y las señas de identidad que poseen a nivel subjetivo tienen un alto grado de compartición.
- Son, en su gran mayoría, inmigrantes de otras ciudades, para los que este entorno resulta totalmente desconocido y la Escuela resulta su gran centro de socialización.
- Muestran sensibilidad hacia nuevas metodologías educativas.

- En su cualidad de potenciales educadores les resulta enriquecedor participar de nuevos enfoques educativos fuera y dentro del ámbito formal.
- En base a esta cualidad les es interesante conocer de manera más profunda y práctica los procesos de formación de la identidad para su futura aplicación en la función docente.
- Cursan asignaturas específicas de didáctica de la expresión plástica, pudiendo tomar este contexto como sustrato propicio y activador para el taller.

En base a esta acotación del campo se formaliza una propuesta de participación abierta a los alumnos de segundo curso del grado de infantil; la propuesta se establece en base a este grupo por ser éstos los únicos alumnos de la escuela que en el momento de la realización del taller están cursando asignaturas específicas de didáctica de expresión plástica.

Esta propuesta ha sido abierta a través de una convocatoria en la que se detallan los contenidos clave del taller. Dicho llamamiento se realiza a través de correo electrónico a todos los alumnos matriculados en el grupo uno de la asignatura “Fundamentos y propuestas didácticas de la expresión plástica”⁸⁴. Entendemos que el llamamiento abierto resulta el medio más idóneo para la captación de individuos cuya motivación inicial sea la participación y el aprendizaje desde la inquietud personal. Al ser un llamamiento centralizado en un grupo no es necesario especificar conocimientos previos ya que, como se ha enunciado con anterioridad, los miembros están inscritos en un contexto de expresión artística, lo que les supone conocimientos básicos sobre la plástica y la formación del individuo.

El taller ha sido diseñado, para conseguir su pleno desarrollo, en un grupo no muy numeroso, estableciéndose como tope de miembros un total de 15 personas. Partiendo de cierta homogeneidad formativa y de requisitos previos significativos, se determina la elección de los miembros del grupo en base al orden de inscripción. Esta convocatoria permanece abierta en el plazo de siete días para evitar una demora que genere desinterés por parte de los participantes. Finalmente el grupo de participantes queda reducido tras el proceso de selección a 11 personas.

⁸⁴ La selección se acota a este colectivo por ser el único grupo con el que la investigadora cuenta con todos los medios y datos para una comunicación efectiva.

De estas 11 personas, 10 son estudiantes del grado de educación infantil y 1 de curso de adaptación a grado (que además es la única persona que tiene otro tipo de estudios además de los cursados, en este caso Licenciatura en Historia del Arte). La edad oscila entre 20 y 27 años, concretamente: 1 miembro de 20 años, 2 miembros de 21 años, 3 miembros de 22 años, 2 miembros de 23 años, 1 de 25 años y 1 de 27 años. Reincidimos aquí en la homogeneidad de los rangos de edad que se establecen en los próximos a la edad media de estos cursos.

Respecto de su origen, 4 miembros tienen su domicilio familiar fuera de Segovia y 7 son de la provincia de Segovia, concretando que tan solo 2 miembros tienen su domicilio familiar en la capital de la ciudad.

Así pues, el grupo humano que conforma la comunidad del taller, es un grupo de, predominantemente, mujeres jóvenes (2 miembros son hombres), de entre 20 y 27 años, residentes de forma temporal en la ciudad de Segovia; en su mayoría estudiantes de grado de educación infantil que presentan, a priori, referentes identitarios y culturales comunes o similares, y por tanto, podríamos decir que, respecto a los criterios establecidos para este estudio, es un grupo homogéneo.

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.

“No es posible delimitar con precisión cuándo un trabajo de campo está terminado. Al menos el final no viene dado por el agotamiento de la fuente o fuentes de información”

(Velasco y Díaz de Rada, 1997: 38)

Tras el diseño de la investigación y el diseño de un ARTEfacto específico, es momento ahora de analizar los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos descritos en el capítulo anterior. La praxis educativa, aún en un marco teórico estructurado y específico da lugar a un crisol de realidades en cada puesta en práctica, de este modo, como ya enunciara Velasco y Díaz de Rada (1997), resulta necesario cerrar y finalizar las investigaciones, pero esto, al menos en los estudios sociales, no resulta por el agotamiento de la realidad cotidiana analizada.

En este capítulo se procede a analizar esta praxis concreta y a aportar resultados inferidos y objetivados de la acción misma. Se pretende así el objetivo metodológico de la aprensión de la totalidad, la captación del fenómeno estudiado como un todo, inscrito en una realidad concreta, que aúna las diferentes perspectivas tomadas como agentes del fenómeno.

Es en esta objetivación donde aparecen las categorías analíticas definidas en el capítulo 7 como rizomas que conecta y aportan nutrientes desde la puesta en práctica hacia la teorización. A través de las categorías es posible establecer un mapa del objeto de análisis de la realidad, en este caso las raíces abren camino. En el proceso inverso, las categorías aportan resultados, nutrientes, que ayudan a formar y confirmar un cuerpo abstracto y teórico.

A lo largo de las siguientes páginas se detalla, configura, realiza y describe el proceso de análisis y triangulación de los datos obtenidos. De este modo y siguiendo con la metáfora vegetal, a continuación se describe el proceso autótrofo de este ARTEfacto.

I. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Tras el diseño e implementación del ARTEfacto educativo y tras la recogida de datos realizada bajo el método etnográfico, se hace necesario aquí exponer los datos arrojados por cada instrumento.

Para el proceso de análisis, y tras la sucesiva filtración de la totalidad de datos recogidos, se establecieron, en el diseño metodológico de la investigación, seis categorías analíticas, es decir, seis ámbitos temáticos que demarcan y definen el fenómeno observado. Estas categorías analíticas son:

- Patrimonialización del arte contemporáneo.
- Patrimonialización como detonante de la identización.
- Identización a nivel individual.
- Identización a nivel grupal.
- El arte contemporáneo como seña identitaria individual.
- El arte contemporáneo como seña identitaria grupal.

Dichas categorías se configuran como el nexo de unión entre la experiencia práctica y la objetivación o teorización de la investigación. De este modo, las categorías analíticas tendrán una función denotativa de los procesos objeto de estudio, que se manifiestan en la implementación práctica. Es decir, la aparición de dichas categorías analíticas en los datos recogidos vienen a confirmar o desmentir las teorías lanzadas en el cuerpo teórico de esta tesis, así como la incidencia que tienen en ellas la acción educativa en los museos.

Estas categorías servirán a su vez como eje para la triangulación de los instrumentos y de las perspectivas, de tal forma que la aparición de la misma categoría en diversos instrumentos o perspectivas ayudará a confirmar o desmentir las propuestas lanzadas.

A continuación, tomando como base las categorías aquí especificadas, procedemos al análisis de los datos en base a los diferentes instrumentos que los proporcionan.

I.1. (I₁) REGISTRO VIDEOGRÁFICO.

A través del registro videográfico queda unificado el discurso realizado por los participantes en un contexto espacial y temporal. A partir de los datos recogidos tras el análisis de la información obtenida mediante este registro, es posible analizar los momentos más significativos a través de los cuales queda patente el proceso de formación de una identidad común, así como el proceso de patrimonialización. Estos momentos significativos, quedarán aquí representados mediante secuencias de escenas, quedando el registro total almacenado para su consulta en el anexo I.

Recordemos que la grabación realizada con ayuda de una videocámara colocada en plano abierto supone un posicionamiento de los datos hacia una **perspectiva neutra**, que registra objetivamente lo acontecido en la escena del taller.

Otra de las perspectivas desde la que se registraron datos con este instrumento es la **perspectiva interna**, de este modo, durante las visitas libres, ante la imposibilidad de mantener un plano abierto, los participantes portaban la cámara, grabando y dando valor y significado a ciertas escenas.



Imagen 9.1. Secuencia de la presentación a través de la estrategia del ovillo.

Así pues, en esta primera imagen se puede observar cómo desde un plano abierto que recoge a todos los participantes, se desarrolla la estrategia de presentación, en la cual los participantes se daban a conocer mediante la narración de señas, vivencias, gustos, experiencias, fuera de la información común que se da en una dinámica de este tipo. A través de estos datos se generaban puntos de encuentro entre los participantes que quedaban

representados por la unión con una hebra del ovillo. Finalmente se formó una red de relaciones entre los participantes.

Aparece esta primera secuencia, como punto inicial del proceso de identificación colectiva, hecho que queda patente a la luz de la red de relaciones generada durante el desarrollo de la estrategia. Aquí los participantes comienzan a conocerse, se generan vínculos afectivos, se hacen tangibles las primeras emociones grupales y comienza a configurarse un ámbito de categorías comunes a los participantes, es decir comienza a aparecer un posible imaginario de la identidad del grupo.

En la siguiente secuencia significativa, realizada desde la perspectiva interna, es posible apreciar cómo se va formando un grupo reducido para la interpretación de las obras, en el cual los participantes forman una comunidad de interpretación que dota de significados a la obra.

Al comenzar la visita libre por las salas los participantes, en primer lugar conquistaron el espacio, se repartieron por toda la sala de forma individual, captando la generalidad y situándose. Poco a poco fueron formando pequeños grupos en torno a las obras que les llamaban la atención y comenzaron a formarse grupos de cuatro o cinco personas, que realizaban comentarios de forma distendida.



Imagen 9.2. Secuencia de formación de grupos en torno a la interpretación de las obras.

El primer corte muestra cómo una de las participantes señala la obra y comienza a establecer un discurso interpretativo que otras dos compañeras empiezan a escuchar. A medida que se avanza por la secuencia es posible ver

cómo el grupo se va cerrando y el resto de compañeras comienza a participar, analizando más exhaustivamente la obra.

A través del análisis de esta secuencia es posible comprender cómo se forman estas pequeñas comunidades de interpretación en torno al arte contemporáneo, y cómo comienzan a aparecer signos de una identidad grupal; el hecho de formar grupo para la interpretación de las obras, es decir, enfrentarse a la obra de forma grupal, supone una de las características de la identidad del grupo.



Imagen 9.3. Secuencia de formación de gran grupo en torno a la interpretación de las obras.

En otras ocasiones estos grupos se formaban como único grupo, enriqueciéndose las interpretaciones y formando discusiones sobre significados, técnicas o gustos. Así, en el caso de la imagen 9.3, es posible observar cómo participa el grupo en la interpretación de la obra, aportando nueva información cuando la conversación derivaba en ello, dejando así libertad para la expresión y conservando el dinamismo de la discusión. Los participantes ofrecían sus interpretaciones de forma libre y distendida, formándose una narración entre iguales que ayudaba a reforzar la identidad del grupo, así como a la participación de todos los miembros.

A través de estas interpretaciones los participantes además, aportaban nuevas informaciones que contribuían a conocer y comprender la obra de Esteban Vicente. De este modo a través de estos grupos de interpretación tomaba forma la identidad de grupo en tanto en cuanto se generaba una vivencia colectiva y una forma particular de entender el entorno construida entre todos. Es en este entender el entorno donde se trabajan y desarrollan los procesos relacionados con la patrimonialización.



Imagen 9.4. Secuencia del desarrollo de la estrategia “la balanza de valores”.

Los procesos de valoración del patrimonio se trabajaron a través de la secuencia: “la balanza de valores”. En la imagen 9.4. queda representada una secuencia del desarrollo de esta estrategia. En un plano abierto se puede observar como los miembros del grupo sentados en forma circular en torno a los materiales, que servirían como metáfora, desarrollan y generan procesos de valoración a nivel individual y colectivo.

En las diferentes capturas se puede observar cómo los participantes se levantaban de su sitio para depositar una piedra en un contenedor con la obra de un artista que simbolizaba un valor que ellos atribuían –y que enunciaban en voz alta-; en ocasiones ese valor era consensuado por otro participante, que se levantaba y depositaba otra piedra como señal del valor que se añadía, esto se puede observar en los fotogramas tres y nueve.

Los valores generados por los propios participantes dan cuenta de un proceso de valoración del arte contemporáneo consciente e individual, es decir,

es posible observar cómo se sigue la secuencia de patrimonialización. Al consensuar alguno de los valores aportados por los participantes es posible inferir similares procesos de valoración, así como un proceso de valoración colectivo, es decir, el arte contemporáneo comienza a configurarse como patrimonio del grupo.



Imagen 9.5. Secuencia del desarrollo de la estrategia “la caja de las identidades”.

En la imagen 9.5. se puede observar parte de la secuencia del desarrollo de la estrategia de generación de unas señas de identidad colectivas a través del consenso denominada “la caja de las identidades”. En los diversos fotogramas es posible observar cómo los participantes, por orden, agregan y desagregan imágenes a una caja que representa el contenedor de la identidad del grupo. De este modo, a nivel individual cada miembro agregaba a las cajas aquellas señas que consideraba representativas de la identidad del grupo. Finalmente con las señas resultantes los participantes reflexionaron y consensuaron las señas que más los representaban como grupo.

Cabe resaltar que entre aquellas señas señaladas se podía observar la presencia de obras de arte contemporáneo, así como de la obra de Esteban Vicente, es decir, consideraban la obra de Esteban Vicente como una seña de identidad del grupo. De este hecho es posible extraer una constatación de la aparición de una identidad del grupo, es decir, si que existía un proceso de identización a nivel colectivo y por tanto pudieron consensuar unas señas identitarias que los definían y en segundo lugar que la obra de Esteban Vicente era, junto a otras, una seña de la identidad de ese grupo.



Imagen 9.6. Secuencia del desarrollo de la estrategia “collage colectivo”.

Finalmente en la imagen 9.6. puede observarse parte del desarrollo de la estrategia: “collage identitario”. En las diferentes secuencias puede observarse cómo los participantes buscaban entre el acervo de imágenes proporcionadas, así como entre el material plástico facilitado, los materiales más adecuados para la elaboración de un collage que representase su identidad individual. Este proceso supuso un fuerte contacto entre los participantes que intercambiaban imágenes y conversaban sobre sus gustos personales o sobre cómo realizarían su collage. Con posterioridad a este intercambio de ideas, y como se puede observar a partir del fotograma cuatro, el trabajo comenzó a ser más individual e introspectivo.

Es interesante cómo el primer intercambio de ideas y gustos, supone parte de un proceso de identización individual, en el cual, cada participante, buscaba en la discusión posicionarse con respecto de los otros miembros de su grupo, es decir, una identización individual, que resulta posterior a la identización colectiva, donde el individuo debe reflexionar y situar esta nueva identidad colectiva en su cosmos identitario.

Las seis escenas seleccionadas resultan significativas como documento en el que queda patente la formación del grupo, desde la formación de las primeras redes, a la consolidación como comunidad de interpretación de la obra de Esteban Vicente y finalmente en la construcción de las identidades individuales y colectivas.

I.2. (I₂) REGISTRO FOTOGRÁFICO.

El registro fotográfico responde a la necesidad de una descripción detallada de lo sucedido en el transcurso del taller a través de las distintas miradas subjetivas que se han propuesto. La fotografía aquí aporta datos sobre actitudes, posiciones o actuaciones del grupo respecto de las diferentes categorías propuestas. El registro fotográfico, por tanto, da respuesta a cómo se desarrollan los procesos de identidad y patrimonialización dentro del taller.

Así pues, respecto del registro fotográfico se establecen tres perspectivas fundamentales, que desde su singular subjetividad registran escenas significativas desde un punto de vista documental: la **observación interna**, la **observación externa** y la **observación neutra** conforman este cuerpo de información subjetiva que ayudará a obtener una comprensión holística de lo sucedido.

Desde la **visión interna** las imágenes que se recogen fueron captadas por los distintos miembros que componen el grupo, lo que aporta una pluralidad de visión que, sin embargo, muestra cierto grado de homogeneidad o narración común, es decir, las diferentes imágenes presentan rasgos comunes que permiten establecer una narrativa unificada. Esta narrativa se caracteriza, en líneas generales, por una preocupación por la relación del grupo con los diversos objetos que se presentaban en el taller así como un predominio de los retratos individuales o de pequeño grupo abstraídos de lo que sucede en el taller, es decir, las personas retratadas posan y miran a la cámara. Existen además retratos de lo sucedido, aunque en mayor medida, responden a la relación con objetos.



Imagen 9.7. Desarrollo de la estrategia de presentación.

La primera imagen hace referencia a la forma en que los miembros se relacionan con los diversos objetos que se les presentaron en el taller. En ella es posible ver a parte del grupo escuchando a un miembro que habla, en lo que sería la dinámica del ovillo, en la cual cada miembro se presentaba hablando de algunas cosas que le definen. A través de estas cualidades los miembros del grupo iban trazando líneas de vínculos que les unían, haciendo evidentes algunos de los lazos que los empezaban a conformar como grupo; esta red quedaba representada por la maraña verde que se observa en la parte inferior de la fotografía y que, como queda evidenciado, se sostenía de las manos de los miembros del grupo.

El hecho de que este momento haya sido retratado supone una puesta en valor de los procesos de comunicación y consenso que se realizan entre los diversos miembros del grupo, ya que el ovillo de lana que porta una de las participantes, era un “testigo” que se pasaba entre los miembros cuando existía una señal identitaria en común. Así pues, se hace posible hablar de procesos de identificación como conocer las identidades individuales de otros miembros, así como el hecho de compartir las señales identitarias individuales.



Imágenes 9.8., 9.9., 9.10., 9.11. Fotografías de objetos significativos para la observación interna.

Este grupo de imágenes hace referencia a una de las características generales observadas: el registro de los diferentes objetos que se presentaban en el transcurso del taller.

En la primera imagen aparece un primer plano del ovillo de lana tras ser empleado en la dinámica de presentación del grupo. Resulta interesante el hecho de que el retrato haya sido tomado tras la dinámica y no antes, ya que pone de manifiesto nuevos valores que se han generado en torno a este ovillo, es decir, el ovillo antes de ser empleado no resultaba de interés para ser fotografiado, pero tras su empleo ha tomado un nuevo valor, como objeto simbólico para el grupo.

En la siguiente imagen aparecen unas letras en una pared que responden al nombre de la exposición actual que giraba en torno a la obra de Esteban Vicente. Esta imagen parece un símbolo iniciático, es tomada antes de ver la exposición y ello queda plasmado en la propia imagen que se presenta de forma objetiva, sin miembros del grupo dentro del encuadre; podría ser una presentación que representa expectativas, aunque sin inclusión o apropiación.

La tercera imagen es la primera imagen tomada de una obra de Esteban Vicente, concretamente de una escultura a la que el autor denominaba “juguetes”. En esta imagen no aparecen tampoco miembros del grupo. Supone una respuesta a la imagen anterior que planteaba una expectativa. El mal enfoque de la foto puede responder a la fugacidad de la visita en este punto, su autor parece tener más inquietud por tomar la imagen que por hacerlo de una manera correcta. Esta es la primera y última imagen donde aparece una obra del autor sin miembros del grupo alrededor, a ello hay que sumarle que es la primera imagen tomada en la exposición, lo que resulta significativo ya que en el transcurso de la visita aparece una mayor vinculación de los miembros del grupo con la obra del artista, queda por tanto patente la progresión en el establecimiento de vínculos y significados entre las obras y los participantes.

La última imagen del grupo capta los materiales necesarios para una de las estrategias educativas emprendidas en el taller, y nuevamente, se capta sin personas alrededor y al igual que en el caso del título, previamente a su empleo. Es decir, la imagen de nuevo representa la expectativa de la acción. La imagen consiste en tres vasos con imágenes, un bote con piedras y una báscula, que representan el material necesario para hacer visibles los procesos de valoración a nivel colectivo. Resulta interesante el propio desinterés por captar las imágenes que se encuentran adheridas a los vasos, lo que deja patente una total ausencia de interés y valor por su contenido, sino que el interés se encuentra en la expectación que despierta la actividad. A diferencia del ovillo no existe ningún simbolismo para el grupo asociado a estos materiales.

Las cuatro imágenes, aunque unidas por la total desvinculación de las personas, son centro de interés por la expectación y el vacío patrimonial que representan, o como en el caso del ovillo, totalmente al contrario, por representar simbólicamente al grupo, es decir, por mostrar una fuerte carga identitaria.



Imágenes 9.12. y 9.13. Los participantes analizan las obras.

En estas imágenes se observa a parte de los miembros del grupo durante la visita libre por las salas. Llama la atención cómo se sitúan formando grupo frente a las obras, es decir, no se enfrentan a ellas de forma individual, sino que se sitúan y comentan las obras de forma colectiva. De manera espontánea cada participante comentaba rasgos reseñables de la obra, o asociaban a experiencias individuales exteriores a la exposición, es decir, se generaba una comunidad de interpretación, donde los diferentes miembros, con nivel similar de conocimientos en torno a la obra del artista, aportaban datos y claves interpretativas al grupo, compartiendo y consensuando los significados de la obra de Esteban Vicente.

En ambas fotografías los participantes pasean, permanecen de pie frente a la obra, se muestran itinerantes y dedican poco tiempo a la observación. La actitud entre los participantes y con la obra es distendido; se muestran atentos y sonrientes, lo que propicia el intercambio libre y sin temores a ser censurados. Se establecen vínculos entre iguales, entre los individuos y de los individuos con la obra.

A lo largo de las salas, los informantes se intercambian así como los grupos en torno a las obras; el mismo grupo no pasea unido por todas las obras, sino que se permutan, cambiando los miembros, lo que deja entender que pese a haber momentos de formación de pequeños grupos, existe una cohesión más allá de ellos, entre todos los individuos, que los conforma como grupo.

El hecho de que las fotografías combinen ya personas y obras, supone, frente a las fotografías de los objetos, una vinculación entre ambos protagonistas. Comienza pues, a haber una interacción entre obras e individuos y una significación de la obra de Esteban Vicente dentro del grupo. Además, a la

luz de estas fotografías, se hace posible hablar de grupo y por tanto de comunidad de interpretación e identidad, en la manera en que se enfrentan a la obra de arte.



Imagen 9.14. Entrada del grupo en una de las salas del museo.

La imagen superior representa al grupo entrando en la última sala de la exposición. Es posible observar el predominio de la representación del espacio casi vacío, en el cual un pequeño grupo permanece a la espera a la derecha de la sala mientras otros dos pequeños grupos entran en la sala comentando de forma distendida. Una de ellas señala a una obra que permanece fuera del plano, mientras que otras dos miran la obra que aparece tras ellas.

En esta imagen es posible observar, como enunciábamos anteriormente, que durante las visitas a las salas se formaron pequeños grupos de comunicación y diálogo, aunque como puede observarse comparando varias fotografías, los grupos no eran uniformes sino que sus miembros permutaban, remitiendo a la idea inicial de gran grupo.



Imagen 9.15. Formación de gran grupo para análisis de la obra.

Esta imagen, tomada cronológicamente después de la anterior, refleja la idea de combinación de los grupos. De este modo cuando un grupo se centraba en una obra, el resto de pequeños grupos o individuos aislados se unían a esa interpretación, formando así comunidad de interpretación. En esta imagen algunos miembros observan la obra, mientras que otra parte del grupo parece abrirse a la recepción de otra persona que se acerca.

Se puede observar, al igual que en el resto de fotografías, cómo la visión interna se centra en la representación de los individuos y sus relaciones con los objetos del entorno. Esta imagen resulta representativa de esta idea, ya que por un lado el grupo se muestra atento a la observación y análisis de las obras, mientras otra parte del grupo se vuelca en las relaciones interpersonales, es decir, hacia la noción de grupo.

De esta imagen se desprende la idea del grupo como entidad necesaria para los procesos de patrimonialización, es decir conocer la obra de Esteban Vicente parece requerir de los diferentes miembros del grupo, que comparten y consensuan los significados.



Imagen 9.16. Parte del grupo en un momento de conversación.

En esta imagen aparecen parte de los miembros del grupo durante un conversatorio realizado dentro de una de las salas. En ella es posible ver cómo los participantes aparecen sentados en forma circular, en actitud distendida, unos escuchando a algún miembro del grupo que queda fuera de plano, otros leyendo y otros conversando entre ellos.

Fotografiar este hecho pone de manifiesto la importancia para el grupo tanto de los momentos de interacción directa con la obra, como de los momentos de interacción entre los individuos, es decir, aquí se da importancia a los individuos como parte importante del taller, poniendo en evidencia las relaciones interpersonales acontecidas en el seno del taller.



9.17. Retrato de grupo mirando hacia la cámara.

Aquí, es posible observar a una parte del grupo sentada sobre unas sillas en torno a una mesa para la realización de actividades. El entorno aquí ya ha cambiado, no son las salas del museo sino la capilla del mismo, donde el departamento realiza las actividades educativas. Todos los participantes se muestran sonrientes y mirando a cámara, con los brazos apoyados sobre la mesa. Parecen estar esperando a que se desarrolle algún tipo de actividad, abstraídos del entorno del taller.

La imagen responde a la estética y composición de una fotografía de amigos, donde posan en algún momento importante para ellos. La actitud es, pues, distendida y expectante, la actividad se detiene para inmortalizar el hecho. Parece evidente que hay una identidad de grupo, se retratan a sí mismos extraños al taller y mirando a cámara para representarse a sí mismos y al hecho de estar juntos. Aquí no resulta interesante lo que hacen o lo que les rodea sino ellos mismos, poniendo en valor su relación como grupo.



Imagen 9.18. Un miembro del grupo expone las señas identitarias elegidas.

En la imagen superior queda representado uno de los momentos en que se realizaba una actividad de consenso sobre la identidad colectiva. De un bagaje de imágenes los participantes metían y sacaban de una caja las imágenes que representaran rasgos de su identidad común, metían y sacaban imágenes de forma individual, es decir compartían y, al finalizar el proceso, consensuaban y acordaban sobre los resultados finales. En este momento concreto una de las participantes explica el porqué de la elección de una imagen, mientras algunos compañeros la escuchan y otros parecen estar seleccionando las imágenes que van a aportar.

De nuevo se representa a parte del grupo en su interacción dentro del taller. A diferencia de la fotografía anterior el grupo aparece en pleno proceso de interacción en las actividades del taller. El grupo se muestra participativo y distendido, no encuentran dificultades para expresar o realizar la actividad y parece que no existe una imposibilidad de definición de señas identitarias, es decir, parece evidente que existe una identidad de grupo que es necesario perfilar y concretar pero no existe una imposibilidad de definición que dejaría patente una inexistencia de identidad colectiva.



Imagen 9.19. Fotografía del acervo de imágenes que simbolizan potenciales señas identitarias.

En esta imagen dejan de tener importancia los participantes para volcarse en los objetos con los que se relacionan; de nuevo el objeto cobra significado tras la actividad, y al igual que el ovillo, queda representado por la adquisición de nuevos significados. Aquí los papeles ya no son un conjunto de imágenes, como al comienzo de la actividad, sino que son señas de identidad del grupo y por tanto merecen ser representadas de forma autónoma y como parte protagonista de la representación.

Entre las imágenes se pueden observar distintos tipos, como son obras de arte, marcas, comidas típicas, monumentos, grupos de música, representaciones de vínculos interpersonales, etcétera. Muchas de ellas fueron simbólicamente reasignadas, es decir, no representaban su significado cultural conocido sino que adquirirían nuevos significados para el grupo, lo que reafirmaba la idea de la identidad colectiva construida, así como la común interpretación del entorno.

A nuestro entender, esta imagen, al igual que la del ovillo son imágenes que representan la evidencia de nuevas señas identitarias del grupo formado en el seno del taller.



Imagen 9.20. Dos participantes trabajan en sus collages identitarios.

La siguiente imagen a analizar representa a dos participantes durante la realización del collage sobre la identidad individual. Cobra de nuevo importancia para la visión interna la relación de los participantes con sus productos así como la acción dentro del taller.

En la imagen se puede observar cómo las participantes trabajan absortas y de forma individual en la realización de un collage sobre su identidad, representando las señas que las definen como individuos.

El hecho de plasmar la propia identidad en un papel supone un proceso de identización, de toma de consciencia de la propia identidad, de elaboración con los materiales que se presentan, y se establece una metáfora visual así como un aprendizaje en la acción que ayuda a tomar consciencia de este proceso. De este modo, tras la identización a nivel colectivo, se procede de nuevo a la identización a nivel individual de esa nueva identidad de grupo, es decir, cada participante debe sentir esa identidad como parte de sí mismo.



Imagen 9.21. Resultado de los collages identitarios de algunos participantes.

Esta imagen representa algunos de los productos generados en el taller; los collages sobre la identidad individual son de nuevo objetos protagonistas. Los participantes expusieron de forma espontánea los trabajos para fotografiarlos. De ello se puede inferir que se sentían identificados en ellos, representan a través de palabras, obras de arte y otras imágenes su propia personalidad, se ven reflejados en ellos y por ello son significativos y merecen ser fotografiados.

Los participantes representan la identidad individual como una instantánea de un proceso y por tanto es posible ver capas, rastros distintos, imágenes pegadas y grafismos propios. El arte forma parte de la propia identidad, a través de su empleo en la obra final, pero también lo plástico es aquí la forma más adecuada de representar la identidad.

Así pues, como definíamos al comienzo de este punto, los datos obtenidos del análisis de la observación interna desvelan un interés por representar al grupo y la forma en que éste se relaciona con su entorno. Quedan además representadas de forma explícita sus señas de identidad, las cuales

evolucionan desde simples objetos de un taller a objetos significativos para los miembros de la comunidad formada.

Desde la **observación externa** las imágenes producidas se centran, ante todo, en el grupo; todas las imágenes analizadas retratan a los participantes, concretándose en las imágenes de pequeño grupo en acción.



Imagen 9.22. Los participantes comienzan a compartir algunos rasgos que los definen.

En esta primera imagen el grupo está realizando la dinámica de la presentación, donde cada uno muestra sus señas. Como puede observarse en la fotografía comienza a formarse una red entre los participantes en base a las señas individuales que tienen en común.

Concretamente en esta imagen, aparece parte del grupo, sentado en actitud relajada. Se puede observar que se retrata la dinámica en su momento inicial ya que aparecen pocos nexos.

En la estrategia del ovillo los individuos analizan su propia identidad, dan importancia a unos rasgos sobre otros, comparten con el resto de compañeros y éstos a su vez trazan vínculos de semejanza entre ellos. Esto

supone conocerse a nivel individual y colectivo; el hecho de compartir e intercambiar supone, por tanto, el primer paso en la secuencia del proceso de identidad.

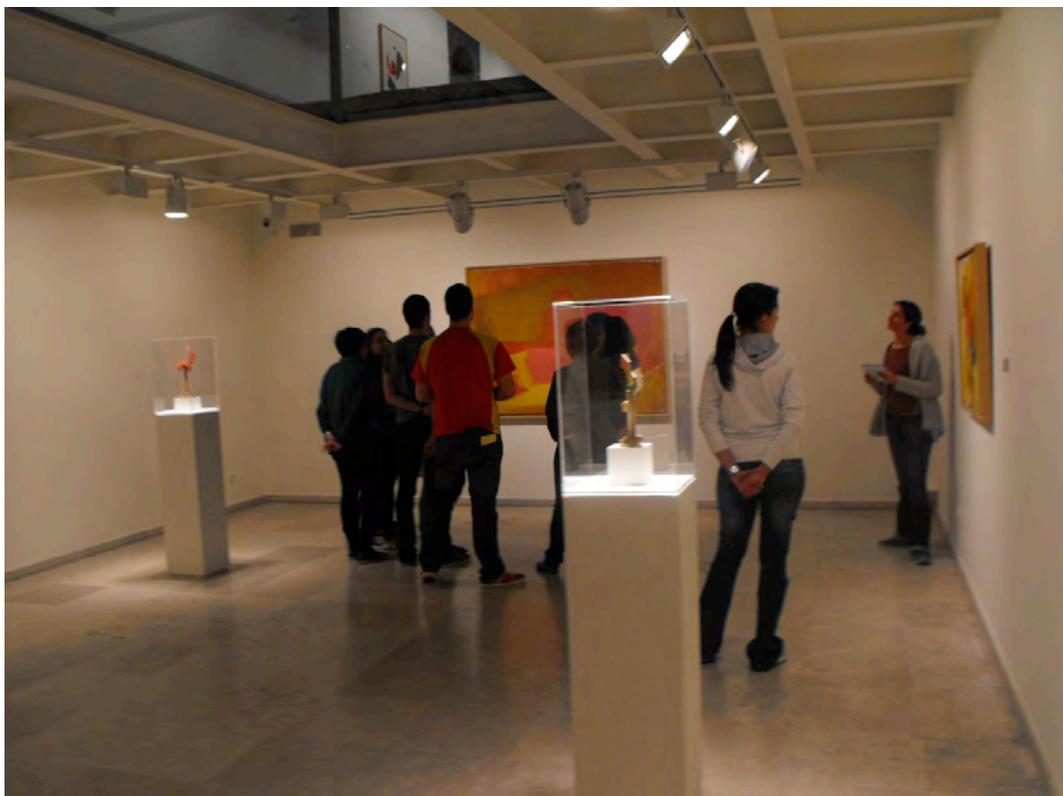


Imagen 9.23. Los participantes conocen la obra de Esteban Vicente.

Esta imagen pertenece a la visita a las salas, lo que puede englobarse dentro de las estrategias enmarcadas en el conocimiento de la obra de Esteban Vicente. Como puede observarse en la fotografía, el tipo de visita era libre, es decir, no existía ningún tipo de guía, ni pautas ni tiempos de estancia en las salas. De este modo los propios participantes comenzaron a agruparse para generar pequeños grupos de interpretación de las obras, donde unos y otros aportaban significados a las distintas obras, relacionándolas con experiencias vitales, con sentimientos y emociones, buscaban parecidos con objetos de la vida real, etcétera.

Queda evidenciada una actitud de grupo en el momento de relacionarse con la obra de arte, sobre la que proyectan la propia identidad, en busca de un sentido dentro de ella, es decir, de manera colectiva generan significados que les ayuden a conocer y construir vínculos con la obra de arte, que comienza a formar parte del imaginario identitario del grupo.



Imagen 9.24. Algunos participantes interpretan las obras de forma colectiva.

De nuevo algunos miembros del grupo se sitúan de forma agrupada frente a la obra de arte. La actitud de los participantes resulta expectante, mientras parecen escuchar a un miembro que aporta algún nuevo significado a la obra. Resulta interesante cómo aún careciendo de estrictas temporalizaciones para la observación de las obras, los participantes no se sientan ni adoptan posturas más distendidas que les permitan analizar con más detenimiento las obras. Parece que tienen muy arraigado un tipo de comportamiento clásico y aséptico asociado a la visita y estancia dentro de un museo.

Aparecen aquí los participantes casi de cuerpo entero, y vinculados a la observación de la obra, es decir la observadora no es parte del grupo, se sitúa en cierto modo alejada de él, captando ese vínculo entre obra y grupo, donde ambos tienen el protagonismo. Los participantes por su parte, están inmersos en la acción, no posan ni miran a cámara, es decir, en esta fotografía cobra importancia la acción en si misma.



Imagen 9.25. Los participantes trabajan de forma individual durante la estrategia “regalando cuadros”.

En la siguiente fotografía se puede observar al grupo trabajando de forma individual en la capilla del museo, donde se realizan las actividades educativas. Los participantes reflexionan de forma individual dentro de la estrategia “regalando cuadros”, en la que los miembros del grupo se intercambiaron obras de arte, seleccionadas de una numerosa oferta de imágenes de arte contemporáneo.

Como se observa en la imagen apenas hay contacto entre compañeros, ya que la fotografía fue tomada en el momento en que escribían a quién regalaban la obra y por qué.

Esta secuencia deja patente que los procesos tanto de identización como de patrimonialización se componen de una doble dimensión individual y colectiva, de este modo, es necesaria una primera apropiación y selección de la obra de arte, construir significados que los vinculen a otras personas para compartirla posteriormente.



Imagen 9.26. Puesta en común de los motivos por los que se han regalado las imágenes de las obras de arte.

En esta imagen, consecuencia de la anterior, una de las participantes lee el texto redactado que justifica el regalo de una obra de arte. El resto de compañeras sonrían distendidamente. La actitud relajada de los participantes y las sonrisas se puede inferir una actitud de complicidad que refuerza la identidad del grupo.

A través de esta estrategia con los participantes, se trabajaron procesos relacionados con el respeto, cuidado y patrimonialización del arte contemporáneo, además se profundizó en la noción del patrimonio como herencia. Los alumnos estrecharon lazos interpersonales a través del arte, ya que al regalarse una obra de arte seleccionaron obras de arte relacionadas con personas concretas, por tanto, existe una generación de significados hacia la obra que se relacionan con las personas, construyendo una identidad del otro.



Imagen 9.27. Fotografía de grupo durante un conversatorio en las salas.

Las visitas a las salas finalizaban en un conversatorio, que como se observa en la fotografía, se realizaba en grupo, sentados en el suelo de una de las salas.

En esta imagen queda representado tanto el grupo como la obra de Esteban Vicente, buscando relacionar participantes y obra. Los participantes aparecen abstraídos de la acción posando y mirando a la cámara en su mayoría, la actitud y la postura es distendida y sonriente, lo que deja de manifiesto una paulatina toma de confianza a lo largo del taller.

Captar al grupo abstraído de la acción supone poner en valor la identidad del grupo como tal, extraído de su proceso de construcción y de las diversas actividades del taller, aunque inmerso en el entorno en el que se ha generado. La imagen parece sintetizar el objetivo general del taller, generar una identidad de grupo en torno al arte contemporáneo.



Imagen 9.28. Fotografía de las imágenes consensuadas como símbolo de las señas identitarias del grupo.

En esta imagen quedan representados los distintos signos que conformaron el imaginario identitario del grupo tras la estrategia “la caja de las identidades”. En dicha actividad los participantes de forma individual introdujeron dentro de una caja señas identitarias que creían que los definían como grupo, de tal manera que tras la intervención de todos los participantes se consensuaron una serie de señas identitarias entre las que es posible ver obras de arte, y concretamente obras de Esteban Vicente.

En la fotografía superior aparecen las diferentes imágenes que consensuaron como símbolo de las señas de identidad del grupo, así como la caja que las contenía. Entre ellos, a través del consenso, otorgaron nuevos significados simbólicos, como por ejemplo la manzana que les representaba como generación cualificada en TIC's.

Detrás de algunas imágenes aparece una imagen de la obra de Esteban Vicente, así como una obra de Willen de Kooning, Gordillo y otros artistas contemporáneos sobre los que se atribuyeron nuevos significados asociados a su identidad.



Imagen 9.29. Fotografía de grupo durante el desarrollo de la estrategia: “collage identitario”.

Esta fotografía representa al grupo completo trabajando en el desarrollo del “collage identitario”. Los miembros del grupo seleccionaron las imágenes que, posteriormente, compondrían su collage individual. Entre el acervo de imágenes del que se nutrieron, se encontraban además las imágenes con las que elaboraron las señas identitarias colectivas, por lo que parte de las señas de identidad colectiva, fueron luego recogidas en la representación de la identidad individual. De esto se puede sustraer un proceso de identización individual posterior al proceso de identización colectivo; es decir, la nueva identidad colectiva formada en el seno del taller debe ser de nuevo interiorizada, para formar parte de la identidad individual, remitiendo a la noción de identidad polimorfa en la que se inscriben otras identidades colectivas.

De nuevo el centro de la representación es el grupo en acción; el proceso de construcción de la identidad es aquí el elemento protagonista. El grupo genera individualmente una subjetivación de lo compartido previamente, reforzándose y arraigándose así, la identidad colectiva en la identidad individual.



Imagen 9.30. Detalle del proceso de elaboración de los collages.

Parte del proceso creativo vinculado a la identización individual queda representado en esta imagen. En ella aparecen algunos collage, aún en fase de realización, mientras un participante recorta las imágenes para adecuarlas a su idea.

Cada participante seleccionó un número variable de imágenes que se adecuaran a las señas identitarias que los definían, aunque este proceso de selección resultó dinámico; durante la realización volvían al montón de imágenes a coger nuevas fotografías o dejar algunas que se habían seleccionado. Es posible ver cómo algunas de las imágenes aún no están pegadas, es decir, se bocetaba, se repartían las imágenes para crear una composición adecuada, e incluso se recortaban y transformaban para adaptarse mejor a la subjetividad de cada participante.

Esta imagen aporta una metáfora visual sobre los procesos de identización a nivel individual, y como frente a estímulos externos, cada participante elabora, generando sus propios significados, nuevas interpretaciones que le permiten adaptarlo a su identidad. De este modo, y como queda patente en la presencia de obras de arte en los collage, los participantes

generaron nuevos significados para esas obras que permitían adecuarlos a su propia construcción identitaria.



Imagen 9.31. Los participantes observando los resultados de la estrategia.

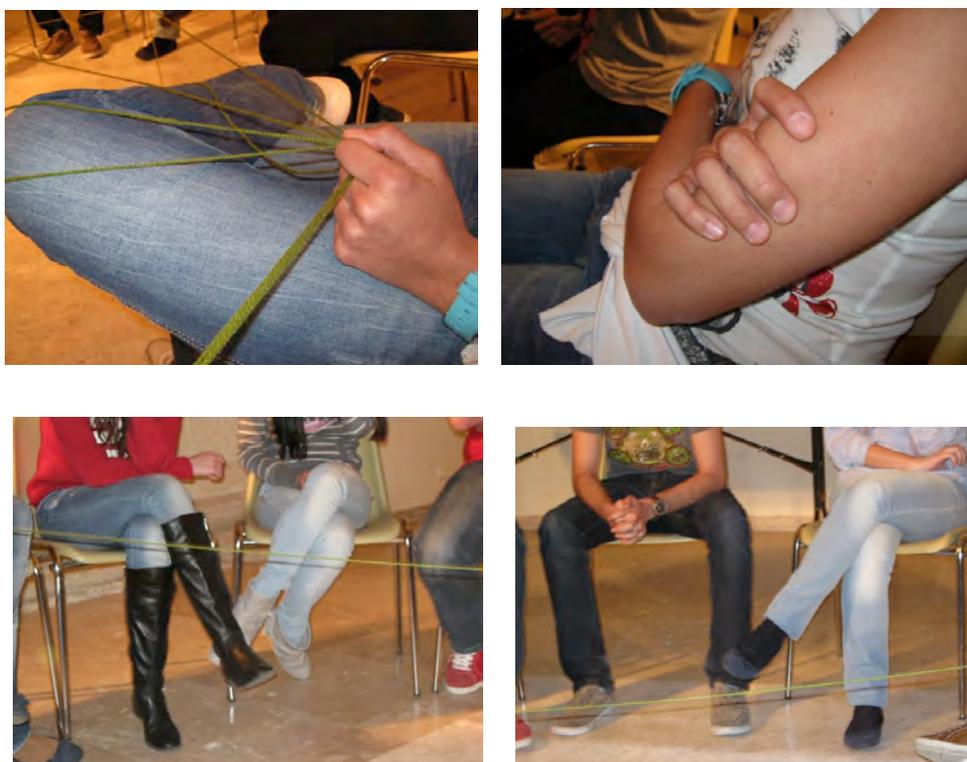
En la imagen superior puede verse cómo algunos participantes observan sus propios collages identitarios. Aparece de nuevo un plano abierto donde aparecen los participantes y su obra, lo que implica una relativa lejanía de la observadora, que queda desvinculada del grupo.

La actitud de los participantes es distendida y parecen mostrarse conformes con el trabajo realizado, es decir, se sienten identificados con su propio collage. En esta imagen y en la concordancia entre collage y participante, queda evidenciada la presencia de un proceso de patrimonialización e identificación del arte contemporáneo.

Como ya se anunciara al comienzo del análisis de las imágenes recogidas desde la visión externa, éstas se caracterizan por el dominio de la

imagen del grupo sobre la imagen individual, predomina además la imagen de los individuos en acción y en relación con las obras de arte, frente a la imagen abstraída de contexto, donde los protagonistas posen mirando hacia la cámara. Finalmente, predomina también la imagen de gran grupo, que aparece en plano abierto, dejando evidenciada la distancia de la observadora con respecto al grupo.

En el caso de la **observación neutra**, de la que a continuación se procede al análisis pormenorizado de las imágenes producidas, predominan los planos cortos y centrados en detalle que desvelan una nueva perspectiva preocupada por las actitudes y la didáctica.



Imágenes 9.32., 9.33., 9.34. y 9.35. Detalles de la expresión corporal de los participantes al comienzo del taller.

En la primera parte del taller la observadora parecía preocupada por los detalles de la expresión corporal, sobre todo por los que desvelan tensión o expectación. Las manos aparecen como un objeto simbólico ya que se encargan de sostener la red que se genera entre los participantes.

Así, en la primera fotografía queda representada, en primer plano, la mano de una de las participantes sosteniendo los hilos que representaban los

vínculos interpersonales. Esta fotografía deja de manifiesto el simbolismo y la carga de significado que tienen en este caso las manos anclaje de lo exterior con la persona.

En la segunda fotografía aparecen unos brazos cruzados, e incluso, la mano aprieta con fuerza el brazo contrario, lo que se interpreta como un signo de tensión o expectación en la persona. La tercera y cuarta imagen representan las piernas de parte de los participantes, de nuevo aparecen cruzadas, al igual que los brazos, repitiéndose los signos de tensión y expectación.

Existía por tanto un estado de alerta, una tensión, que parece comprensible al comienzo del taller, revelando un desconocimiento del tema y de lo que se iba a realizar en el museo.



Imágenes 9.36. y 9.37. Fotografías de los movimientos de los participantes por las salas.

En esta secuencia de fotografías es posible observar la formación del grupo durante las visitas. Ambas fotografías se tomaron en las salas del museo mientras que los participantes del taller realizaban una visita libre. Así en la primera fotografía aparecen, en un plano abierto, algunos miembros del grupo caminando o esperando de forma individual y ocupando toda la sala, sin apenas observar las obras, solo una de ellas se ha acercado a la obra que aparece al fondo y la analiza minuciosamente. Los participantes estaban, por tanto, absortos de la acción específica del taller.

Posteriormente se organizaron como grupo, es decir, se reestructuraron como grupo, al igual que lo hacían ante las obras de arte. Esto se interpreta como un signo de la formación del grupo, se asociaron ante la información que venía de fuera del grupo, es decir, reaccionaron ante el entorno como una unidad.



Imagen 9.38. Desarrollo de la estrategia “balanza de valores”.

En esta fotografía queda representando el grupo en acción, en este caso durante el desarrollo de la estrategia “la balanza de valores”. Una de las participantes arrojaba una piedra en el contenedor de los valores que se generaban en torno a la obra de tres artistas. Mientras tanto, algunos compañeros se levantaban para arrojar nuevas piedras con valores asociados y otros permanecían atentos a los comentarios del resto.

El hecho de arrojar piedras en un contenedor cargadas de significados y valores nuevos, así como el consenso y ratificación de otros compañeros, ponen en evidencia un proceso de valoración de las obras, tanto a nivel físico como simbólico y en las esferas de lo individual y lo colectivo. El consenso conseguido en parte de los valores ayuda también a reforzar la noción de grupo.



Imagen 9.39. Fotografía de los participantes seleccionando imágenes de obras de arte para regalar a sus compañeros.

La fotografía superior representa a los miembros del grupo durante el desarrollo de la estrategia “regalando cuadros”. En el momento en el que se capturó la imagen los participantes seleccionaban de un acervo de imágenes de obras de arte las que les resultaban más propicias para el desarrollo de la estrategia, tanto por un gusto personal, como una proyección del gusto de la otra persona, así como relaciones que establecían con parecidos o analogías con características personales.

Se puede ver cómo, de forma general, los participantes trabajaron individualmente en la selección y redacción de los motivos del regalo. Algunos de ellos parecían intercambiar información sobre lo escrito y sobre las imágenes seleccionadas. A través del intercambio de las imágenes se estrecharon y afianzaron lazos afectivos entre los miembros del grupo lo que ayudó a consolidar la identidad del mismo.



Imagen 9.40. Desarrollo de la estrategia “la caja de las identidades”.

Del análisis realizado, uno de los objetivos de la observadora resultó ser la captura del proceso educativo. Así, a diferencia de las otras dos perspectivas, en las fotografías obtenidas desde la visión neutra es frecuente encontrar a la educadora en interacción con los participantes, en los momentos de explicación o recapitulación. En esta imagen se puede observar esta cualidad didáctica de la perspectiva neutra; la educadora explicaba a los participantes las instrucciones necesarias para el desarrollo de la estrategia “la caja de las identidades”.

Los miembros del grupo permanecen sentados en torno a una mesa de trabajo, escuchando las instrucciones, mientras que una de las participantes capta una fotografía de lo que sucede, desde la perspectiva interna. Las actitudes en general son distendidas, atentas, lo que desprende cierta implicación y motivación por lo que se desarrolla en la mesa de trabajo.



Imagen 9.41. Algunos participantes seleccionando las imágenes para el collage.

En esta imagen aparece en primer plano el bagaje de imágenes empleadas para la construcción del “collage identitario”, en segundo plano aparecen dos participantes seleccionando imágenes de manera individual. La gestualidad denota una actitud positiva y distendida, no resulta conflictivo el hecho de buscar imágenes definitorias entre el acervo de imágenes propuestas.

Los participantes aparecen absortos en la acción, la fotografía vincula participantes y señas identitarias, donde parece que los materiales didácticos cobran especial relevancia. La acción, el proceso y lo que ocurre dentro de él son el objeto de representación; no se representan aquí participantes abstraídos de su práctica del taller, sino totalmente inmersos en la acción.

A la luz de esta imagen es posible inferir la existencia de un proceso de identización individual, creativo y flexible, que puede ser representado con imágenes, y que no resulta ni dificultoso ni frustrante. La selección de imágenes con obras de arte contemporáneo permite interpretar la existencia de un proceso de patrimonialización e identización vinculado a la identidad individual.



Imagen 9.42. Fotografía del registro de datos durante el desarrollo del taller.

En la imagen se puede ver a la educadora en primer plano tomando una fotografía desde la perspectiva externa a lo ocurrido en la mesa de trabajo. En un segundo plano los miembros del grupo se convierten en una maraña mientras buscan imágenes y materiales para la realización del “collage identitario”.

Todos los personajes que aparecen en la fotografía aparecen inmersos en la acción, dejando patente el sello de la perspectiva didáctica, de modo que queda evidenciada la acción educativa. Así sirve de metáfora a las tres vías de observación realizadas en la investigación: queda patente una perspectiva interna (un grupo que trabaja unido), una perspectiva externa, que forma también parte de esa acción educativa pero que se posiciona fuera del grupo, y una perspectiva neutra que representa, desde el anonimato, lo que acontece en la acción educativa.



Imagen 9.43. Fotografía de los collages identitarios al finalizar la estrategia.

La última imagen representa los “collages identitarios” al finalizar el trabajo. Desde el punto de vista de la observación externa, interpretado desde ese filtro didáctico que caracteriza esta visión, se representan los trabajos como productos artísticos consecuencia de una acción educativa. La fotografía, al captar todos los trabajos desde una perspectiva más alejada, omite los detalles del análisis, deja registrado el trabajo como tal sin incidir en su carácter representativo e identitario.

En los distintos collages quedaron representadas las identidades individuales de los participantes a partir de un bagaje de imágenes que resultaban, potencialmente, representativas de señas de identidad. Sin embargo los participantes también emplearon otras estrategias como la palabra pintada, las capas y otros elementos estéticos que aportaban información relativa a la identidad de la persona.

Tras el análisis exhaustivo de las imágenes aportadas desde la visión neutra, ha quedado patente el hecho de la acción educativa, es decir, han quedado registrados los diversos procedimientos y estrategias desarrollados en el taller, pero dotados de un nuevo significado como experiencia identitaria.

Esta visión, más centrada en la metodología didáctica -que otorga protagonismo a las estrategias didácticas, a los medios y a los productos-, aporta un anclaje causal, es decir, permite obtener una visión global y externa de la acción educativa llevada a cabo. Se aleja, por tanto, de internarse en las experiencias identitarias obtenidas desde las otras visiones, completando así las perspectivas enunciadas en el diseño como técnicas para la reconfiguración del fenómeno educativo en su holismo.

I.3. (I₃) GRABACIÓN DE VOZ.

Como ya enunciáramos en el diseño de la investigación, el registro de voz resulta un instrumento de gran relevancia para la investigación (que en este caso queda registrado desde una **perspectiva neutra**), ya que muchos de los signos de procesos internos al individuo -como son los de patrimonialización e identización- se muestran a través del lenguaje. Por tanto, en el empleo del lenguaje será significativo el uso de términos propios del léxico específico relativo a la identidad y al patrimonio.

Tras el análisis pormenorizado de las grabaciones realizadas durante el desarrollo del taller, a continuación seleccionamos las secciones de conversaciones que resultan significativas dentro de las categorías especificadas; estas conversaciones serán enmarcadas en un contexto interpretado, que ayude a comprender el entorno en el que se inscriben.

En un momento posterior a la presentación del grupo y la reflexión común sobre algunos temas de interés, destacando las señas más comunes facilitadas a lo largo de la estrategia del ovillo, la educadora realizó una síntesis de estas señas, que resulta clave para comprender una de las grandes señas identitarias del grupo y uno de los ejes en torno al cual girará el discurso identitario del grupo:

Me gustaría que reflexionásemos sobre estas señas que creo que tenemos claras. Una es una seña en base a la educación, sí que tenemos un interés común por la educación. Tenemos un interés común por la plástica, mayor o menor, pero parece que común. Y hemos empezado a tejer esa red de la identidad, esto es lo que podríamos decir, que es nuestra pequeña identidad de grupo y que nos define en parte porque podríamos decir que somos lo que aprendemos.

Así pues, parece que quedaron definidas dos señas identitarias del grupo, la dedicación o preocupación por la educación y el gusto por la expresión plástica. Además se enunció una forma de desarrollo del proceso de identización "somos lo que aprendemos", es decir, la identidad se configura en base a un proceso de aprendizaje.

Durante la visita comenzaron a desarrollarse conversatorios espontáneos, que surgieron a partir de la formación de pequeños y grandes grupos cuya función era interpretar la obra. En estos conversatorios puede observarse una evolución que pasa por la secuencia de patrimonialización llegando hasta procesos de identización propia y ajena, es decir, la obra de Esteban Vicente comienza a configurarse como una seña identitaria dentro del imaginario individual y grupal. Para dar cuenta de este proceso se transcriben aquí partes de los conversatorios.

Se comenzó la conversación hablando de lo que el artista quería decir con ese cuadro, pasando también por los imperativos interpretativos que a su modo de ver ofrecía el título, es decir, la conversación giraba en torno a un verdadero significado para cada obra de arte:

(Carlos) -Yo veo un cuadro y un título que pone tigre que va volando, y no veo el tigre que va volando y yo ya no me creo...Yo creo que es una obsesión buscar el título y buscar ese significado en el cuadro.

adora) -¿Y ver ese significado en ese cuadro?

(Henar) -O los que tú te hagas propios, con lo que a ti te transmite (...)

(Adrián) -A mi me recuerda muchísimo a plástica. Al cuadro que pintamos...no sé por qué pero me recuerda a eso.

El propio grupo comenzó a establecer un nuevo discurso no tan centrado en los significados aprendidos sino en los significados atribuidos por ellos mismos. Establecieron conexiones con su experiencia previa, es decir, conocen, comprenden, valoran y respetan; además construyeron relaciones

entre ellos y las obras, a través de sus propios significados. Por tanto, aparece un proceso de patrimonialización.

A lo largo de la visita surgieron las identificaciones, como queda representado en esta transcripción, en la que algunos participantes establecieron paralelismos identitarios; en palabras de Irina.

(Carlos) -A mi de todos estos el que más me gusta es este no se por qué. (...)
(Adrián) -Es muy oscuro muy apagado. (...)
(Irina) -Tú eres más este cuadro.

En la secuencia, Carlos hablaba de sus cuadros preferidos, entonces Adrián generó un discurso relacionando los aspectos plásticos de la obra con aspectos emocionales. Es ahí donde Irina entró en ese contexto definiendo a Carlos a través de otro cuadro al que ella había atribuido otras cualidades emocionales.

Al construir significados subjetivos para las obras de arte es posible acercarlos a la experiencia personal. De este modo, los participantes, al construir una identidad emocional para el cuadro, pueden establecer paralelismos e identificaciones con otros propias y de otros miembros del grupo.

Esta vinculación afectiva y emocional queda reafirmada por otros participantes.

(Zani) –Yo la idea que he sacado de la exposición en cuanto a la identidad. Yo no es que me haya identificado con un cuadro o con otro, me he identificado por ejemplo en la segunda sala donde los colores negro (...) esto puede representar cuando yo estoy negativa, luego en otra sala los colores eran más cálidos, te sientes mejor (...). Ves como el autor pasa por diferentes fases que tu en tu vida puedes pasar.(...) Todo el museo es una metáfora del crecimiento personal.
--

En este caso, la participante hacía referencia a sentimientos de empatía, es decir, reflexionó sobre su propia identidad a partir de la obra del artista, estableciendo de forma general un discurso para grupos de obras con los que se sentía identificada. Aunque en este caso la autora, aun refiriéndose a la identidad, no habla de un proceso de identización sino más bien de identificación. Sí se refirió a éste al establecer un proceso vital, comprendiendo las obras como partes de un camino, como hitos de una identidad que no es la

propia sino la del artista, pero reafirmando la idea de mutación y cambio en la identidad.

En un momento de reconducción del discurso, la educadora planteó una semejanza entre una seña identitaria conocida a nivel social, asociada a un elemento patrimonial muy conocido, proponiendo un paralelismo entre la obra de Vicente y el acueducto, ambas como potencial patrimonio y seña de identidad:

(Educatora) -¿Creéis que la obra de Esteban Vicente puede llegar a ser nuestro acueducto?, es decir, un lugar físico, o un objeto al que anclar ciertas vivencias que estamos teniendo aquí.

(Isel) -Puede, no es que pueda solo, sino que nosotros tenemos que buscar, el por qué consideramos que puede llegar a ser, tener una similitud con lo que significa para nosotros el acueducto. Es algo más abstracto, lo de buscar una identidad cercana a la obra de Esteban Vicente que con el acueducto que lo vemos todos los días (...). Tal vez deberíamos buscar algo que nos identificase con la obra de Esteban Vicente y que nos pueda transmitir...

(Educatora) -¿Y cuál crees tu, que puede ser ese algo? (...). Más que buscarlo debemos crearlo. (...)

(Sandra) -Yo creo que el vínculo, puede no ser tan grande como con el acueducto, pero ya está creado, porque ya una vez que hemos entrado y que estamos aquí, ya hemos hablado de ello y lo hemos visto, ya se te va a quedar ese vínculo con lo que has visto. Y pienso que la experiencia de lo que has visto no se te va a olvidar.

Resulta interesante aquí significar cómo Isel, a través de su discurso, mostró una falta de conexión o vínculo con la obra de Esteban Vicente, acusándolo a una falta de cotidianeidad, o lo que se podría aquí enunciar como una falta de significados y experiencias asociadas.

La segunda aportación significativa es la realizada por Sandra, que planteó el vínculo como punto inicial, es decir, una vez conocida e interpretada, la obra de Esteban Vicente forma ya parte de una experiencia que podría denominarse como identitaria.

En otro momento, durante el desarrollo de los conversatorios, el grupo dialogaba sobre la composición de la identidad; la educadora planteaba los collages de Esteban Vicente como metáfora de la identidad y del proceso de identización, llegando la conversación al concepto clave del carácter discursivo de la identidad:

(Carlos) -Yo creo que la identidad que tiene uno mismo es hasta que se muere, ¿no?. Yo creo que todo lo que te va pasando por la vida te va creando una nueva identidad.

Carlos, en este caso, dejó patente la idea de la identidad como construcción vital. El carácter discursivo de la identidad, reflejó la influencia de lo externo en la construcción de la identidad, lo que llevó la conversación hacia la influencia del arte en la identidad individual y colectiva:

(Educadora) –En torno al arte, ¿Creéis que el arte puede entrar desde fuera y formar parte de uno mismo?.

(Carlos) –Si lo entiendes, sí.

(Educadora) -¿Si lo entiendes?¿Y si no lo entiendes?.

(Irina) – Yo creo que también.

(Carlos) – Te puede aportar, pero cambiar... (...).

(Educadora) -¿Creéis que la obra de Esteban Vicente puede formar parte de vosotros?.

(Sandra) –A lo mejor con esta experiencia sí.

(Alba) – Hombre, si yo hubiese venido aquí, por ejemplo, un fin de semana cualquiera y hubiese entrado a verlo, pues a lo mejor....

(Adrián) – A mi por ejemplo, formaría parte de mí sabiendo que era segoviano, no por lo que haya pintado.

(Alba) –Yo por lo que estamos viviendo aquí, ahora. Por estos ratos, y por lo que vivimos ayer y lo que vamos a vivir hoy. Pero yo si hubiese venido aquí un día cualquiera...Yo creo que me hubiera ido igual”.

Destaca en la conversación la participación significativa de diversos miembros del grupo. Es posible ver cómo ciertas personas buscaron lazos de relación a través de un discurso no artístico, sino más personal con el artista. Sin embargo, la aportación más significativa, y coincidiendo dos participantes es la que reconoce la posibilidad de identificación de la obra de Esteban Vicente a través de esta acción educativa.

Finalmente, en líneas generales se podría decir que la aportación más significativa de este instrumento es el registro de las discusiones que tuvieron lugar durante los conversatorios. Si bien aquí se recogen los momentos más significativos en torno al proceso identitario, el resto de los datos recopilados se

recogen de manera más completa en el anexo I. Las aportaciones aquí recogidas pretenden sintetizar las reflexiones realizadas en torno a la patrimonialización e identidad de la obra de Esteban Vicente, así como sobre el proceso de identidad llevado a cabo en el taller.

I.4. (I₄) CUADERNO DE BITÁCORA.

El cuaderno de bitácora es uno de los instrumentos participativos que ofrecen datos acerca de la **observación interna** de lo ocurrido durante la realización del taller. A través del cuaderno de bitácora, los participantes han podido expresar y sintetizar las percepciones subjetivas de lo ocurrido en el taller. Esta síntesis reflexiva, realizada al final del taller, pone de manifiesto partes relevantes e importantes para cada participante, no a nivel grupal, sino individual, por lo que la información obtenida a través de este instrumento habla de la percepción interna, de lo ocurrido en el grupo e interpretado a través de la individualidad.

Por tanto, entendiendo la naturaleza del propio instrumento, su carácter anacrónico y subjetivo, se pretenden analizar de forma crítica todos aquellos textos que refieran a procesos de identidad tanto a nivel individual como colectivo. Más concretamente, la presencia de narraciones personales, sobre la pertenencia, las señas de identidad y la propia construcción identitaria en relación con el arte.

Respecto de estos objetivos de análisis es posible encontrar en el cuaderno de bitácora la presencia explícita de un léxico propio de los procesos de identidad como pueden ser identidad, el nombre del grupo, uso de la primera persona del plural, aparición de conjugaciones del verbo ser, así como relaciones del arte con la propia identidad.

Este tipo de léxico tiene una fuerte presencia en la narración individual y libre de los participantes, lo que queda evidenciado en el siguiente análisis particular de los textos producidos por diferentes miembros del grupo.

En el caso de Irina, su texto hace hincapié en las señas colectivas generadas en el seno del taller:

El día 26.03.2012, un grupo de alumnos nos encaminamos en la búsqueda de nuestra seña de identidad individual y grupal; con cierta incertidumbre y desconcierto por no saber lo que nos deparaba la tarde.

Después de la dinámica de presentación y conocimiento, elaboramos una lluvia de ideas para pensar el nombre del grupo y acabar llamándonos: “los del ovillo” ja, ja!!!!

Durante la visita al museo, todos expresamos las propias sensaciones, emociones que nos transmitía y expresaba cada uno de los cuadros.

Finalmente desarrollamos nuestra capacidad evocadora respecto a distintos cuadros, reiterando la opinión o sentimiento de otro compañero metiendo una piedra en el vaso.

En conclusión, fue una experiencia gratificante y distinta a la idea inicial que teníamos del taller. Al finalizar la tarde comprobamos que el grupo comparte dos señas de identidad la infancia y nuestra labor como educadores.

El texto de Irina trata principalmente de lo ocurrido en el transcurso del taller y es, en el interior de este contexto, donde hace una referencia explícita a las señas identitarias: el nombre del grupo “el ovillo”, y otras dos señas comunes a todos los miembros y que fueron construyéndose a partir de los diversos conversatorios que son “la infancia” y la “labor como educadores”.

Resulta interesante el empleo de conjugaciones verbales en primera persona del plural en diversos momentos, como por ejemplo “llamándonos, expresamos, desarrollamos”, etcétera. Además hace claras referencias a la existencia de un grupo, del que ella es partícipe: “el nombre del grupo” y “comprobamos que el grupo”. El empleo intencional de la palabra grupo y de la conjugación del plural hace referencia a la creación de un grupo a partir de un conjunto de personas que se encuentran en un espacio y bajo un interés común (“en la búsqueda de nuestra identidad individual y grupal”). Así pues, del texto de Irina es posible extraer la percepción de un grupo generado en el contexto del museo, al cual ella pertenece.

De manera implícita, estas referencias a la pertenencia y a las señas identitarias consensuadas, se inscriben en un proceso. Es decir, Irina describe el taller como una experiencia grupal, narra diferentes partes de una vivencia, caracterizada por la expresión y la interacción entre los miembros lo que permite referenciar a la idea de construcción de la identidad colectiva, como aparece en su texto, después de la narración temporal: “Al final de la tarde comprobamos que el grupo comparte dos señas de identidad...”, es decir, al final del proceso aparece, en cierto modo, un producto: las señas de identidad colectiva.

Eva también hace referencia en su narración a las señas colectivas, así como al proceso de identización individual:

Con ello se ve que nuestra propia identidad es como un collage de los que creó Esteban Vicente, está creada a través de pequeños pliegues formados por experiencias y situaciones que se van superponiendo a lo largo de nuestra propia vida, por tanto creamos y modificamos nuestra propia identidad a través del tiempo, por consiguiente, se crea un proceso, el cual está influenciado por factor externo que pueden conseguir un cambio de fuera hacia dentro.

Una cuestión dada ¿cuál es realmente con el cuadro que realmente nos identificamos?.

Aunque sea realmente importante y significativo algún cuadro para nuestra identidad, es difícil ya que es impredecible.

Eva establece una metáfora visual y un vínculo entre la obra del artista referente y el proceso de identización. Hace referencia a la construcción y composición intencional de la identidad, compartiendo su estructura tanto a nivel individual como colectivo: “está creada a través de pequeños pliegues formados por experiencias y situaciones que se van superponiendo a lo largo de la vida”. Relaciona, a través de una analogía, los procesos creativos, identitarios y artísticos. Eva habla de la identidad de manera explícita y de cómo, a su entender ésta se forma, es decir, describe un proceso de identización, cuya materia son principalmente “situaciones y experiencias”. A diferencia de Irina, Eva habla explícitamente de este proceso aunque de manera objetivada, es decir, no se inscribe el relato en la experiencia directa del taller, sino que se alarga a lo largo del tiempo y de la vida.

Se plantea una pregunta desde la individualidad, aunque haciendo referencia a la pluralidad del grupo: “¿cuál es realmente el cuadro con el que realmente nos identificamos?”. Ella misma contesta a su pregunta haciendo referencia a la dificultad e impresión de este proceso: “Aunque sea realmente importante y significativo algún cuadro para nuestra identidad, es difícil ya que es impredecible”. Eva, aunque no establece ninguna concreción, sí establece una relación entre arte e identidad, la identificación, la importancia y la significación; son algunas relaciones que establece entre ambos ámbitos.

Al plantearse cierta impotencia de relación con una obra de arte, Eva hace referencia a ese carácter procesual de la identidad, donde “experiencias y situaciones se van superponiendo a lo largo de nuestra propia vida”. Así pues, el arte se relaciona con la identidad, aunque ella se plantea cierta imposibilidad de

anclaje y de asociación con lo concreto, aunque sea “realmente importante y significativo”.

Respecto de la noción de una similar estructura entre la identidad individual y colectiva, reflexiona también Estíbaliz:

Con la experiencia de este taller, me he dado cuenta el nivel tan bajo que tengo sobre el conocimiento del arte. A partir de este taller he reflexionado sobre la importante que es el arte en la vida y todo lo que nos aporta.

También he reflexionado sobre mi propia identidad, que es algo que nunca me había planteado y que me ha servido para saber algo más de mi y del grupo que hemos creado.

Ha sido una experiencia positiva para mi y que me ha aportado nuevos conocimientos.

Estíbaliz emplea de forma intencional el léxico establecido como propio de los procesos de identificación, y los vincula, al mencionarlos en el mismo texto, con el arte hablando de la importancia del arte en la vida y lo que aporta. Al igual que Irina, observa unos cambios en el producto tras el proceso llevado a cabo en el taller, cuando enuncia: “A partir de este taller he reflexionado...”, lo que nos lleva al carácter cambiante y la susceptibilidad de cambio en la identidad, a la que aludía Eva.

En este texto se hace también referencia a la creación del grupo de manera directa, redundando en el carácter intencional y creativo de la identidad y en la aparición de un grupo que antes no existía, es decir, al igual que Irina, hace referencia a la construcción de un grupo al que ella pertenece.

Otro de los miembros del grupo que hace referencia a la identidad individual es Adrián:

A través de este curso, he aprendido una nueva forma de fijarme en el arte contemporáneo, que no quiero decir que ahora me guste en general pero en el caso de museo Esteban Vicente hay obras que después de verlas no las recordaré y otras que sí tendré recuerdos de ellas. En el caso particular del taller de identidad “el ovillo” he aprendido a darme cuenta que puedo tener en común algunos aspectos con otras personas que antes no lo hubiera pensado.

Resulta interesante cómo vincula el arte y la acción educativa en torno a la identidad con el recuerdo proyectado al futuro; queda evidenciada una intención de perdurabilidad y de anclaje a la identidad. La seña identitaria sirve aquí como arrecife; a través de las palabras “tendré recuerdos de ellas”, es posible hablar de la relación del arte con las experiencias vividas en torno a él.

Queda además evidenciado el cambio tras la acción educativa: “no quiero decir que ahora me guste en general pero en el caso de museo Esteban Vicente hay obras que después de verlas no las recordaré y otras que sí tendré recuerdos de ellas”.

Finalmente Adrián hace referencia a través del nombre asignado al grupo, al proceso de identificación colectivo: “puedo tener en común algunos aspectos con otras personas que antes no hubiera pensado”; al hablar de tener en común es necesario haber compartido señas individuales de identidad “aspectos”, y consensuado, es decir, ratificado a nivel individual y colectivo aquellas señas “que antes no lo hubiera pensado”. Con estas últimas palabras se refuerza la idea del cambio tras la acción educativa, realmente ha aparecido una comunidad con unas señas de identidad comunes que antes no resultaban existentes para los miembros que lo componen.

Sobre la identidad individual también hacen referencia otros miembros como Sandra, que reflexiona en este comentario:

A través de esta experiencia me he dado cuenta, más profundamente, de la importancia del arte, y de lo que nos puede aportar a nuestra propia identidad.

También a través de este taller he podido conocer más que es la identidad y cual es la mía propia.

Por lo que ha sido una buena experiencia para nuestro futuro, tanto como docentes, como para nuestra vida cotidiana.

Sandra comenta, de manera explícita y con un léxico propio del campo semántico, los cambios sucedidos sobre la propia identidad, y al igual que Eva, aunque relatando desde la primera persona, se refiere a los procesos de manera objetivada, como un proceso externalizado para su explicación.

Hace referencia a estos niveles de objetivación; al hablar de la identidad y de “la mía propia”, parece reconocer una estructura objetiva, una conformación común o un *mazeway* (Wallace, 1963) en torno al cual cada individuo construye su propia identidad. Además, Sandra establece cierta relevancia del arte en la conformación de ese *mazeway*, como materia propia y lo que puede aportar a la identidad, es decir, parece entrelazarse una cualidad propia del arte en torno a la identidad.

Finalmente Sandra hace una transferencia desde el entorno del taller a otras esferas de su vida; parece que existe una apropiación más allá de la experiencia del taller cuando comenta “ha sido una buena experiencia para nuestro futuro, tanto como docentes, como para nuestra vida cotidiana”.

Nuria también hace referencia, de forma indirecta, a estos niveles de objetivación, haciendo un uso explícito del lenguaje propio del campo que estamos definiendo:

Gracias a esta experiencia he podido conocerme más a mi misma, así como conocer más sobre las obras de Esteban Vicente. Por lo tanto esta experiencia a significado para mi un acercamiento al arte y a la propia identidad.
--

Nuria hace referencia a un conocimiento propio, no tan creativo como el resto de sus compañeros, aunque sí vincula el arte con la propia identidad, haciendo siempre referencia a una identidad y una experiencia individual.

A través de los relatos sintéticos y reflexivos de los diversos miembros del grupo, es posible dibujar un mapa que transcurre por las diferentes categorías analíticas propuestas al inicio del diseño de la investigación. Este mapa, por ahora, se dibuja como una transparencia, como metáfora de una dimensión que se establece desde la visión interna individual. Los miembros del taller o los agentes del cambio y conformadores de la comunidad, relatan desde su la subjetividad una percepción de la vivencia individual y colectiva.

En los diversos relatos se habla, de forma explícita y empleando un lenguaje propio del campo semántico del que tratamos, sobre la identidad individual y colectiva. Se hace referencia a ella a través de su conformación a modo de collage, y de las diversas señas que la componen, haciendo hincapié en la obra de Esteban Vicente. Desde lo narrado es posible aproximarse a una identidad construida de forma creativa, que presenta una estructura y proceso similar, a nivel individual y colectivo, y que es consensuada entre los diferentes miembros, quienes establecen una continuidad de la vivencia y la experiencia hacia el futuro y en otros ámbitos de su vida, es decir, un anclaje identitario efectivo.

I.5. (I₅) NOTAS DE CAMPO.

Las notas de campo, tomadas de forma espontánea en el transcurso del taller, permiten obtener un punto de vista subjetivo, una interpretación personal de lo sucedido, en este caso desde la **observación neutra** y la **observación externa**. En el mismo formato que el instrumento anterior, es decir, desde la narración subjetiva pero, en este caso, sincrónica con lo sucedido, se obtiene una doble visión: la del observador participante y la del observador no participante.

Los datos arrojados desde este instrumento, dominados por su condición de sincrónicos, se muestran sintéticos y significativos. Frente a la reflexividad del cuaderno de bitácora, las notas de campo presentan una fuerte carga semántica de los procesos de identidad y por tanto de la patrimonialización. Por tanto, las narraciones en torno a estos procesos conforman el núcleo de análisis del instrumento.

Desde la observación externa realizada por la propia investigadora en su papel de educadora, y condicionada su capacidad de plasmación de las percepciones subjetivas por el hecho participativo, el texto analizado se muestra esquemático, muy visual, donde los conceptos clave aparecen enunciados y cuya sintaxis se basa principalmente en relaciones gráficas, como flechas, asteriscos y exclamaciones, que pretenden incidir en conceptos importantes dentro de lo narrado.

Así, el cuaderno de notas obedece a un orden secuencial sincrónico al desarrollo del taller presencial y, por tanto, paralelo a la secuencia planteada en el cuerpo teórico. En primer lugar aparece un cuerpo de notas relativas al primer encuentro del grupo, a la presentación y al acercamiento en conversación de los participantes. De este cuerpo de notas, se reseñan algunos conceptos clave tratados durante el proceso de presentación.

Comenzamos con la presentación

|
Deriva en conversación---- red de conocimiento???

|
Una red de identidad-----somos lo que aprendemos??

A través de este esquema es posible plantearse un itinerario en el que la observadora se plantea el conocimiento como parte de la identidad; aparece pues un campo semántico propio del tema que abordamos, así como un enfoque del discurso que tiene por objeto la materia de la que se nutre la identidad. Al hacer referencia a una "red de identidad" es posible plantearse ésta como una metáfora visual del consenso, de las señas compartidas, vinculadas a los procesos de identización colectiva.

Es reseñable el empleo desde el inicio de la primera persona del plural en la conjugación de los verbos que se emplean. Pese a definirse como mirada externa, la observadora se siente parte del grupo, aunque desempeñando un rol que se dibuja en oposición a las características del resto.

De los conceptos que se recogen en la primera parte del taller, dentro de lo que la observadora define como presentación, es posible diferenciar dos ámbitos que se entretujan: identidad y patrimonio.

-inferencia, -educación, -identidad, -significados, museos, experiencias, -educadores como vivir, -patrimonios individuales, -patrimonios asignados, -educadores diversos ámbitos.

Se observa en estos conceptos reseñados el comienzo, un proceso de patrimonialización e identización, ocurrido a través de la secuencia propuesta en el cuerpo teórico. En este caso podríamos hablar de la aparición del procedimiento relacionado con *conocer*; la observadora da cuenta de las diferentes aportaciones hechas desde el grupo.

En la siguiente reseña procedimental enunciada por la observadora, la búsqueda de las señas de identidad común en base al nombre, resulta destacable el consenso inicial. Es posible observar una metodología de votación para la elección de éste, lo que se desprende de las anotaciones verticales realizadas a la izquierda de cada propuesta.

Propuesta y votación de los nombres del grupo:
||| - El patrimonio de los niños.
|||- vocacionales.
|- educared.
|-valores.
-cúpula.
|-aprender comprender.
|||- rednerpa.
|- futuro.

|-educación=patrimonio.
||||||| - del ovillo.
||- maraña
-formación
-arte
|-buscamos identidad
|-destino
|- no nos gustan los brainstorming.
||||||| - nosotros mismos.
Nombre: del ovillo.

De la propuesta de nombres que se detalla en el relato es posible extraer un predominio de nombres relacionados con la educación, reseñada anteriormente como una de las señas identitarias que les definen. Destaca también la propuesta de nombres relacionados con las experiencias realizadas en el taller, como “ovillo” o “maraña”, así como nombres relacionados con conceptos clave en el taller como “el patrimonio de los niños”, “valores”, “educación= patrimonio”. La observadora recoge los nombres propuestos, así como las votaciones obtenidas por cada uno de ellos. Es a partir de esta anotación desde donde se puede establecer el consenso como metodología de acuerdo y formación del grupo.

Llama la atención la nube de conceptos recogida durante la visita libre a las salas del museo.

Anotaciones sobre lo escuchado en el recorrido

¡¡¡tú eres ese!!!
Quién le da valor???
Qué quiere decir???
Transmitir???
Todas las cosas que hace las hace así!!!
Llamar la atención!!!
-borrajeto, garabato.
-focalizar la atención.
-túnel.
-grumos.
Siempre buscar cosas???!
-angustia.
-no me vas a decir tú como soy yo??.
Analizáis los materiales.
Buscáis paralelismo con vuestra vida.
Analizar en base a sentimientos.
-Parece que lo ha hecho con rotulador.
Cosas que te surgen... te surgen en otro lado???.
+contexto determinante
+ vivirlo como experiencia.
+tranquilidad y grupo.
+identidad como gusto.

+distintos tipos de pinceladas.
+rápidos y lentos.
+identificación con arte.
Representar, interiorizar.

La observadora, en este caso anota lo que le resulta significativo de lo escuchado durante la visita, de tal modo que la anotación se convierte en un filtro que además interpreta parte de lo escuchado. Cabe reseñar dos tipos de comentarios apuntados, por una parte las cualidades plásticas de la obra de Esteban Vicente, y por otra parte, comentarios a cerca de las emociones que sienten durante la visita. Este hecho queda ya patente en sus propias notas “Analizáis los materiales. Buscáis paralelismo con vuestra vida. Analizar en base a sentimientos”. Se establece por tanto una metáfora visual entre las construcciones plásticas, los sentimientos y la identidad.

Aparece también el contexto como parte determinante del proceso de construcción del grupo, aparecen preguntas como “Te surgen en otro lado???” , así como anotaciones explícitas sobre este “contexto determinante”, lo que permite suponer que la acción educativa dentro del museo condiciona el tipo de experiencias identitarias que ayudan a construir un grupo.

Es reseñable la presencia explícita del léxico propio del ámbito; de este modo, habla de una “identidad como gusto” y de “identificación con el arte” como procesos de identización observados durante la visita a las salas del museo. Relaciona la identidad con los gustos y preferencias, es decir, como un tipo de materia de las que se conforma la identidad, así pues, parece que en esta categoría, el gusto como algo definitorio tiene cabida el arte, como concreción del gusto y definición, es decir, como seña identitaria.

Desde las notas recogidas en el cuaderno realizado por la visión neutra es posible obtener una percepción sobre los procesos y su secuencia de una manera entrelazada con los niveles de identización y las señas identitarias.

De este modo, al comienzo del relato, la observadora no participante establece una narración en torno a conocer el patrimonio, a la vez que realiza comentarios sobre los procesos de identización individual y colectiva y las señas que las definen.

En sus notas, la observadora incide sobre la idea del patrimonio, es decir, conocer el patrimonio de forma objetiva, sin hacer referencia a patrimonios individuales: “La idea de pertenencia del patrimonio (señor que te enseña su iglesia) frente a la frialdad de visitar un museo”. Y posteriormente al hacer referencia a patrimonios individuales comienzan a elaborarse conceptos vinculados a la noción de patrimonio como son el valor, la apropiación o la asignación: “Hablamos de lugares considerados patrimonio y “patrimonios personales”. Hablamos del valor de las cosas y las vivencias, frente al patrimonio que nos asignan. Relación entre patrimonio y dinero”. En este caso, a través de las notas de la observadora, es posible detectar los procesos relacionados con conocer y comprender el patrimonio, así como su vinculación a la identidad. Una cuestión básica que se plantea la observadora y que vincula ambos ámbitos es: “¿El patrimonio me define? Se puede compatibilizar el patrimonio histórico y el personal”. Se habla, por tanto, de un proceso de identización individual que está vinculado al patrimonio.

Aparecen también menciones a procesos de identización colectiva, a través de la búsqueda de señas identitarias que no tienen relación con el arte, pero que los conforma como grupo:

Definamos algunos elementos que nos definen como grupo.

EDUCACIÓN---causa un poco de nerviosismo en el grupo. Vuelven a intervenir un poco los mismos.

Educación como elemento fundamental que nos relaciona.

Damos nombre al grupo. Lluvia de ideas, más nerviosismo (balanceo de piernas, risitas, chasquido de dedos, pelos...) dificultad para soltarse.

En las votaciones comportamiento infantil: voto por el mío, me alegro si junto votos... Consenso en “somos los del ovillo” por amplia mayoría. Satisfacción.

Consensuar también tomar cañas para liberar tensión para mañana.

Deciden hacerse una foto de grupo!!! Fuera de dinámica (mientras alguno va al baño).

A través de este relato es posible observar cómo se desarrolla el proceso de identización colectiva. En primer lugar comienza, a través de procesos relacionados con compartir y consensuar, a dibujarse una seña de identidad que les vincula a todos. A través de los comentarios de actitudes es posible observar cómo aparece cierta inercia de generación de grupo, el hecho de que, como

señala la observadora, haya satisfacción al obtener un nombre para el grupo parece indicar esta inercia, que queda confirmada por la vinculación y la propuesta espontánea de otras acciones grupales no vinculadas al taller, como “tomar cañas” o “hacerse una foto”.

Las notas tomadas durante el desarrollo de la visita por las salas hacen referencia a los diferentes procesos de patrimonialización e identidad descritos en la secuencia planteada en el diseño. Aparecen anotaciones sobre las percepciones individuales, es decir, conocer el patrimonio a nivel individual y colectivo: “cada uno tiene su percepción”, “Descubren que un mismo cuadro despierta sensaciones diferentes en cada uno. Encuentran cual les gusta”. De estas apreciaciones se descubre una formación recíproca, y a la vez individual, del grupo en torno a la percepción del patrimonio; cada uno conoce y comprende (procesos propios de la secuencia de patrimonialización), aunque también comparten y consensuan (procesos propios de la secuencia de identidad): “Se definen algunas ideas que los unen (...) Intentan convencerse los unos a los otros frente a una obra de por qué debe gustarles o no”.

Además de los procesos de patrimonialización, la observadora hace referencia a las diferentes materias que conforman la identidad “Materiales de una identidad: Familia, amigos, viajes, lugares, cotidianeidad. Se sienten un poco forzados a incorporar a Esteban como referente, vínculo para el grupo. Discuten si es fácil o difícil, si ya está creado”. A partir de este comentario es posible comprender cómo, si bien en un principio entre las materias identitarias propuestas por los miembros del grupo aparece el arte como reseñable, en un segundo momento se discute sobre la posibilidad de inclusión o si, por otra parte, la obra de Esteban Vicente forma ya parte de la identidad del grupo. A la vez que se trabajan las señas de identidad se refuerzan los procesos relacionados con la generación de la identidad del grupo, aparece un carácter performativo, en el que constituye en proceso identitario y que queda también expresado: “En nuestra identidad se ve nuestro proceso. Tiempo y materiales”. Resulta interesante también reseñar aquí, cómo la observadora comienza a emplear la primera persona para comentarios que aluden a la objetivación de la identidad individual, es decir, cuando introduce conceptos relacionados con la identidad individual; mientras que cuando habla de la identidad colectiva, emplea la tercera persona del plural, como referencia a las individualidades que

conforman el grupo. La observadora no habla del grupo como unidad, sino como conjunto de individualidades.

Recoge, además, parte de los procedimientos de valoración llevados a cabo en el taller.

¿Qué es un valor? ¿Se tiene o se otorga?

Hablan de materiales (oro) o de elementos abstractos (amistad).

Consensuan que a las cosas se las da valor, se otorga. ¿Quién da ese valor? (...)

(Se van soltando, crean complicidades, establecen conexiones. Relacionan artistas. Van votando de forma individual y más grupal (votos por contagio, varias piedras para una idea))

Evalúan:

Un cuadro tiene más de un valor, depende de cada persona, pero a veces sí coincide. Cuanto más lo miran y comparten más matices aparecen. Hay valores objetivos y subjetivos.

Evocación como valor recurrente---define al grupo.

(tanto en salas, oville y balanza).

La observadora hace aquí referencia a las diferentes dimensiones que definen una obra de arte, o dicho de otro modo, los valores que le son asignados, destacando el valor material y el simbólico.

De nuevo comenta las actitudes de los miembros interactuando entre ellos: “Se van soltando, crean complicidades, establecen conexiones”. A través de estas anotaciones es posible comprender cómo el grado de vinculación emocional va aumentando entre ellos a medida que avanza el taller.

Finalmente sintetiza a cerca de los procesos de valoración a nivel grupal e individual, relacionando el nivel de conocimiento con la valoración y la conectividad entre los miembros del grupo. De lo que concluye con la evocación como “valor recurrente”, y lo más reseñable aquí, enuncia, a título personal, este concepto como una seña identitaria del grupo, lo que nos indica que existe una identidad de grupo a la vista de los miembros que no son del grupo, y que se define más allá que lo que los propios miembros del grupo definen.

En el registro de las notas de campo, aparece un segundo cuerpo de notas con el mismo tipo de redacción y perspectiva que el anterior, si bien este cuerpo responde principalmente a categorías relacionadas con el proceso de identización individual y colectivo. Esto responde al hecho de que el segundo cuerpo ha sido tomado cronológicamente al final de la secuencia propuesta, donde los procedimientos más significativos son los relacionados con estos conceptos.

Comienza este segundo cuerpo con una reflexión individual y objetivada: "Identidad como proceso: implica tiempo, experiencias, vivencias... Piezas de papel de un collage. Hay muchas capas, muchos elementos". Los comentarios lanzados por la observadora definen claramente las categorías analíticas de este estudio, así como el discurso teórico sostenido. Define explícitamente la identidad como un proceso, que se conforma de múltiples materias y, del mismo modo que proponíamos en el diseño del taller, concibe este hecho a través de la metáfora visual de la técnica del collage, tanto en la diversidad de materiales como en su cualidad procesual.

Hay muchas identidades que forman mi identidad. El tiempo y el contexto marcan la identidad. Somos proceso.

¿Conformamos nuestra identidad o nos la conforman?

Esto le lleva a plantearse cuestiones sobre la autonomía sobre el proceso de identización y la autoconciencia, es decir, se plantea si el individuo es agente de su propia identidad o si al contrario la identidad es el resultado de las presiones externas.

Descubrimos que nos cambian.

De nuevo la observadora emplea la primera persona del plural para los comentarios acerca de los procesos de identización individual y la tercera persona del plural para lo **referente** a los procesos de identización colectiva.

Sobre estos procesos de identización la observadora plantea nuevas señas que definen al grupo: "No se identifican con el arte contemporáneo, sí con el que está lejos de su contexto. Se sienten inseguros, les faltan referencias. Creen no conocer". Reconoce la identificación con el arte, aunque no con el arte contemporáneo. Aparece una apreciación personal sobre el grupo "creen no conocer", es decir, ella evalúa como positivo el conocimiento que tiene el grupo

sobre el arte, sin embargo reconoce que el grupo no lo conciba así. De nuevo aparece la noción de identidad reconocible ante lo ajeno al grupo.

Respecto de los procesos de identización colectiva a través del consenso realizados en las actividades del taller observa.

Buscan señales que definen su identidad común. Elementos individuales que creen que pueden compartir con el resto.

Miran, descubren, se sorprenden.

(...)

Les cuesta centrarse en lo colectivo, les puede el entusiasmo de lo personal. Las obras de arte las cogen cas obligados.

En primer lugar, recuerda la secuencia de identización colectiva. Así, tras una identización individual, es decir, tras el análisis y concienciación sobre la propia identidad, se comparten las señas relevantes para el consenso: "Elementos individuales que creen que pueden compartir con el resto". Este proceso por tanto requiere de un filtrado y adecuación individual hacia la colectividad, es decir de una objetivación.

Finalmente, tras enunciar los resultados de las actividades, destaca algunas de las señas que han sido descritas por el propio grupo para su autodefinición, entre las que se encuentra el museo como espacio detonante: "Esteban Vicente como lugar de referencia en el que surge y crece el grupo".

De los cuadernos de notas realizados por ambas visiones (externa y neutra) ha sido posible obtener una información filtrada y subjetiva de lo ocurrido en el transcurso del taller. En ambas se toman notas sobre hechos significativos observados durante el desarrollo del taller, por lo que los datos analizados tratan, en gran medida, sobre los procesos de patrimonialización e identización que se iniciaron en el taller.

I. 6. (I₆) CARTOGRAFÍA DINÁMICA.

Con posterioridad a la ejecución de la parte presencial del taller, se desarrolló de forma virtual y en base a una percepción performativa de la

identidad colectiva, una actividad de generación de señas de la identidad colectiva, en la cual cada miembro de forma anacrónica realizaba narrativas artísticas sobre señas identitarias, que pudieran ser comunes al grupo formado en el taller. Sin embargo debía existir una forma de consenso que articulase este acervo de señas que se iban a desarrollar, por lo que junto a la imagen narrativa que propusieran debían relacionarla en base a ciertos tipos de vínculos con otras narraciones; de tal forma que las imágenes más compartidas por todos serían, estableciéndose como significativas y definitorias para el grupo y por tanto consensuadas como señas identitarias del grupo.

De esta forma se establece un instrumento de análisis a la vez que una estrategia performativa de la identidad grupal, por lo que su desarrollo y análisis pertenecen, por así decirlo, al ámbito de la **perspectiva interna**.

A continuación se analizan y describen las distintas capturas realizadas de la evolución de la cartografía, a lo que se añade información contenida en los cuadros descriptivos facilitados por los participantes y que quedan registrados en el anexo I.

La primera captura responde al punto de inicio de la cartografía identitaria, donde la educadora, a modo de detonante, propuso como seña inicial y sin relaciones, una imagen del grupo en un momento de conversación en el entorno del museo.



Imagen 9.44. Primera captura de pantalla del proceso virtual de creación de una identidad colectiva.

A partir de esta primera imagen detonante, la primera participante, Zani, subió dos imágenes que bajo el título “Inseguridad contemporánea” tenían por objeto los conversatorios realizados en el museo y otra imagen denominada “el enredo” que venía a ser una metáfora visual de las señas identitarias consensuadas en la parte presencial del taller.

Las imágenes propuestas por Zani hacen clara referencia a lo ocurrido dentro del taller, es decir, en este primer momento, tras finalizar la parte presencial, las narrativas de Zani, aunque sin establecer relación con la imagen central, se muestran en contenido muy vinculadas a ese detonante.



Imagen 9.45. Segunda captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Zani.

La propuesta de Zani estableció dos grupos de señas independientes entre sí: por un lado, la imagen “Inseguridad contemporánea” queda vinculada, a través del concepto que describe, con una nueva narrativa propuesta por Irina denominada “Los sentimientos” que remite a las sensaciones y sentimientos diversos sentidos en el contexto del taller.

Un segundo foco centrado en “El enredo” se vincula con imágenes y narrativas. Empezando desde la esquina superior izquierda y siguiendo las agujas del reloj, se encontraba la narrativa subida por Henar, una poesía titulada “El ovillo” y relacionada con la narrativa de Zani a través de una semejanza

simbólica, centrada en el proceso de identización del grupo durante el taller. La siguiente narrativa relacionada con “El enredo” a través de una semejanza de sensaciones y emociones, es la fotografía propuesta por Estíbaliz “Construimos nuestras señas de identidad”, en la cual los picos de la montaña representan las identidades individuales, uniéndose en un único cuerpo que es la montaña simbolizando la identidad colectiva. La imagen de Estíbaliz se relaciona además con la fotografía propuesta por Nuria: “Somos un grupo” que, a través de unas manos unidas, pretende representar la idea de formación de grupo a través de las individualidades. La imagen de Nuria a su vez se relaciona con “El enredo” a través de un vínculo de semejanza simbólica. A su vez Eva vincula su fotografía “Crecer ante la tempestad” a través de un vínculo de semejanza en las sensaciones y emociones transmitidas con la obra de Nuria. Esta imagen se define como un símbolo en el cual las individualidades se configuran a través de las hojas que juntas crecen ante la adversidad, es decir, se entiende el grupo como formación ante la otredad.

Otra imagen que gira en torno a nexo propuesto por Zani “El enredo” es la propuesta por Eva “Encallejonados”, cuyo vínculo se basa en una similitud en cuanto al concepto representado. A través de una acuarela que representa diversos planos de casas, Eva hace referencia a la frustración y a la desorientación sentida al comienzo del taller.

Finalmente la última imagen vinculada al núcleo de “El enredo” es una narrativa propuesta por Estíbaliz que bajo el título “Las preguntas del ovillo” representa el proceso de identización colectivo realizado en el transcurso del taller. Queda vinculada a la propuesta de Zani a través de un vínculo de semejanza simbólica.



Imagen 9.46. Tercera captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Zani, Adrián, Irina, Nuria, Estíbaliz y Eva.

Como se puede ver también en la imagen de captura de pantalla, aparece un tercer núcleo que gira en torno a la imagen subida por Nuria titulada “Diferentes colores”. En la fotografía aparece una composición circular realizada con témpera que representa “el hecho de que cada uno de nosotros se siente identificado con un color, o con los colores c ldidos, los fríos al igual que al observar las obras de Esteban Vicente cada uno puede sentirse identificado con alguna de ellas por los colores que contiene, las formas, etc.”. A esta narrativa quedan vinculadas otras dos imágenes a la izquierda, a través de un vínculo de semejanza en el concepto aparece la imagen de Estíbaliz bajo el título de “Sentimientos de color”; ambas representan el crisol de individualidades a través del color y que queda reflejado en las diferentes apreciaciones de la obra de Vicente. Además, en la parte inferior aparece la imagen subida por Adrián titulada “Diferentes tamaños” que alude de nuevo a la noción de individualidad y grupo, quedando vinculada a la imagen e Nuria a través de una semejanza en el concepto representado.

De esta primera parte de la cartografía se podría decir que existe un predominio de la fotografía sobre otros formatos, que en general representa simbólicamente la conformación humana de la identidad colectiva, es decir, colectividad como unión de individualidades. Muchas imágenes aluden también al proceso de identización del grupo en el contexto del taller. Y finalmente

aparece otro foco centrado en las cualidades plásticas que los relacionan individualmente con la obra de Esteban Vicente.



Imagen 9.47. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de IseI, Alba y Nuria.

En la siguiente captura de pantalla, aparecen tres aportaciones nuevas centradas en el denominado foco de “El enredo”. Partiendo desde la zona superior izquierda y siguiendo las agujas del reloj, una de las nuevas aportaciones es la narrativa propuesta por Nuria que bajo el título “Camino a la educación” que a través de la fotografía de un camino representa una de las señas comunes consensuadas al comienzo del taller: la educación, pero en este caso como objetivo. Esta imagen queda vinculada a la poesía de Henar a través de un vínculo afectivo hacia la autora.

Siguiendo en la conformación de la cartografía, aparece la imagen propuesta por IseI: “Buscando una identidad grupal” en la cual a través de la fotografía de una composición frutal hace referencia a las aportaciones individuales realizadas por cada miembro del grupo en el proceso de creación de una identidad colectiva. Esta imagen queda vinculada a la propuesta “El enredo”

a través de una semejanza simbólica y a la narrativa “Somos un grupo” a través de un vínculo de semejanza en las sensaciones o emociones.

Finalmente la última narrativa subida, queda representada por una



plaza de pueblo con la iglesia en segundo plano. La imagen propuesta por Alba y titulada “únicos pero con algo en común”, narra los orígenes de los diferentes miembros del grupo que se han encontrado en un lugar común y con un motivo común, la obra de Esteban Vicente. Esto la lleva a relacionar su narrativa con la propuesta por Irina “El ovillo” vinculándose a través de la semejanza en las sensaciones o emociones.

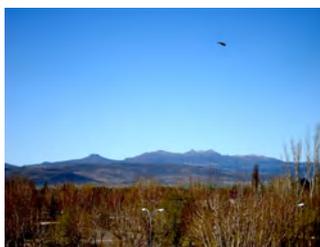
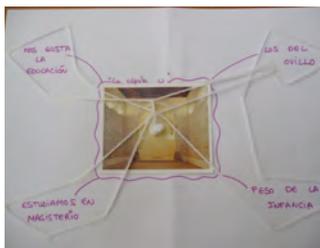
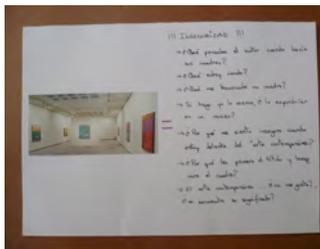


Imagen 9.48. Captura de pantalla de la cartografía con las aportaciones de Carlos, Henar e Irina.

A través de una fotografía que representa su propio salón Carlos, con su narrativa “Fiesta, Juventud, Vida...” pretende representar la cotidianidad de la vida como ámbito donde encontrar señas en común con el resto de participantes. Esta narrativa se relaciona con la de Estíbaliz “Construimos nuestras señas de identidad” en un vínculo basado el la afectividad hacia lo

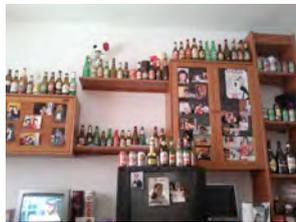
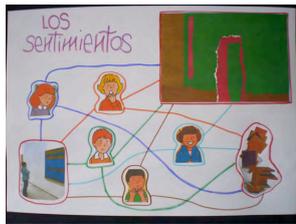
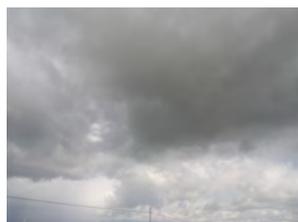


Imagen 9.49. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Sandra y Estibaliz.

En la siguiente captura de pantalla es posible ver las nuevas aportaciones hechas por Sandra y Estibaliz. Haciendo el mismo recorrido que en capturas anteriores, la primera narrativa enviada por Sandra se denomina “Imagen 1”, representa una composición hecha con naipes donde un círculo hecho con naipes colocados del revés rodea un montón de naipes y un vaso. Esta imagen pretende representar al grupo que permanece unido, vinculándose a través de la semejanza simbólica a la narrativa “El ovillo” realizada por Irina. La siguiente narrativa de la misma autora representa un primer plano de un ojo maquillado, que representa la identidad de cada persona.

Finalmente en el grupo de los procesos de identización en el taller, se conectan las imágenes de Estibaliz. En primer lugar aparece “Las preguntas del ovillo”, que representa con diversos materiales una escalera por la que desciende un ovillo: “Cada uno de los escalones está compuesto por algo que estuvo presente durante los dos días del curso. Nos planteamos una serie de preguntas o incógnitas que las he encajado en grupos como los sentimientos que nos despertó, las sensaciones,

creatividad e incógnitas o incluso aquellas preguntas que nos planteamos sobre si era arte o no". Esta narrativa se relaciona con las narrativas "Incógnitas" e



"Inseguridad contemporánea" a través de la semejanza simbólica a la que aluden. La segunda narrativa propuesta por Estíbaliz se denomina "Manchas que nos unen" y representa un cielo nublado que es cortado en su parte inferior por un cableado eléctrico que, como define la propia autora, le recordó a la obra de Esteban Vicente, relacionándolo también con las incógnitas e interpretaciones que produjo en el grupo su observación. De esta reflexión aparece la relación de semejanza en cuanto a las emociones o sensaciones surgida con la obra de Irina "Incógnitas".

Como se puede observar, las propias narrativas, elaboradas como señas de identidad por los participantes se tornan en ocasiones detonantes para nuevas interpretaciones personales, reflexionando así sobre el mismo concepto. La imagen comienza a ser un arrecife al que se anclan significados identitarios más complejos, como experiencias surgidas en el taller, formas de relación con la obra de Esteban Vicente o metáforas visuales sobre la composición del grupo.

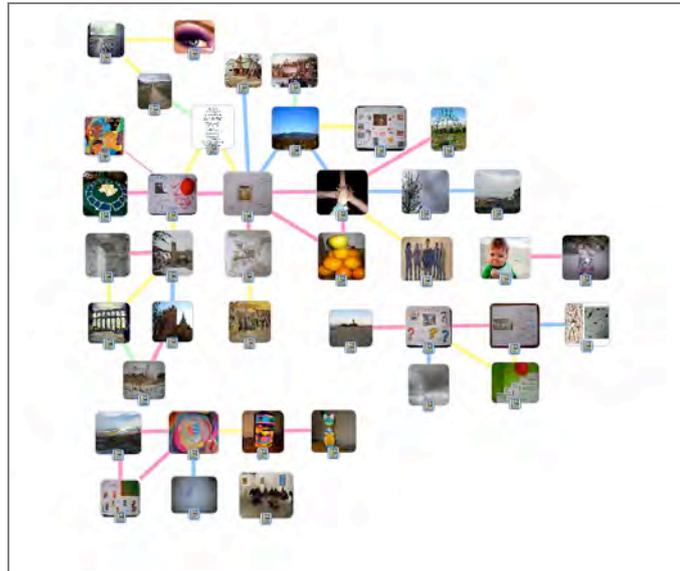


Imagen 9.50. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Henar, Eva, Alba, Sandra, Isel y Nuria.

La captura de imagen superior da cuenta de un gran aporte de narrativas nuevas, que generalmente resultan ser diferentes visiones de un concepto o idea común, de tal modo que unas narrativas sirven de detonante de nuevas narrativas. De este modo, comenzando por el nexo inicial de “incógnitas” se puede observar una nueva narrativa aportada por Isel denominada “Multiculturalidad” entendida también a un nivel micro-cultural, donde cada persona es una cultura; así los del ovillo se definen en esta multiculturalidad, y también en su futuro como docentes como parte de su realidad futura. Esta narrativa se relaciona, por la semejanza en sus conceptos, con “El ovillo” de Irina que junto a incógnitas se va configurando como un objetivo de relaciones.

La siguiente imagen, situada en el ámbito superior derecho, representa una estación de tren y su autora, Sandra, la denominó “Sin título”. Las vías del tren resultan una metáfora visual de los

caminos a través de los cuales se forma la identidad individual. Esta narrativa se relaciona por semejanza simbólica con las narrativas “Camino hacia la educación” e “Imagen 1”.



Otra de las imágenes conectadas al nexo anterior es la narrativa de Alba titulada “Pasado y futuro” en la que la autora, a través de la representación del patio de un colegio, pretende hacer referencia a esa seña de identidad común que les une a la educación, a través de su pasado como alumnos y su futuro como maestros; y es en el momento presente donde los miembros del grupo se unen formando el ovillo. Esta narrativa se vincula en su semejanza de emociones o sensaciones con la narrativa “El enredo”.



Siguiendo las agujas del reloj aparece otra narrativa de Alba, titulada “Niebla” que representa una panorámica urbana en primer plano tras la que aparece, por encima de la niebla, la montaña nevada. Con esta imagen hace referencia a la dificultad de interpretación de la obra de Esteban Vicente: “como nos ocurría al ver algunos de los cuadros de Esteban Vicente, que no entendíamos por qué había pintado eso y nos sentíamos frustrados, pero al igual que en la foto, siempre hay algo detrás de esa ‘niebla’”. La narrativa se vincula en base a la semejanza de sensaciones o emociones con “Crecer ante la tempestad”.



Bajo esta imagen aparecen dos narrativas relacionadas entre sí pero sin vinculación con el resto de la cartografía, que cada vez más, parece dejar de tener nexos para establecerse como un todo dinámico. La primera de las imágenes, con un niño en primer plano sobre un fondo de playa, se titula “Los niños” y fue enviada por Isel, como representación de la dedicación y

seña de identidad del grupo: la educación. Así como ella describe: “Los niños tienen ese algo especial, que nos une a todos y cada uno de los integrantes del grupo del ovillo, ya sean los más pequeños (infantil y primaria) y las más



mayores, que en el fondo siguen teniendo esa parte de niños”.

Vinculada a esta imagen de Isel, aparece “La inocente infancia” de Eva, que recurriendo a la semejanza en el concepto o representación, define su narrativa: “Como bien hablamos en el taller, la infancia es lo que realmente nos une y es una parte esencial de nuestra identidad, por tanto cuando vi esta foto en mi casa me recordó tanto a mi infancia que pensé que realmente es algo que lo representa”. Así la infancia aparece como otra seña del grupo, tanto por un pasado que les une a todos, es decir, todos han tenido una infancia similar y, además, la representación de la infancia define uno de sus objetivos como grupo: la educación.



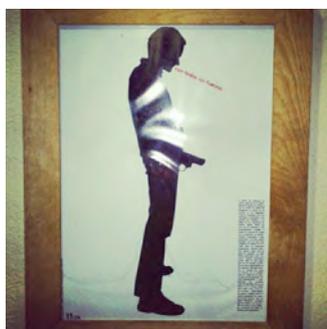
Otra de las nuevas aportaciones es una narrativa realizada por Alba, en la que representa de un lado una obra de Esteban Vicente, y de otro una interpretación suya de la imagen. Bajo el título “¿Lo mío es arte?” Alba reflexiona sobre una de las preguntas que el grupo se hizo en el transcurso del taller, incidiendo en el proceso de identidad colectiva. La autora relaciona esta narrativa con “Inseguridad contemporánea” a través de la semejanza en sensaciones o emociones.



La siguiente narrativa propuesta se titula “Satisfacción” y representa a una persona saltando en medio de una zona desértica. Isel, con esta imagen ha querido representar la satisfacción sentida tras la resolución de las incógnitas surgidas

en las visitas a las salas del museo. Esta satisfacción resulta de la construcción

discursiva de la identidad colectiva y del gusto por el proceso de esta creación: hablar, compartir, discutir... Esta narrativa se relaciona a través de la semejanza en el concepto con “Incógnitas”.



En el nexo inferior se conecta una narrativa que representa la imagen de un gato; bajo el título “El color” Eva reflexiona sobre el simbolismo del color y la percepción emocional y subjetiva que se hace de éste. La imagen queda vinculada a la narrativa propuesta por Alba “Colores y tamaños” a través de la semejanza en el concepto o representación. Por su parte, Alba define su narrativa como una representación: “Esta imagen representa que todos y cada uno de nosotros tenemos gustos distintos, como pudimos ver en el museo Esteban Vicente, pero a su vez, hay gustos, experiencias, aspiraciones... Que compartimos. En la imagen podemos ver cómo cada una de las fichas son de igual tamaño (ya que todos somos personas con algunas cosas en común) pero de distintos colores (diferentes gustos)”. En la imagen aparece una torre compuesta a partir de piezas de diferentes colores, que a su vez se relaciona por semejanza simbólica con la narrativa “Diferentes colores” propuesta por Nuria.

Ascendiendo por la parte izquierda de la cartografía se encuentra un entramado de narrativas que representan monumentos emblemáticos de la ciudad de Segovia.

Henar propone dos nuevas narrativas, una de ellas titulada “Foto del Alcázar de Segovia” como elemento simbólico del lugar común que reúne al grupo, la ciudad de Segovia. Es decir, el Alcázar, elemento patrimonial de la ciudad de Segovia, es dotado de nuevos significados como seña del grupo, más allá del museo, lugar concreto



donde se ha producido el grupo. Henar relaciona esta narrativa por su semejanza en las sensaciones o emociones con la narrativa de Alba “Únicos pero con algo en común”. La segunda narrativa propuesta por Henar responde al título “Foto grafiti”, lo relaciona con parte de los conversatorios que tuvieron lugar en las visitas a las salas, durante el desarrollo del taller. Lo relaciona por semejanza simbólica con “Encallejonados”.

Otra narrativa que forma parte de ese entramado es la propuesta por Sandra “Sin título” que con la representación de una fotografía del acueducto de Segovia hace referencia a un elemento patrimonial que forma parte de su propia identidad. Esta narrativa se vincula, en su semejanza en el concepto o representación con “Segovia nos une” de Nuria y con la narrativa de Alba “Únicos pero con algo en común”.

Eva propone con una acuarela personal del Alcázar de Segovia una narrativa que reflexiona en torno a los ejes conceptuales tratados en el taller. Bajo el título “¿Lo cuestionamos?” enuncia junto a la imagen “Después de pintar esta ilustración, me dio para pensar como hicimos en el curso. ¿Realmente consideramos el patrimonio como parte de nuestra identidad? ¿Qué patrimonio? ¿Por qué el Alcázar y el Acueducto y el Museo Esteban Vicente no?... Realmente esa es la cuestión hasta que punto pensamos que algo es parte de nosotros nos identifica”. Esto le lleva a establecer vínculos de semejanza en el concepto o la representación con la narrativa “Foto del Alcázar de Segovia” de Henar y con “Sin título” (refiriendo al Acueducto) de Sandra.

Finalmente la última narrativa propuesta en esta captura de pantalla es la propuesta por Nuria “Segovia nos une” que representa un dibujo de detalle de uno de los arcos del Acueducto de Segovia. A través de esta narrativa Nuria



Imagen 9.52. Lista de narrativas.

hace referencia al emplazamiento sobre el que se ha formado el grupo y vuelve de nuevo a la ciudad de Segovia, que queda representada por uno de sus monumentos. Además la obra la recuerda a la obra de Esteban Vicente el cual, en algunos de sus cuadros empleaba el carboncillo como técnica plástica. Esta narrativa se vincula a través de la semejanza en el concepto con la imagen “Únicos pero con algo en común”.



Imagen 9.51. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Carlos, Estibaliz y Adrián.

En la imagen superior, representando una nueva captura de pantalla, se puede observar cómo se mantienen las dos dinámicas predominantes. Por un lado, las imágenes cada vez se relacionan más entre sí, formulándose como una gran cartografía y no como nodos inconexos. Y, por otro lado, se reafirma la idea de que las narrativas además de como señas identitarias se formulan como detonantes de nuevas interpretaciones tanto plásticas como conceptuales. Si bien las imágenes alteran su

orden en pro de una conformación compacta, no cambian las relaciones entre ellas, reforzando así la noción dinámica de la cartografía.

Una de las nuevas narrativas aportadas es la fotografía de un hombre de perfil con el que, bajo el título “Juventud pistolera”, Carlos reflexiona sobre la juventud, cualidad que une al grupo. Esta juventud la relaciona con la formación y con lo aprendido en el taller. Vincula su narrativa con otra de sus imágenes “Fiesta, juventud, vida...”.

Dirigiendo el itinerario de análisis en sentido de las agujas del reloj, otra de las nuevas aportaciones la realiza Estíbaliz, con una fotografía que representa diversas guirnaldas de colores dispuestas de forma radial. Con el título “Ampliamos nuestra identidad”, pretende representar: “todas las relaciones que se formaron, y sobre todo hace mayor referencia a las relaciones que se han formado durante la subida de imágenes. Salen diferentes ramificaciones que se van uniendo unas a otras y va haciendo que nuestras señas de identidad se vayan ampliando”. Estíbaliz relaciona su narrativa con “Foto del ovillo” de Henar.

Adrián aportó una nueva imagen que representa unas piñas; la narrativa denominada “Piñas=ovillo” hace referencia a la forma semejante a un ovillo, aludiendo así a una de las señas de identidad del grupo. Adrián relaciona su narrativa por su semejanza con el concepto o representación con “Foto del ovillo” y además por su semejanza en sensaciones o emociones con “Buscando una identidad grupal” de Isel.

Conectando con uno de los nodos periféricos, aparece una fotografía con cócteles de diferentes colores; su autor, Carlos, la denominó “Los colores están presentes”. Con ella representa la nueva inquietud por el color adquirida a partir de la participación en el taller: “En la vida real no nos paramos a pensar la composición de las cosas y los colores que forman las cosas. El color nos expresa muchas cosas y en el Esteban Vicente aprendimos a entender el arte y la posición del autor en el arte”. Relaciona su narrativa por la semejanza del concepto o su representación con “Diferentes colores” de Nuria y con “Sentimientos del color” de Estíbaliz.

La siguiente aportación de Carlos es una imagen del Alcázar de Segovia tomada con un paisaje nevado. Bajo el título “I love Segovia” representa el monumento como identificación de la ciudad, tomándola a ésta como punto

inicial del grupo. Vincula su narrativa en su semejanza con el concepto o la representación con “Foto del Alcázar de Segovia” de Henar.

Finalmente en la parte superior aparece una de las narrativas propuestas por Adrián, que bajo el título “Solamente el ovillo”, recuerda a los miembros del grupo. Vincula su narrativa con “Los del ovillo” por su afectividad hacia lo narrado o la autora, y con “Las preguntas del ovillo” de Estíbaliz por la semejanza en las sensaciones o emociones.



Imagen 9.53. Captura de pantalla de la cartografía con las nuevas aportaciones de Isel, Irina, Adrián, Nuria y Sandra.

En la nueva captura de pantalla es posible observar las nuevas aportaciones hechas por Isel, Irina, Sandra y Nuria. Comenzando por la parte superior de la cartografía aparece la narrativa propuesta por Irina, que a modo de collage hecho por ella misma y bajo el título “Rasgos de identidad” representa de nuevo su identidad individual, repitiendo así, la última estrategia de la parte presencial del taller. En él quedan reflejados, con fotografías personales, los ámbitos de la identidad que define como: presente, aficiones, futuro e infancia. Relaciona esta narrativa con la imagen “Imagen 2” (Representa un ojo) de Sandra, por su semejanza simbólica.

Seguidamente es posible observar una imagen propuesta por Adrián denominada “Fiesta o mosaico”. Para Adrián, esta imagen resulta representativa de la juventud, por el simbolismo asociado del alcohol con las fiestas. Esta imagen, por su composición y la colocación de las botellas le resulta sugerente en su color y le recuerda a la obra de Esteban Vicente. Adrián relaciona su narrativa, por su afectividad hacia lo narrado o hacia el autor, con la imagen de Carlos “Fiesta, juventud, vida...”.

Descendiendo por la parte interior de la cartografía aparece otra narrativa propuesta por Adrián, en ella queda representado un trabajo realizado en una de las asignaturas del grado que cursa. Bajo el título “Todos somos uno” hace referencia a las dinámicas de formación del grupo. Esta imagen queda conectada con la narrativa de Nuria “Somos un grupo”.

Isel propone una última narrativa donde queda representado el Acueducto de Segovia, bajo el título “Un patrimonio en común”; describe el concepto asociado a la imagen: “En esta imagen, podemos apreciar uno de los elementos de nuestro entorno con el que más nos identificamos a nivel grupal. Tiene mucha historia, y nosotros bajos sus arcos, hemos creado o añadido a la nuestra un pedazo de esas piedras, que tantas anécdotas nos recuerda. Este patrimonio que va a marcar nuestra vida, en algunos de nosotros como un lugar de paso, y en otros es la representación de familia”. Esta narrativa queda vinculada por su semejanza simbólica a “Acueducto” de Sandra.

Ascendiendo ya por el margen izquierdo de la cartografía se conecta la narrativa realizada por Nuria, “Nuestra infancia”, en la que a través de la representación de una estantería llena de VHS con películas de dibujos animados, simboliza la infancia del grupo, haciendo referencia a esa seña del grupo que los define como grupo con una infancia común. Esta imagen se vincula por su semejanza en el concepto con la narrativa “Los niños” de Isel.

Finalmente, la última narrativa conectada a la cartografía es la “Educación” de Sandra, a través de un conjunto de material escolar, Sandra hace referencia a esa seña de identidad común al grupo que es la futura dedicación a la educación. Esta narrativa queda vincula por su semejanza simbólica a “Los niños”, “La inocente infancia” y “Los del ovillo”.



Imagen 9.54. Captura de pantalla de la cartografía al finalizar la observación.

Como síntesis final y a modo de interpretación general de los datos obtenidos en el análisis de la cartografía identitaria, se puede inferir que aparece una inercia de consolidación, es decir, las narrativas tienden a relacionarse formando un gran cuerpo, conectando los nodos aislados que se formaron en inicio. Como se observa en la imagen superior tan sólo aparece un nodo aislado en la parte inferior izquierda y una imagen aislada sin conexión que resulta ser la imagen detonante inicial propuesta desde la perspectiva externa.

Por otra parte, como hecho generalizado, las imágenes se formulan como símbolos de conceptos más elaborados, alejándose de la narrativa visual para apoyarse en el texto aclaratorio. Estos conceptos se repiten con frecuencia, formándose entonces una nube conceptual marcada por imágenes que remiten, con matices a una noción común. Los conceptos clave en torno a los que giran estas nubes y se articula la cartografía son:

- El proceso de identización colectiva en el seno del taller. Hecho que queda anclado en la cartografía por narrativas como “Inseguridad contemporánea”, “Incógnitas” o “Manchas que nos unen”.
- La idea de colectividad como unión de varias personas. Este concepto se materializa en imágenes como “Somos un grupo”, “Buscando una identidad grupal” o “El enredo”.

- Señas de identidad: El ovillo. Una de las señas iniciales marcadas por el grupo fue el ovillo empleado como instrumento para la estrategia de presentación, lo que queda representado en “Los del Ovillo”, “Solamente el ovillo” o “Foto del ovillo”.
- Señas de identidad: Segovia. Otra seña de identidad nacida a partir de la realización de la cartografía, es la que hace referencia a la ciudad de Segovia como punto inicial común por encima del Museo Esteban Vicente. Eso queda patente a través de narrativas como “Segovia nos une”, “Alcázar de Segovia” o “I love Segovia”. Resulta aquí interesante observar como aunque no aparece una imagen con referencia explícita a la obra de Esteban Vicente como parte de la identidad, sí que lo hacen otros elementos patrimoniales, más arraigados tradicionalmente en otra identidad colectiva.
- Señas de identidad: La infancia y la juventud. Uno de los conceptos que les define es la infancia como origen común a todos los miembros del grupo y la juventud como presente común; esto queda patente en imágenes como: “Los niños”, “La inocente infancia”, “Fiesta, Juventud, vida...” o “Fiesta o mosaico”.
- Señas de identidad: La educación. Ésta se perfiló al inicio del taller como una de las señas definitorias del grupo, el interés por la educación. Esta seña aunque muy presente en las narrativas no cuenta con un ámbito o campo propio, sino que sus imágenes se diseminan por toda la cartografía. “Pasado y futuro”, “Educación” o “Multiculturalidad” dan cuenta de ello.
- Señas de identidad: La obra de Esteban Vicente. Queda patente un vínculo con la obra de Esteban Vicente que se estructura en su relación con el color, es decir, las diferentes narrativas que hacen referencia a la obra del autor lo hacen fundamentalmente en sus cualidades cromáticas. La obra de Vicente se establece en la mayoría de los casos como metáfora de los procesos identitarios del grupo, mucho más allá de la seña aislada. Aunque en numerosas narrativas aparecen referencias a la experiencia con la obra del artista, una mayoría parece concentrarse en un nodo aislado como es el caso de: “Los sentimientos”, “Diferentes colores” o “Sentimientos del color”.

Existe, además, una relación conceptual implícita en algunas de las narrativas que pese a no tener conexiones evidentes, estos vínculos quedan

evidenciados en la propia explicación de la imagen, como ocurre con la narrativa “Foto del ovillo” o el nodo que gira en torno a la obra de Esteban Vicente pero que queda aislado de la cartografía y de lo explícitamente identitario.

Otra de las tendencias observadas durante la construcción de la cartografía identitaria, es que muchas de las narrativas tenían una función añadida, servían de detonante para nuevas narrativas de otros autores, perfilándose así la centralidad de conceptos que se ha señalado. Parece que el discurso inicial es definido, completado y relacionado con cada nueva aportación, dando lugar a un *corpus* identitario realizado de forma discursiva y “discusiva”.

Finalmente, en base a las categorías analíticas referidas al inicio del punto, y tomando el instrumento como materialización de una identidad de grupo que es consensuada, podríamos decir que las narrativas más vinculadas, es decir, las más consensuadas son “Los del Ovillo”, “El enredo”, “Somos un grupo” y “Diferentes colores”. Estas narrativas, tomadas como señas identitarias - no tanto su imagen como su discurso-, permiten observar evidencias de un proceso de identización en el seno del taller, así como la existencia de una identidad de grupo y la presencia de la obra de Esteban Vicente en esta identidad surgida en el taller llevado a cabo en el “Museo Esteban Vicente”. De este modo, definiendo el grupo desde una narrativa externa, realizada a través del análisis de su cartografía identitaria, podríamos decir que existe un grupo, con una identidad propia, formada en el seno de un taller llevado a cabo en el Museo Esteban Vicente. Este grupo tiene muy presente su paso por el taller, y lo percibe como una experiencia significativa para ellos. El ideario que los define es el de gente con una infancia común, que vive su actual juventud de una forma activa y que tiene una común motivación futura por la educación. Todo ello los vincula a la ciudad de Segovia, que para ellos se define en sus monumentos emblemáticos. Además son conscientes de que se construyen como grupo, también cuando están fuera del grupo; por ello aportan sus subjetividades e información sobre su experiencia individual. Y como conclusión, a modo de sustancia suspensoria, la obra de Esteban Vicente es para ellos, más allá de una seña concreta, una metáfora de todo este proceso, así, se perciben como partes o colores de una obra, no concreta, de Esteban Vicente.

I.7. (I₇) PRODUCCIONES ARTÍSTICAS.

El análisis de las producciones artísticas realizadas a nivel individual en el transcurso del taller, dará cuenta desde una **visión interna**, individual y subjetiva, de los procesos de patrimonialización e identización ocurridos en el contexto del taller.

A través del análisis de los diferentes “collages identitarios” realizados por los participantes, será posible observar la existencia o no de signos de patrimonialización del arte contemporáneo, así como si éste ha llegado a formar parte de la identidad individual. Se analizarán también las relaciones que el arte contemporáneo establece con otras señas identitarias dentro de las obras producidas.



Imagen 9.55. Collage identitario realizado por Adrián.

En este collage (9.55.) es posible ver reflejadas diferentes señas identitarias que en su mayoría se muestran como símbolo de significados más complejos, como es el caso de la imagen de “lego” que parece simbolizar la infancia y sus recuerdos. Entre las señas que ha dejado plasmadas predominan en general imágenes alusivas a gustos, como el deporte, la música, épocas y

recuerdos de su vida, o incluso los toros, que pese a ser una obra de arte contemporáneo parece remitir a un significado añadido: gusto por la tauromaquia. Otra creación que ha quedado representada, y que sin embargo no parece representar los gustos personales, es una interpretación de la obra original de Goya “La familia de Carlos IV”; más bien responde a una apreciación estética por la imagen encontrada.

Las imágenes seleccionadas no parecen mostrar relación e interacción entre ellas, no hay solapamientos, ni se emplean signos que relacionen, tal solo se puede observar cierta cercanía entre algunas de las imágenes, en el margen superior derecho, que parecen hacer referencia, en conjunto, a la infancia.

A través de esto se puede inferir que si bien el participante, en este collage, emplea imágenes representativas del arte contemporáneo, asume la imagen como signo de un significado que no remite estrictamente al hecho artístico, aunque en el caso de la interpretación de “La familia de Carlos IV”, la imagen sí responde en parte a un significado estético, por lo que podríamos decir que existe una patrimonialización subjetiva, una forma de hacer propio a través de nuevos significados, el arte contemporáneo; si bien, aunque en el collage identitario ha colocado imágenes artísticas, y por tanto entran dentro de su imaginario identitario, éstas no parecen ser señas definitorias de su identidad por su significado propio.

este caso el arte se significa en sí mismo, pero carece de relación con un ámbito concreto. Es decir, aparece vinculado a la identidad, pero no parece pertenecer a ninguna categoría anteriormente creada.



Imagen 9.57. Collage identitario realizado por Carlos.

En la siguiente imagen (9.57.) queda representado otros de los collages realizados por los participantes. En este caso sobre un fondo de papel de aguas se combinan tanto imágenes como palabras, además de elementos decorativos. Las diferentes imágenes empleadas como señas de identidad giran en torno a una idea central que parece ser una síntesis de autodefinición: “simple=complejo”; entre este mensaje aparece la imagen artística, pero parece carecer de relación con el mensaje.

El participante emplea aquí diversas imágenes representativas de señas identitarias, entre ellas, obras de arte, pero ninguna parece tener un significado claro para su lectura, si bien es cierto, que su aparición en un collage identitario supone la presencia del arte en el proceso de identización, aunque no queda evidenciado el significado que se ha generado para la obra.



Imagen 9.58. Collage identitario realizado por Estibaliz.

El siguiente collage (9.58.) no tiene representaciones artísticas, más allá de una interpretación de la obra de Warhol, sin embargo resultan interesantes otros elementos patrimoniales como son las murallas de Ávila, que sí quedan representadas como seña de identidad. Cabe también reseñar el empleo del propio dibujo para representar aquellas señas que no han sido encontradas en el acervo de imágenes; esto deja ver la importancia de estos elementos en la identidad; ya que antes de prescindir de ellos debido a la ausencia de imagen, se han generado otras estrategias para su resolución.

De nuevo la autora del collage divide su estructura de forma análoga a la estructura de la identidad, destacando un ámbito del carácter, los gustos y los objetivos. Si bien las imágenes están más o menos interrelacionadas por la superposición, el elemento patrimonial parece un poco abstraído de estas relaciones, hecho que parece solventarse con un camino de papel desde el dibujo hacia el ámbito del carácter.

De este collage se puede inferir que existe una presencia de elementos patrimoniales a nivel identitario, si bien no se observa este tipo de relación con el arte contemporáneo. Tan solo una breve alusión en los gustos, hacia una obra que interpreta la estética creada por Warhol.



Imagen 9.59. Collage identitario realizado por Eva.

El siguiente collage analizado (9.59.) tiene una clara referencia al arte contemporáneo. De una parte aparece lo que hemos denominado como definición del carácter, para lo cual hace uso de la palabra. La otra parte del collage parece venir delimitado por el ámbito del gusto, y es aquí donde tiene una fuerte presencia el arte contemporáneo, entre los gustos aparecen obras de Oteiza, Gordillo o Lichtenstein, así como otras manifestaciones artísticas y otros gustos como la moda.

Ambos ámbitos -carácter y gustos- quedan diferenciados además por el empleo de diversas cualidades plásticas de sus fondos que quedan remarcados con trazos de cera que se cortan entre las intersecciones de las imágenes; parece pues, que las señas se relacionan entre sí.

El arte contemporáneo interviene pues en el proceso de identificación, como seña propia asociada a los gustos individuales del participante.



Imagen 9.60. Collage identitario realizado por Henar.

En contraste, el siguiente collage (9.60.) aparece sencillo en decoración y presencia de imágenes. Combina, al igual que el resto, las palabras para definir aspectos abstractos de la identidad como el carácter y las imágenes y signos para definir otras señas como los gustos.

La sencillez del collage deja poco espacio para el análisis, donde destaca la ausencia de referencias y la poca relación entre las señas (únicamente aparece una superposición en el ámbito de los gustos). Finalmente aparece una referencia artística en la fotografía superior, pero existen dudas de un empleo consciente de la imagen en su cualidad de arte contemporáneo, por lo que no nos atrevemos a enunciar, en este caso, una relación del arte con el proceso de identización del participante.

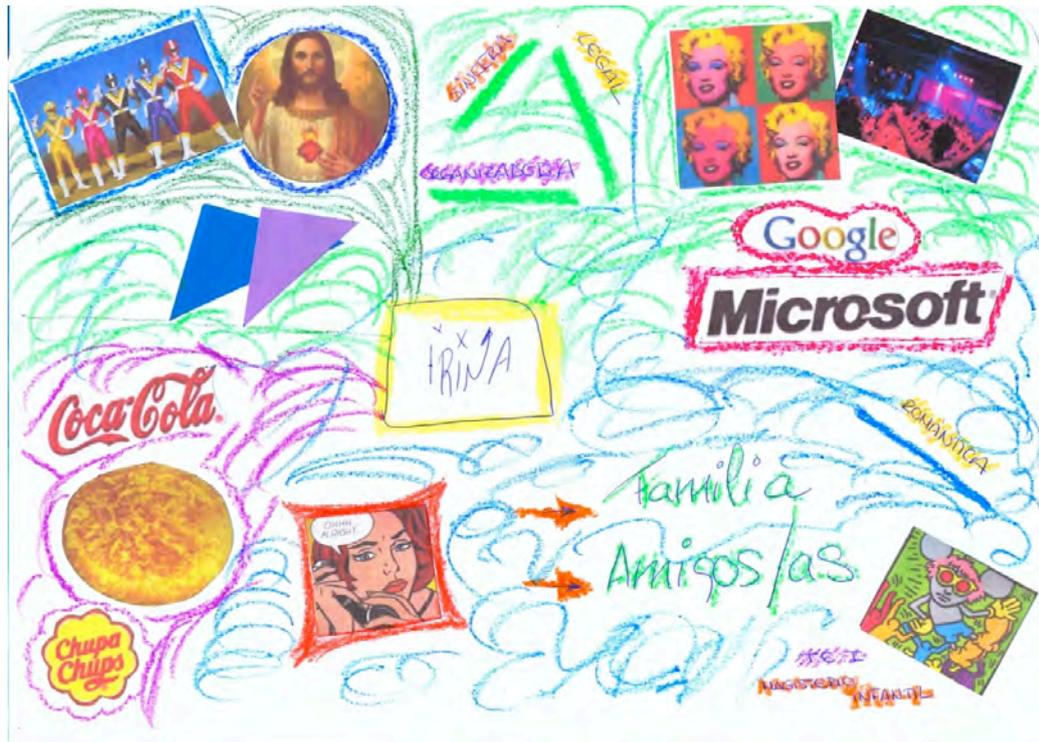


Imagen 9.61. Collage identitario realizado por Irina.

El collage representado (9.61.) en la imagen superior puede destacar por el empleo de materiales como ceras de color, en detrimento del protagonismo de la técnica propia del collage. Aparece el empleo de la palabra como medio para representar las cualidades abstractas del carácter, aunque parece apoyar estas ideas con imágenes artísticas o interpretaciones de éstas. Así pues, podríamos decir que el arte no responde a una significación propia, sino más bien toma la cualidad de lenguaje o medio para representar un significado abstracto que define a la participante.

Aparecen diversas imágenes clasificadas dentro del arte contemporáneo, por lo que se puede decir que están vinculadas al proceso de identificación, pero esta relación se supone en términos de símbolo de otros significados no artísticos.



Imagen 9.62. Collage identitario realizado por Isel.

En el siguiente collage (9.62.) resulta interesante el empleo de numerosas imágenes pertenecientes a categorías diversas con un fuerte predominio de representaciones artísticas. Aparecen además otros registros plásticos realizados con otros materiales como papel celofán y ceras.

El uso de imágenes de arte contemporáneo responde fundamentalmente a un uso estético; las imágenes artísticas se relacionan por superposición y se distribuyen por toda la superficie del collage. Parece que no existen ámbitos demarcados de la identidad. Podemos, por tanto, hablar de una integración del arte contemporáneo en el proceso de identidad.



Imagen 9.63. Collage identitario realizado por Nuria.

El collage de esta participante (9.63.) apenas revela datos sobre su identidad, resulta más semejante a una composición artística que a una representación de la identidad. En él quedan reflejadas varias obras de arte contemporáneo, así como interpretaciones de obras y estilos artísticos. Las señas apenas se relacionan por superposición, no aparecen ámbitos de la identidad como en otros casos, sino que la composición gira en torno a una imagen central, de mayor tamaño, que parece responder a un gusto personal, sin significados añadidos desde la subjetividad. El resto de imágenes resultan símbolos de otros significados definitorios, que en general están vinculados con los gustos de la participante.



Imagen 9.64. Collage identitario realizado por Sandra.

En este caso (9.64.) la autora compesa el poco empleo de imágenes prediseñadas con el propio dibujo. Se puede observar, como en casos anteriores, cómo integra elementos patrimoniales dentro del collage identitario, como es el dibujo del acueducto, que se ha realizado pese a existir imágenes del mismo.

Emplea, además, la palabra para definir aspectos abstractos del carácter; estas palabras se reparten por toda la superficie sin agruparse en un espacio concreto. Lo mismo sucede con las imágenes artísticas, entre las que cabe reseñar una obra de Esteban Vicente, situada encima del dibujo del acueducto. El resto de imágenes, -incluidas las artísticas- parecen responder a una intención de representación de los gustos personales, como colores, tecnologías, e incluso otro dibujo personal como es la flor.

En este caso, a partir del análisis realizado, se puede deducir la presencia del arte contemporáneo en el proceso de identización y su definición como seña de identidad junto con otros elementos patrimoniales e identitarios. Queda evidenciado un proceso de patrimonialización e identización con la obra de Esteban Vicente.

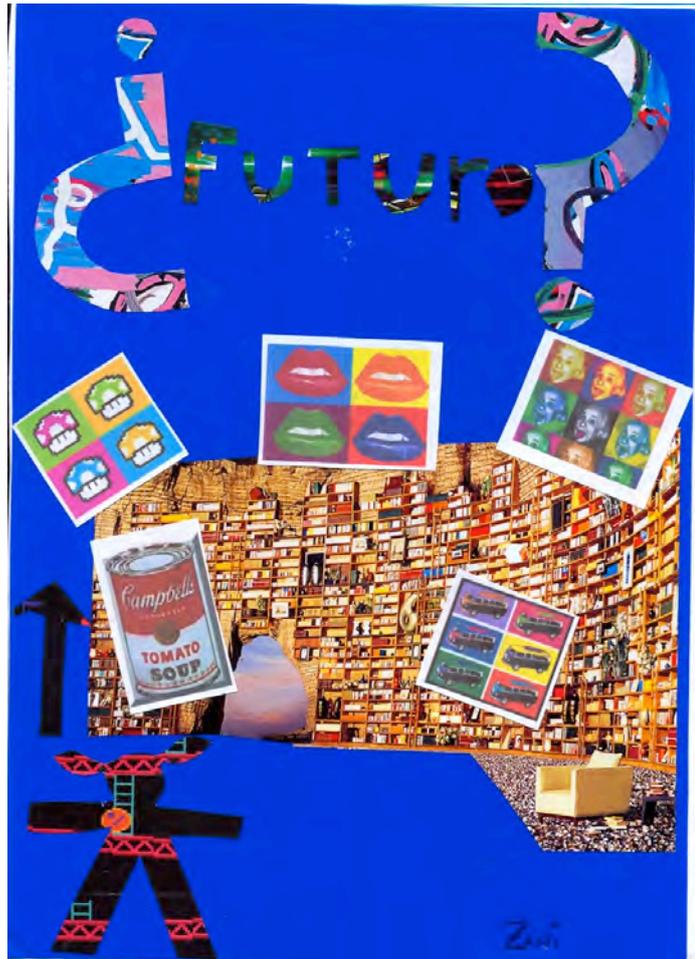


Imagen 9.65. Collage identitario realizado por Zani.

La siguiente participante muestra en su collage (9.65) identitario una narrativa en torno a una preocupación vital que la sitúa como individuo en el margen inferior izquierdo. Tras su relación con los estudios y el arte, aparece una inquietud en su planteamiento del futuro.

La autora representa así su propia identidad como un proceso narrativo, un itinerario unívoco en el que existe un inicio, un desarrollo y una cuestión frente al final de la narración. El arte contemporáneo aparece integrado en el desarrollo de la narración como parte fundamental de éste.

El proceso de identización es aquí una narración vital, donde el arte ocupa un lugar fundamental y definitorio junto a los libros, tal vez como representación de los estudios realizados, omitiendo el resto de “materias” que conforman su identidad, dejándolas por tanto en un segundo plano.

A modo de conclusión general del análisis del instrumento, se puede deducir la presencia del arte contemporáneo como parte del imaginario identitario en la mayoría de los casos. Esto implica un proceso de patrimonialización en torno a la obra de Esteban Vicente –realizado en el desarrollo del taller- que sitúa el arte contemporáneo en la categoría de potencial seña identitaria, y como se puede inferir a la luz del análisis realizado, aparece un proceso de identización del que forma parte el arte contemporáneo.

El uso del arte como parte del proceso de identización responde, en ocasiones, a la definición en cuanto al ámbito del gusto estético, y en otros casos como símbolo de significados individuales atribuidos, o como lenguaje plástico circunstancial que hace referencia a otros significados.

II. TRIANGULACIÓN.

Como ya se enunciara en el planteamiento del diseño de la investigación, emplear el método etnográfico para guiar la investigación supone plantear el objeto como un fenómeno multidimensional. Esta diversidad dimensional viene dada por las diferentes percepciones de la realidad vivida que tienen los diferentes agentes. Por ello, toda la investigación conduce a un esfuerzo final por reunir las diferentes visiones, a través de los diversos instrumentos, y combinarlas de forma que generen un discurso único que ayude a comprender el fenómeno desde una percepción holística.

De tal modo, al inicio de la investigación se plantearon tres perspectivas que respondían a la distinción de tres actores fundamentales dentro del desarrollo de la acción educativa, es decir, existen tres tipos de relaciones con la acción, con el desarrollo de la acción educativa y por tanto, con el proceso de identización.

En primer lugar la visión o perspectiva interna, es decir, la que se relaciona con el proceso de identización de manera directa; los miembros del grupo son los que generan una identidad propia. Existen, dentro de los instrumentos de recogida de datos, instrumentos específicos de la perspectiva interna, aunque en otros la recogida de datos es parcial, y una parte responde a la perspectiva interna.

Otra perspectiva es la externa, es decir, la que conceptualmente se incluye dentro de la acción educativa, pero se formula en oposición a la visión interna. La educadora -en este caso también investigadora-, no forma parte del grupo ni del proceso de identización, pero forma parte de la acción educativa, detonando los procesos relacionados con la patrimonialización e identización. Del mismo modo, existen instrumentos de registro que se formulan compartidos, como crisoles de percepciones, mientras otros instrumentos se perfilan más específicos de esta perspectiva.

La última perspectiva responde a una necesidad de registro desvinculada del proceso, una subjetividad neutra. Su presencia carece de repercusión dentro de la acción educativa, es agente en la investigación pero no en la acción. Existen, por tanto, instrumentos específicos de este tipo de perspectiva y otros instrumentos compartidos con el resto de perspectivas.

Al comprender las diferentes agencias de las perspectivas, así como su vinculación con los instrumentos, es posible definir una triangulación de los datos a través de las perspectivas, dotándolas de la importancia de eje triangulador, donde los instrumentos, en algunos casos, forman subniveles comparativos y herramientas de combinación.

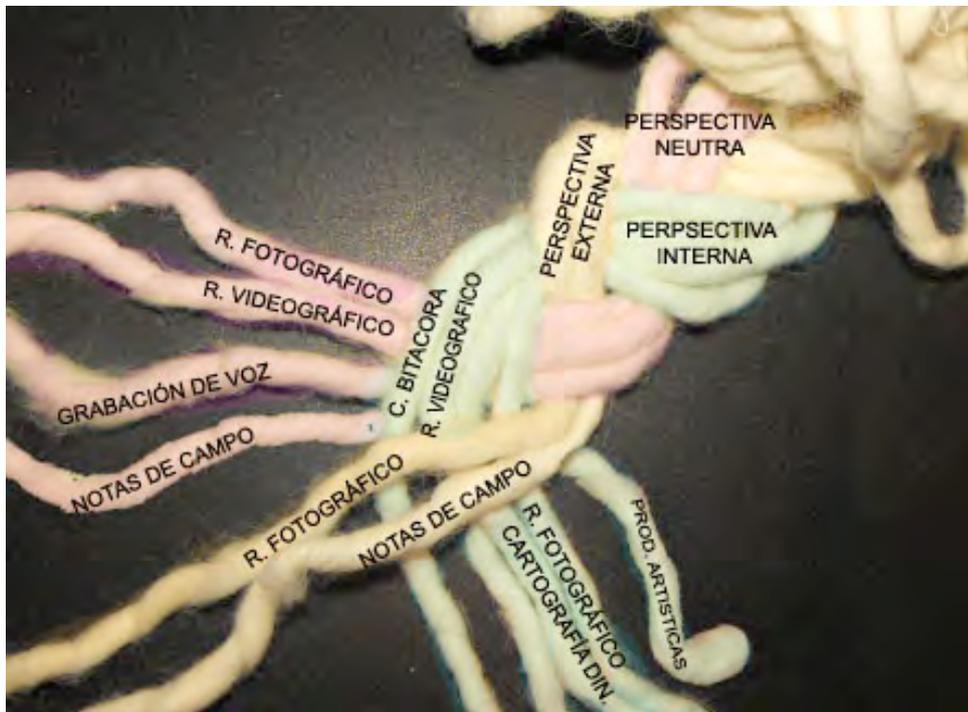


Imagen 9.66. Metáfora visual de la metodología de triangulación.

Como queda representado en el gráfico, las tres perspectivas descritas forman los ejes fundamentales y comparativos de la triangulación. Estos tres ejes se trenzan a partir de hebras conformadas por los diferentes instrumentos, en ocasiones compartidas, lo que da cuenta de un crisol de informaciones que se agrupan bajo cada vértice. De este modo, será primero necesario dar cuenta de los datos obtenidos desde cada perspectiva, formando así un corpus informativo, en torno al que triangular los resultados.

II.1. CORPUS DE RESULTADOS.

En este punto se procederá, en primer lugar, a formular un corpus de resultados en torno a cada una de las tres perspectivas. Se recogerán, de forma sintética, los resultados del análisis de cada instrumento, para formar un

discurso conjunto en torno a cada perspectiva y posteriormente poder proceder a la triangulación para formar un texto de resultados que de cuenta de lo ocurrido en el desarrollo de la acción educativa, desde una perspectiva holística.

Tabla 9.1. CORPUS DE RESULTADOS OBTENIDOS DESDE LA PERSPECTIVA INTERNA.	
INSTRUMENTOS	RESULTADOS
(I₁) Registro videográfico.	<p>-Primer momento de conquista del espacio de manera individual durante la visita.</p> <p>-Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras (Formación espontánea de comunidades de interpretación).</p> <p>-Alta participación de los miembros del grupo, grupos no dirigidos sino igualitarios.</p> <p>-Común interpretación como una de las características de la identidad del grupo.</p>
(I₂) Registro fotográfico.	<p>-Interés por retratar objetos.</p> <p>-Especial relevancia de los retratos individuales y de pequeño grupo.</p> <p>-Gusto por representar a los participantes abstraídos de la acción, lo que rebela una especial significación del grupo de personas.</p> <p>-Interés por la relación de los individuos con los objetos significativos para ellos, lo que supone un proceso de patrimonialización y en algunos casos una vinculación identitaria.</p> <p>-El ovillo como seña de identidad y objeto significativo.</p> <p>-Formación espontánea de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, con igual participación de los miembros.</p> <p>-Actitud distendida en la relación con las obras.</p> <p>-Permutación de los pequeños grupos, de la que se infiere la noción de gran grupo integrado.</p> <p>-Interacción entre obras y participantes y significación de la obra de Esteban Vicente dentro del grupo.</p> <p>-Conquista individual del espacio expositivo y posterior reunión para la interpretación de las obras.</p>

	<p>-Necesidad del grupo para la interpretación de las obras.</p> <p>-La posibilidad de definición de señas identitarias del grupo evidencia la existencia de una identidad de grupo creada a lo largo del taller.</p> <p>-Re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo.</p>
<p>(I₄) Cuaderno de bitácora.</p>	<p>-Empleo de un léxico propio del ámbito identitario, lo que deja de manifiesto la influencia del taller en la noción de identidad.</p> <p>-Existe un reconocimiento de las señas identitarias consensuadas: la infancia, la educación y el ovillo.</p> <p>-La acción educativa se define como experiencia identitaria y grupal.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal.</p> <p>-Las identidades individual y colectiva presentan una similar estructura y proceso en su conformación.</p> <p>-Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual.</p>
<p>(I₆) Cartografía dinámica.</p>	<p>-Existe un proceso de identización colectiva fuera del museo y de la acción educativa directa.</p> <p>-El proceso de identización grupal sigue su curso fuera del museo.</p> <p>-Este proceso dinámico genera nuevas señas de identidad como son Segovia, la infancia y la Juventud.</p> <p>-Se mantienen otras señas de identidad como son el ovillo y la educación.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal.</p> <p>-Se observan nuevas inercias como generar discursividad en torno a conceptos clave, es decir,</p>

	<p>aparece un discurso general que tiende a unificarse y a generarse de forma discursiva y discusiva.</p> <p>-La acción educativa supone una experiencia identitaria significativa para el grupo.</p>
(I₇) Producciones artísticas.	<p>- A través del empleo de señas identitarias comunes en los collages individuales, se evidencia un proceso de subjetivación de la identidad colectiva.</p> <p>-Presencia del arte contemporáneo dentro del imaginario identitario individual de los participantes.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente no resulta relevante en la identidad individual de los miembros del grupo.</p> <p>-El patrimonio queda definido como parte de la identidad individual a través de la representación de objetos y elementos patrimoniales ratificados socialmente.</p>

Reconstruyendo en líneas generales y de forma narrativa el cuerpo de resultados aportados por los diferentes instrumentos y recogidos en la tabla anterior, es posible dotar a la perspectiva interna de un discurso que evidencia un proceso de identización colectivo, es decir, aparecen evidencias de la existencia de una identidad de grupo. Este proceso es observado durante el desarrollo de la acción educativa, que la propia perspectiva interna reconoce como detonante de este proceso de identización. Además se reconoce la acción educativa como experiencia significativa que conforma la identidad individual y colectiva, es decir, una experiencia identitaria. Se reconoce una doble dimensionalidad de la identidad, individual y colectiva, y se hace referencia a ella y al proceso de identización de ambas, de forma sincrónica.

Durante el desarrollo de la acción educativa se configura una de las características del grupo que es la necesidad del mismo para la interpretación de las obras, es decir, se generaron comunidades de interpretación que se conformaban de forma espontánea y permutante a lo largo del desarrollo del taller.

El grupo reconoce unas señas identitarias que le son propias: se denominan el grupo del ovillo, lo que hace de éste una seña significativa. Se caracterizan por su interés por la educación, así como por otras señas que consensuan durante el desarrollo presencial del taller, y fuera de él a través de la

cartografía identitaria. Esto permite afirmar que existe un proceso de patrimonialización e identización individual y colectivo durante el desarrollo del taller.

Finalmente reconocen la obra de Esteban Vicente como parte de su imaginario identitario y como metáfora visual del proceso de identización colectiva.

Tabla 9.2. CORPUS DE RESULTADOS OBTENIDOS DESDE LA PERSPECTIVA EXTERNA.	
INSTRUMENTOS	RESULTADOS
(I₂) Registro fotográfico.	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por representar al grupo durante los procesos desarrollados durante el desarrollo del taller. -Formación de categorías identitarias y afectivas en base a los puntos comunes entre los miembros establecidos en la presentación. -Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, a modo de comunidades de interpretación, lo que se configura como una característica del grupo. -Creación de vínculos identitarios con la obra a través de la interpretación grupal. -Resulta patente la doble dimensionalidad del proceso identitario, individual y colectivo. El punto de encuentro de ambas dimensiones radica en la necesidad de subjetivación individual de la obra para, posteriormente, compartir los significados atribuidos. -A través de la experiencia del taller se generaron y reforzaron vínculos afectivos. -Tras la acción educativa la obra de Esteban Vicente aparece dentro del imaginario de señas identitarias del grupo. -Existe un proceso de identización individual de la identidad grupal generada que se evidencia en el empleo de señas identitarias grupales en la generación de collages identitarios individuales.
(I₅) Notas de campo.	<ul style="list-style-type: none"> -La acción educativa y el contexto se formulan como determinantes en la formación de una identidad colectiva y en el proceso de identización. -La secuencia de patrimonialización e identización

	<p>propuestas en el cuerpo teórico se formulan como significativas dentro de la acción educativa.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente se significa como metáfora visual de la construcción identitaria.</p> <p>-Existe una identificación de personas con cuadros, se generan vínculos emocionales con las obras.</p> <p>-Existe un proceso de patrimonialización de las señas identitarias, como la del ovillo.</p>
--	---

Del mismo modo, sintetizando los resultados recogidos en la tabla anterior representativa de la perspectiva externa, podríamos decir que, a través de la acción educativa el grupo de participantes ha construido una identidad colectiva, que reconoce como señas de identidad su nombre, el interés por la educación, así como otras señas consensuadas en el seno del taller, entre las cuales se encuentra la obra de Esteban Vicente. Estas señas identitarias se han construido como tales a partir de procesos de patrimonialización ocurridos en el desarrollo del taller, formulándose la acción educativa y el contexto como factores determinantes en los procesos de patrimonialización e identización.

Es en el seno del taller y como parte del proceso de identización, que se construyeron vínculos emocionales y afectivos entre los miembros del grupo y con las obras interpretadas. La interpretación de las obras, realizada de forma colectiva en un ambiente distendido, participativo y entre iguales, resulta una de las características fundamentales observadas en este grupo.

La obra de Esteban Vicente es considerada como metáfora visual del proceso de identización, que muestra similar proceso a nivel individual y colectivo, entrelazándose ambos durante el desarrollo del taller, de tal manera que era necesaria la intervención de la identidad individual para la construcción de la identidad colectiva y del mismo modo era necesaria la identidad colectiva para la subjetivación e identización individual.

Tabla 9.3. CORPUS DE RESULTADOS OBTENIDOS DESDE LA PERSPECTIVA NEUTRA.

INSTRUMENTOS	RESULTADOS
(I ₁) Registro videográfico.	<p>-Formación inicial del concepto de grupo a través de la dinámica de presentación.</p> <p>-A partir de puntos en común hallados en las</p>

	<p>autodefiniciones: creación de potenciales categorías identitarias.</p> <p>-Generación de vínculos afectivos entre los miembros del grupo.</p> <p>-A través de la acción educativa fue posible generar, consensuando, un conjunto de señas identitarias del grupo.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente aparece como una de esas señas.</p> <p>-Discursividad y búsqueda de aprobación con el resto de participantes en la realización del collage individual.</p>
(I₂) Registro fotográfico.	<p>-Interés por la representación de detalles del cuerpo de los participantes que evidencia su lenguaje corporal.</p> <p>-Interés por representar la acción educativa. La educadora entra a formar parte de la acción fotografiada.</p> <p>-Conquista individual del espacio expositivo para, posteriormente reorganizarse como grupo frente a las obras.</p> <p>-Interpretación grupal de las obras de Esteban Vicente.</p> <p>-Vinculación de los participantes con los objetos empleados en el taller, re-significando a la acción educativa como experiencia patrimonializadora e identitaria.</p>
(I₃) Grabación de voz.	<p>-Quedan definidas diversas señas identitarias del grupo: el interés por la educación y por la expresión plástica.</p> <p>-Se configura el proceso de identización en base al aprendizaje.</p> <p>-Aparecen grupos de interpretación, donde los participantes aportan significados a la obra, formando una narración discursiva en torno a ella.</p> <p>-La obra de Esteban Vicente se construye como seña identitaria individual y grupal a través de la patrimonialización.</p> <p>-Aparecen procesos de identificación ajena: al dotar a una obra de identidad emocional se hace posible establecer paralelismos con las emociones de las personas.</p> <p>-La acción educativa se estructura como detonante de los procesos de identización y patrimonialización de la</p>

	obra de Esteban Vicente. -Evidencias de la identidad como proceso.
(I₅) Notas de campo.	-Aparece una inercia de generación de grupo evidenciada por la satisfacción del grupo al consensuar y compartir. -Generación de vínculos afectivos dentro del grupo. -Procesos de patrimonialización e identización sincrónicos durante la acción educativa. -No identificación con la obra de Esteban Vicente pero sí con ciertas obras del arte contemporáneo. -Se reconoce una identidad de grupo generada durante la acción educativa. -Se reconoce el museo y la acción educativa como detonantes del proceso de identización del grupo.

Finalmente el corpus de resultados obtenidos desde la visión neutra evidencian que en el desarrollo de la acción educativa aparece una identidad colectiva del grupo, autodenominado “el ovillo”, que consensua y se define por comprender entre sus señas identitarias el interés por la educación, el nombre, y respecto del instrumento, la obra de Esteban Vicente.

En este proceso de identización colectiva se generan vínculos emocionales y afectivos entre los miembros del grupo y con las obras del artista. Estos vínculos forman parte también de un proceso de patrimonialización que tiene lugar de manera sincrónica con la identización dentro del taller. Se identifica el proceso de identización con un proceso de aprendizaje.

Es en la interpretación de las obras donde se forman pequeños y grandes grupos que discuten y generan significados propios sobre la obra, es decir, se genera una comunidad de interpretación.

II.2. TRIANGULACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS.

Para la triangulación se procederá por niveles combinados, de tal modo, que tomando como sujeto de la triangulación diferentes ámbitos que reúnan partes de los resultados obtenidos, pueda compararse y constatarse su aparición en las diferentes perspectivas. Para enunciar estos ámbitos a los que nos referimos utilizaremos aquí las categorías analíticas enunciadas al comienzo de este punto.

- **Patrimonialización del arte contemporáneo.** Respecto al proceso de patrimonialización del arte contemporáneo pueden englobarse dentro de este ámbito resultados que tengan relación con la secuencia: conocer-comprender-valorar-respetar-patrimonializar. Así pues, dentro de los procedimientos vinculados a las acciones conocer y comprender, puede comprenderse el hecho de interpretar o analizar ya sea de forma individual como colectiva. Así pues, dentro de la categoría descrita podemos hablar de una **“formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras”**, como un procedimiento de los procesos vinculados a conocer y comprender. Este resultado se observa en la perspectiva interna a través de los datos arrojados por el registro videográfico (I₁) y el fotográfico (I₂). Este resultado es obtenido también por las perspectivas externa y neutra a través del registro fotográfico (I₂) y de la grabación de voz (I₃). Otro de los resultados observados y que podría incluirse dentro de este ámbito categórico es el que enuncia que **“la secuencia de patrimonialización e identización propuestas en el cuerpo teórico se formulan como significativas dentro de la acción educativa”**. Este resultado es observado únicamente desde la perspectiva externa en base a los datos aportados desde las notas de campo (I₅), aunque se relaciona estrechamente con la observación hecha desde la perspectiva neutra: **“Procesos de patrimonialización e identización sincrónicos durante la acción educativa”**, obtenido a través del mismo instrumento. Así pues queda evidenciado un proceso de patrimonialización estructurado desde las perspectivas externa y neutra aunque no parece evidente la consciencia de este proceso desde la perspectiva interna. Por otra parte no queda evidenciado el hecho de la patrimonialización del arte contemporáneo como tal, aunque sí aparecen resultados que dan cuenta de la patrimonialización de los objetos del taller entre los que se puede incluir la obra de Esteban Vicente. Así, desde la perspectiva

interna y de los datos aportados por el registro fotográfico (I₂) aparece un **“Interés por la relación de los individuos con los objetos, significativos para ellos, lo que supone un proceso de patrimonialización y en algunos casos una vinculación identitaria”**, además de otros resultados que aportan información sobre este proceso: **“El ovillo como seña de identidad y objeto significativo”**, **“actitud distendida en la relación con las obras”** y **“re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”**. Estos últimos resultados aportados desde el registro fotográfico (I₂) de la perspectiva interna pueden establecerse dentro de esta categoría ya que responde a procedimientos, conceptos y actitudes relacionados con los procesos de patrimonialización. Desde la perspectiva neutra se confirma esta vinculación patrimonial entre participantes y objetos: **“Vinculación de los participantes con los objetos empleados en el taller, re-significando a la acción educativa como experiencia patrimonializadora e identitaria”**. Este resultado aportado por el registro fotográfico (I₂), se relaciona confirmando el resultado con los obtenidos desde la perspectiva externa a través de las notas de campo (I₅): **“Existe un proceso de patrimonialización de las señas identitarias, como la del ovillo”**. Los resultados obtenidos desde las diversas perspectivas confluyen en la confirmación de procedimientos interpretativos relacionados con procesos de patrimonialización como conocer y comprender, así como en la significación e importancia que ciertos objetos cobran a lo largo del desarrollo del taller, pudiendo entenderse como una patrimonialización de esos objetos. El resto de los datos obtenidos desde las diversas perspectivas en torno a la patrimonialización del arte contemporáneo aportan información sobre otras características del proceso de patrimonialización, apareciendo poca semejanza entre los mismos. En general, los resultados aportados de forma aislada por las diferentes perspectivas e instrumentos no son refutados por el resto de perspectivas, sino que los resultados obtenidos no dan cuenta de ellos.

- **Patrimonialización como detonante de la identización.** En esta categoría se recogen los resultados que vinculan los procesos de patrimonialización con los procesos de identización. Así, uno de los resultados que incide de manera más explícita en el contenido de esta categoría es: **“El patrimonio queda definido como parte de la identidad individual a través de la representación de objetos y elementos patrimoniales ratificados socialmente”**. A través de este resultado obtenido desde la perspectiva interna y analizando las

producciones artísticas (I₇) queda evidenciado un proceso de patrimonialización a través del cual se define la obra como parte de la identidad individual. Otro de los resultados que confirman este proceso es: **“La obra de Esteban Vicente, se construye como seña identitaria individual y grupal a través de la patrimonialización”**. Este resultado se obtiene en los mismos parámetros, es decir, misma perspectiva e igual instrumento. Sin embargo desde la perspectiva neutra en las notas de campo (I₅) se recoge una sincronía de los procesos: **“Procesos de patrimonialización e identización sincrónicos durante la acción educativa”**. Tal vez esta sincronía sea percibida al poner la atención en la metodología de la acción educativa, ya que como se ha explicado anteriormente, metodológicamente y al diseñar las estrategias, se trabajarían ambas secuencias de manera sincrónica. Incidiendo en la sincronía procedimental, los resultados arrojados desde la perspectiva neutra a través de la grabación de voz (I₃) aluden a la acción educativa de ambos procesos como detonante, sin resaltar un proceso sobre otro: **“La acción educativa se estructura como detonante de los procesos de identización y patrimonialización de la obra de Esteban Vicente”**.

Uno de los resultados que, de manera implícita, hace referencia al carácter detonante del proceso de patrimonialización es: **“Re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”**. Este resultado aportado desde el registro fotográfico (I₂) de la perspectiva interna, alude a una significación vinculada, como se puso de manifiesto en el cuerpo teórico, a los procesos de patrimonialización; a través de éstos el individuo hace significativo el vínculo con el objeto, es decir, patrimonializa para luego generar o regenerar las señas identitarias del grupo. Otro de los resultados obtenidos a través de la misma perspectiva y por los mismos medios es: **“Interés por la relación de los individuos con los objetos significativos para ellos, lo que supone un proceso de patrimonialización y en algunos casos una vinculación identitaria”**. Queda evidenciado el carácter secuencial de ambos procesos, confirmando la importancia de la re-significación en el proceso de patrimonialización; del mismo modo confirma la secuencia patrimonialización-identización al hacer alusión al proceso de patrimonialización y en un segundo orden, en base al anterior, a la identización.

Tomando el carácter procesual y la inercia secuencial de la categoría de referencia, podrían incluirse aquí aquellos resultados que toman la acción educativa como detonante o como parte fundamental de ambos procesos. Así, enlazando con resultados sobre la acción educativa explicados anteriormente, podemos encontrar otros que confirman la relevancia de ésta dentro de los procesos ocurridos: **“La acción educativa se define como experiencia identitaria y grupal”** y **“Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual”**. Son los resultados obtenidos desde la perspectiva interna a través del cuaderno bitácora (I₄). En este caso la acción educativa se define como significativa por ser una experiencia identitaria, es decir, una experiencia dentro de la cual se desarrolla la identidad grupal. Desde esta misma perspectiva y a través de la cartografía dinámica (I₆) aparece: **“La acción educativa supone una experiencia identitaria significativa para el grupo”**. Además desde la perspectiva externa a través del registro fotográfico (I₂) se confirman también resultados de este tipo: **“Tras la acción educativa la obra de Esteban Vicente aparece dentro del imaginario de señas identitarias del grupo”**. También desde otros instrumentos como las notas de campo (I₅) se registran y obtienen resultados similares: **“La acción educativa y el contexto se formulan como determinantes en la formación de una identidad colectiva y en el proceso de identización”** y **“La secuencia de patrimonialización e identización propuestas en el cuerpo teórico se formulan como significativas dentro de la acción educativa”**, donde la acción educativa se toma como detonante dentro de los procesos de identización y patrimonialización. Esto queda representado en de forma más concreta en los resultados obtenidos desde la perspectiva neutra a través del registro videográfico (I₁): **“A través de la acción educativa fue posible generar, consensuando, un conjunto de señas identitarias del grupo”**, en el que se pone de manifiesto uno de los procedimientos significativos de la secuencia procedimental de la identización: el consenso. Otra de las formas de poner en valor la acción educativa es el resultado obtenido a través del registro fotográfico (I₂): **“Interés por representar la acción educativa. La educadora entra a formar parte de la acción fotografiada”**. Además los resultados obtenidos desde las notas de campo (I₅), parecen sintetizar el concepto de la acción educativa como detonante: **“Se reconoce una identidad de grupo**

generada durante la acción educativa” y “Se reconoce el museo y la acción educativa como detonantes del proceso de identización del grupo”. Finalmente, uno de los resultados más significativos a este respecto es el que observa cómo a través de la acción educativa se desarrollan unas herramientas que son empleadas para transformar la propia acción educativa: **“Vinculación de los participantes con los objetos empleados en el taller, re-significando a la acción educativa como experiencia identitaria”.**

Así pues, ciertos resultados indican que existe un proceso de patrimonialización previo a la identización, al menos así se observa a través de la acción educativa que, en resultados obtenidos desde todas las perspectivas, se formula como elemento significativo para los procesos de patrimonialización e identización. No se observan resultados que aprecien de forma negativa los enunciados.

- Identización a nivel individual y grupal. La mayor parte de los resultados obtenidos responden al proceso de identización tanto a nivel grupal como individual, así como a aspectos y cualidades de la práctica concreta del proceso en esta acción educativa.

Respecto de los signos de la aparición de una identidad de grupo, destaca la interpretación de obras de arte de manera grupal. Así, desde la perspectiva interna, se arrojan resultados que confirman este signo como: **“Primer momento de conquista del espacio de manera individual durante la visita”, “Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras. (Formación espontánea de comunidades de interpretación)” y “Común interpretación como una de las características de la identidad del grupo”**, como resultados obtenidos desde el registro videográfico (I₁). Este resultado se repite desde la misma perspectiva a través del registro fotográfico (I₂) pero además desde este mismo instrumento se percibe otro resultado respecto de la interpretación grupal de las obras: **“Permutación de los pequeños grupos, que refiere a la noción de gran grupo integrado”.** En torno a la noción de interpretación grupal, aparecen resultados en otras perspectivas, como la externa que, desde el registro fotográfico (I₂), lo relaciona con las comunidades de interpretación: **“Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, a modo de comunidades de interpretación, lo que se configura como una característica del grupo”.**

Finalmente este resultado también aparece en la perspectiva neutra a través del registro fotográfico (I₂): **“Conquista individual del espacio expositivo para, posteriormente reorganizarse como grupo frente a las obras”** e **“Interpretación grupal de las obras de Esteban Vicente”** y se completan estos resultados a través de los aportados por la grabación de voz (I₃): **“Aparecen grupos de interpretación, donde los participantes aportan significados a la obra, formando una narración discursiva en torno a ella”**, es decir, en la común interpretación en la que algunas veces se une todo el grupo y en otras ocasiones queda inmanente la noción del grupo a través de la permutación de los participantes, se genera un discurso narrativo de interpretación de la obra que resulta significativa como experiencia grupal e identitaria. Este concepto aparece en el cuerpo de resultados aportado desde la perspectiva externa a través del registro fotográfico (I₂): **“Creación de vínculos identitarios con la obra a través de la interpretación grupal”**.

Se han generado además otros cuerpos de resultados que se centran en las cualidades formales del grupo que desde la perspectiva interna y en base a los datos aportados desde el registro videográfico (I₁) se configuran como igualitarios en relación a la participación: **“Alta participación de los miembros del grupo, grupos no dirigidos sino igualitarios”** y se ratifica a través de la misma perspectiva por los datos aportados desde el registro fotográfico (I₂): **Formación espontánea de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, con igual participación de los miembros”**. Otra de las cualidades del grupo es su vinculación afectiva ratificada por la perspectiva externa en el registro fotográfico (I₂): **“A través de la experiencia del taller se generaron y reforzaron vínculos afectivos”** y **“Formación de categorías identitarias y afectivas en base a los puntos comunes entre los miembros establecidos en la presentación”**; estos resultados pueden observarse también en la perspectiva neutra a través del registro videográfico (I₁) y en las notas de campo (I₅): **“Generación de vínculos afectivos entre los miembros del grupo”**.

Otro grupo de resultados hace referencia al proceso de identización en tanto discursividad y dialéctica con el resto de miembros del grupo y con las obras de arte. Este grupo de resultados es ratificado desde las diferentes perspectivas a través de los siguientes resultados. Desde la perspectiva interna a través del registro fotográfico (I₂) es posible observar: **“Gusto por representar**

a los participantes abstraídos de la acción, lo que rebela una especial significación del grupo de personas” lo que enfatiza la noción de grupo y la afectividad generada en él. En torno a la noción de afectividad e interrelación del grupo, la perspectiva neutra aporta un cuerpo de resultados que completa la idea desarrollada. Así, desde el registro videográfico (I₁) se obtiene: **“Formación inicial del concepto de grupo a través de dinámica de presentación”** y **“A partir de puntos en común hallados en las autodefiniciones: creación de potenciales categorías identitarias”**. Es en la interacción del grupo donde surgen formas de consenso: **“Discursividad y búsqueda de aprobación con el resto de participantes en la realización del collage individual”**. Este resultado aportado desde el registro videográfico (I₁) de la perspectiva neutra revela parte de los procedimientos de interrelación con los participantes. Otros resultados recogidos a través de la grabación de voz (I₃) de la perspectiva interna aportan información sobre la interacción con las obras de arte: **“Aparecen procesos de identificación ajena, al dotar a una obra de identidad emocional se hace posible establecer paralelismos con las emociones de las personas”**. Esta relación entre objetos y personas aparece también en la perspectiva externa a través de las notas de campo (I₅): **“Existe una identificación de personas con cuadros, se generan vínculos emocionales con las obras”**.

Este grupo, en su proceso de identización, re-significa el entorno de manera común para adaptarlo a sus necesidades: **“Re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”**. Dicha información queda patente en otros cuerpos de resultados como es el registro de notas de campo (I₅) de la perspectiva externa: **“Existe una identificación de personas con cuadros, se generan vínculos emocionales con las obras”**. Además ambos procesos de identización individual y grupal se conforman, en este caso, de similar manera en tanto proceso como estructura, es decir, aparece una dialéctica de la propias esferas: **“Las identidades individual y colectiva presentan una similar estructura y proceso en su conformación”**. Estos datos arrojados desde la perspectiva interna a través del cuaderno de bitácora (I₄) se confirman a través de las producciones artísticas (I₇), que dan cuenta de esta relación entre ambas esferas identitarias: **“A través del empleo de señas identitarias comunes en los collages individuales, se evidencia un proceso de subjetivación de la identidad colectiva”**. También la perspectiva externa

aporta resultados en este sentido, a través del registro fotográfico (I₂): **“Resulta patente la doble dimensionalidad del proceso identitario, individual y colectivo. El punto de encuentro de ambas dimensiones radica en la necesidad de subjetivación individual de la obra para, posteriormente, compartir los significados atribuidos”** y **“Existe un proceso de identización individual de la identidad grupal generada que se evidencia en el empleo de señas identitarias grupales en la generación de collages identitarios individuales”**. Aparece pues la discursividad como inercia conformadora de la identidad grupal que queda ratificada por la perspectiva neutra a través de las notas de campo (I₅): **“Aparece una inercia de generación de grupo evidenciada por la satisfacción del grupo al consensuar y compartir”**. Esta inercia se prolonga, además, tras la finalización de taller, resultado que es confirmado a través de la perspectiva interna en el cuaderno de bitácora (I₄): **“Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual”**, así como en la cartografía dinámica (I₆) de la misma perspectiva: **“Se observan nuevas inercias como generar discursividad entorno a conceptos clave, es decir, aparece un discurso general que tiende a unificarse y a generarse de forma discursiva y discusiva”**.

Las señas identitarias conforman otro cuerpo de resultados relacionados con el proceso de identización individual y colectivo. Resulta significativo el bajo nivel de discursividad identitaria respecto de las señas, ya que muchas de las señas colectivas, no son tomadas como señas definitorias a nivel individual y viceversa. Algunas de las señas identitarias generadas por el grupo son observadas desde todas las perspectivas, es decir, aparecen como resultado en numerosos instrumentos. Sin embargo otras solo aparecen en ciertas perspectivas, esto es debido a que una parte del desarrollo del taller solo tiene datos aportados desde la perspectiva interna. Así pues la perspectiva interna aporta estos resultados: **“El ovillo como seña de identidad y objeto significativo”** y **“La posibilidad de definición de señas identitarias del grupo evidencia la existencia de una identidad de grupo creada a lo largo del taller”** a través del registro fotográfico (I₂). Además desde el cuaderno de bitácora (I₄) y la cartografía dinámica (I₆) se aportan resultados similares como son: **“Existe un reconocimiento de las señas identitarias consensuadas: la**

infancia, la educación y el ovillo”, **“Este proceso dinámico genera nuevas señas de identidad como es Segovia, la infancia y la Juventud”** y **“Se mantienen otras señas de identidad como son el ovillo y la educación”**. Además se aportan datos similares desde la perspectiva externa (notas de campo (I₅) y neutra (grabación de voz (I₃)): **“Existe un proceso de patrimonialización de las señas identitarias, como la del ovillo”** y **“Quedan definidas diversas señas identitarias del grupo: el interés por la educación y por la expresión plástica”**.

Finalmente puede hacerse alusión al tratamiento explícito y la confirmación de la creación de una identidad colectiva en el seno del taller que se conserva tras la finalización de la parte presencial de éste. Este enunciado es confirmado por las diferentes perspectivas. Así, desde la perspectiva neutra a través de la grabación de voz (I₃) se enuncia: **“Se configura el proceso de identización en base al aprendizaje”** y **“Evidencias de la identidad como proceso”** y desde las notas de campo (I₅) **“Se reconoce una identidad de grupo generada durante la acción educativa”**. La perspectiva interna también hace referencia a esa identidad explícita a través del registro fotográfico (I₂): **“La posibilidad de definición de señas identitarias del grupo evidencia la existencia de una identidad de grupo creada a lo largo del taller”**; en el cuaderno de bitácora (I₄) se observa: **“Empleo de un léxico propio del ámbito identitario. Lo que deja de manifiesto la influencia del taller en la noción de identidad”**. Finalmente los resultados aportados por la cartografía dinámica (I₆) extienden el proceso fuera del ámbito presencial: **“Existe un proceso de identización colectiva fuera del museo y de la acción educativa directa”** y **“El proceso de identización grupal sigue su curso fuera del museo”**.

-El arte contemporáneo como seña identitaria individual y grupal. Resultan numerosas las aportaciones que desde las diversas perspectivas confirman la caracterización de la obra de Esteban Vicente como seña de la identidad individual y colectiva. Así, desde la visión interna, a través de los diferentes instrumentos se confirma la pertenencia al imaginario identitario: **“Interacción entre obras y participantes y significación de la obra de Esteban Vicente dentro del grupo”** en el registro fotográfico (I₂); **“La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal”** y **“Los participantes establecen una proyección de la experiencia**

hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual” en el cuaderno de bitácora (I₄); **“La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal”** en la cartografía dinámica (I₆); **“Presencia del arte contemporáneo dentro del imaginario identitario individual de los participantes”** en las producciones artísticas (I₇), aunque en este mismo instrumento completando esta significación y en contra de los resultados aportados por el resto de instrumentos y perspectivas aparece: **“La obra de Esteban Vicente no resulta relevante en la identidad individual de los miembros del grupo”**.

Desde la perspectiva externa se confirman los resultados generales que posicionan la obra de Esteban Vicente y el arte contemporáneo como parte de la identidad individual y colectiva del grupo: **“Tras la acción educativa la obra de Esteban Vicente aparece dentro del imaginario de señas identitarias del grupo”** en el registro fotográfico (I₂); **“La obra de Esteban Vicente se significa como metáfora visual de la construcción identitaria”** en las notas de campo (I₅).

La perspectiva neutra confirma, en parte, la significación como seña identitaria de la obra de Esteban y del arte contemporáneo **“La obra de Esteban Vicente, se construye como seña identitaria individual y grupal a través de la patrimonialización”** en la grabación de voz (I₃) y **“La obra de Esteban Vicente aparece como una de esas señas”** en el registro videográfico (I₁). Sin embargo uno de los resultados aportados desde las notas de campo (I₅) confirma el resultado negativo obtenido desde la perspectiva interna: **“No identificación con la obra de Esteban Vicente pero sí con ciertas obras del arte contemporáneo”**. Este resultado, aunque reseñable, no resulta significativo debido a la gran cantidad de resultados aportados desde todas las perspectivas vinculando, como seña identitaria, la obra de Esteban Vicente a la identidad del grupo e individual.

Como síntesis general puede señalarse que la mayoría de los resultados hacen referencia al proceso de identización, caracterizado por la discursividad, es decir, la generación por dialéctica entre los propios participantes entre ellos,

así como con las obras de arte. De esta dialéctica aparecen las señas identitarias, configurándose la obra de Esteban Vicente como una de ellas y como metáfora visual de este proceso. Otra característica de este proceso de identización es su fuerte carácter afectivo, que genera una inercia de mantenimiento de grupo.

Los resultados aportados sobre los procesos de patrimonialización y su secuencia relacional con los procesos de identización son menores, aunque no por ello menos significativos; aparece de manera explícita el reconocimiento de los procesos así como actitudes y procedimientos relacionados con la patrimonialización de la obra de Esteban Vicente. Y, en cuanto a esto, la acción educativa aparece como escenario propicio y detonante de los procesos descritos.

CUERPO
CONCLUSIVO

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES.

“La construcción identitaria tiene un importante aspecto pragmático. Más allá de la construcción, sintáctica y semántica, la identidad se ‘con-forma’ en la interacción con los otros”

(Rodrigo, 2009: 298)

Concluir no es aquí sino sintetizar; parar y mirar el camino recorrido a lo largo del desarrollo de esta tesis, para así poder mirar con otros ojos lo que se plantea por delante. Concluir una tesis doctoral no significa cerrar, sino todo lo contrario, supone abrir nuevas puertas y plantear nuevos itinerarios para seguir investigando sobre el camino trazado.

A continuación se presentan los resultados, las conclusiones y el discurso al que se ha llegado a través de la investigación. De este modo, en la narración de las conclusiones del cuerpo teórico aparecen ya las premisas y los detonantes del cuerpo experimental, cuyas conclusiones dan cuenta de lo observado en lo teórico. Viene por tanto a confirmar lo que venía siendo una propuesta e hipótesis y, por qué no, el siempre primer sueño de un investigador.

Así pues se desarrollan, en este apartado, aquellas reflexiones del cuerpo teórico planteadas de manera conclusiva; de este modo, entendemos que el arte contemporáneo es considerado como inscrito dentro de lo patrimonial, y por tanto pueden establecerse vínculos patrimoniales con él. Concluimos también que la identidad, tanto individual como colectiva, es un proceso constructivo, en el que influye el entorno, y por tanto es susceptible de construirse a través de la acción educativa. La identidad y el patrimonio están vinculados, en tanto en cuanto, el patrimonio es susceptible de generar identidades en torno a él, es decir, se configura como seña de identidad. Es a través de la acción educativa, desde una disciplina patrimonial, que resulta posible hacer efectivos procesos de patrimonialización e identización en el arte contemporáneo.

En el apartado de conclusiones del cuerpo experimental se reflexiona en torno a los resultados de la acción educativa diseñada. Es posible observar que el ARTEfacto educativo se muestra como un diseño educativo apto para la generación de identidades colectivas; además, el entorno museal resulta un espacio catalizador para la acción educativa. Y finalmente es posible observar actitudes y procesos relacionados con la patrimonialización y la construcción de identidades colectivas en los participantes del taller.

Finalmente, con el respaldo de la investigación teórica y experimental, se proyectan futuras líneas de investigación.

I. CONCLUSIONES AL CUERPO TEÓRICO.

A lo largo del cuerpo teórico expuesto en esta tesis se plantean una serie de propuestas teóricas que en su marco fundamental se desarrollan en torno a la construcción de la identidad dentro de los procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Es en base a este ámbito que comienza una investigación y profundización teórica de los ejes fundamentales que encontramos en esta definición. Así, el arte contemporáneo se configura como un espacio físico delimitador de los procesos sociales que se incluyen en el estudio. En este espacio artístico resulta necesario plantearse las formas de relación de los individuos con las obras de arte, y es por ello que se plantea lo patrimonial como uno de esos tipos de relación, fundamental a nuestros ojos, que reúne la capacidad simbólica humana.

Seguidamente, en la profundización teórica, los procesos de relación con el arte desde el ámbito patrimonial, derivan necesariamente en el entendimiento de lo propiamente humano, de la identidad individual y colectiva, en su relación con el entorno, y concretamente, en este espacio dibujado, con el entorno artístico.

Es en este recorrido y profundización por los principales ejes del ámbito demarcado en este estudio donde se pueden establecer algunas conclusiones teóricas, que a su vez sirven de fundamentación para la propuesta experimental de la tesis.

El arte contemporáneo resulta ser un ámbito significativo y simbólico dentro de la cultura. A través del arte quedan representadas las formas y categorías de una cultura, resultando así, un cosmos artístico, consecuencia de una realidad postmoderna que presenta márgenes líquidos y multitud de referencias. Esta pluralidad artística resulta parte del entorno en el que se desarrolla el individuo y, por tanto, es necesaria una interpretación del contexto para la adaptación plena del individuo en su cultura. En base a esta necesidad innata de interpretación del entorno queda justificada la mediación educativa y enculturadora, el individuo precisa de claves para la interpretación de este ámbito cultural y una de esas claves la encontramos en el patrimonio. **Así pues, el arte contemporáneo como metonimia cultural, se inscribe dentro del ámbito patrimonial, y por tanto es susceptible afrontar la educación en torno al arte contemporáneo**

desde la disciplina patrimonial. Construir el arte contemporáneo como parte del patrimonio e interpretarlo desde esta perspectiva, resulta un nuevo ámbito de interés para el desarrollo del individuo.

Comprender el arte contemporáneo como patrimonio precisa también una re-conceptualización de lo patrimonial. Argumentando nuestra narración en las propuestas de Fontal, Ballart, Aguirre y otros, el patrimonio no resulta aquí una materialidad, sino más bien una adjetivación que precisa por tanto de una percepción. **El patrimonio es definido como un vínculo significativo que los individuos otorgan a las diferentes manifestaciones culturales y, en este caso, al arte contemporáneo.** Esta re-conceptualización genera nuevas formulaciones en torno a la conservación y generación del patrimonio, como es la educación patrimonial, entendida aquí como instrumento para este fin, y, permutando el sujeto de la acción, concebida para un pleno desarrollo del individuo en la sociedad.

Es aquí donde el individuo y sociedad cobran importancia y se hace necesario dibujar un cuerpo teórico que defina claramente esta relación. Así, a través de las obras de Morin o Berger y Luckmann entre otros autores, se sustenta una reflexión sobre la conformación del individuo y la sociedad, que posibilita explicar cómo se relacionan los individuos con el arte.

Resultan aquí fundamentales las aportaciones de Wallace, Rodrigo, Vigotsky, Eisner y otros para formular algunas de nuestras aportaciones; en base a ellos, ha sido posible proponer una re-conceptualización del paradigma de identidad. **La identidad ya no es una unidad estática, sino que se define como algo discursivo a lo largo de la vida. Este carácter discursivo se define en dialéctica con el entorno, es decir, la identidad aparece aquí como un proceso vital que cambia y se nutre de las experiencias.**

La identidad es, además, multimatérica, es decir, no solo se conforma de experiencias, sino también de identidades colectivas a las que cada individuo pertenece, de lo aprendido, de lo olvidado, así como de lo apropiado o de lo patrimonializado. La identidad se propone, por tanto, como un cosmos en el que el arte contemporáneo puede aportar nuevas significaciones y nuevas identidades.

Para poder comprender más profundamente las implicaciones de la educación patrimonial en torno al arte contemporáneo, así como su incidencia en

la identidad de los individuos, resulta necesario trazar un itinerario por los procesos de enculturación que tienen como base teórica las aportaciones de Canclini, Berdichewsky, Maffessoli, Falcón o Baudrillard. Así pues, la educación y la enculturación quedan vinculadas a través de ese construirse vital que tiene lugar en los procesos de identización. Es aquí donde se comprende cómo los procesos de patrimonialización se formulan como feedback de los procesos de enculturación, en tanto en cuanto la patrimonialización responde a una subjetivación y posterior objetivación del entorno en tanto patrimonial.

Tras esta enmarcación de los procesos de transmisión cultural, tiene lugar la concreción de la acción educativa en el ámbito museístico. A través de la obra de Asensio, Calaf, Fontal, Juanola, Trilla y otros se sustenta la importancia de la acción educativa en torno al arte, así como el papel agente del museo en la conceptualización de la educación en la vida. Por tanto, **el nuevo paradigma de museo de arte contemporáneo resulta un museo enculturador que no solo se acerque a la interpretación plástica de las obras de arte, sino que se acerque desde la diversidad de perspectivas que demanda la sociedad, entre ellas la identitaria.**

Finalmente, centramos la acción educativa en los procesos de construcción de las identidades individuales y colectivas, tomando como hito referencial en este itinerario los procesos de patrimonialización y, como sustancia, los significados afectivos. De la mano de Fontal, Falcón y Baudrillard resulta posible **establecer una secuencia del proceso de identización que hunde sus raíces en el proceso de patrimonialización.**

En síntesis, la identidad individual y metonímicamente la identidad grupal se configuran como cosmos o *mazeway* dinámicos y cambiantes; son además susceptibles al cambio a través de su relación con el entorno. Así pues la identidad se define como un proceso de identización, dinámico y poli-sustancial donde lo afectivo resulta un impulso vital. Es en su relación con el entorno donde se plantea un enfoque patrimonial como mediación en el proceso educativo; de este modo, a través de los procesos de patrimonialización los individuos se construyen a sí mismos y desarrollan herramientas para la construcción de nuevas identidades grupales que les ayuden a interpretar su contexto.

Son pocos los proyectos educativos a nivel nacional e internacional que inciden directamente en la conformación de la identidad y de identidades grupales a través de los procesos de patrimonialización, sin

embargo en muchos casos se reconoce la vinculación directa entre los vínculos patrimoniales y la identidad. A través del cuerpo teórico de esta tesis se propone un recorrido que nutra y sirva de soporte a la propuesta educativa desarrollada en el cuerpo experimental, así como a otras propuestas que puedan desarrollarse a partir de esta investigación.

II. CONCLUSIONES AL CUERPO EXPERIMENTAL.

En base a un cuerpo teórico que proporciona fundamentación así como un nuevo corpus argumental en torno a los procesos de patrimonialización e identización, que sitúan al individuo como un ser dinámico y constructivo, fue necesario generar un cuerpo experimental que incidiese en el carácter dialéctico y formativo de la identidad. Es en este contexto, donde la acción educativa en museos se convirtió en el ámbito más propicio para la observación del proceso de identización como experiencia real, fuera de las proposiciones teóricas.

Al observar la acción educativa como un fenómeno cultural, y más aún, cuando se trata de educar para transmitir la propia cultura, entendimos como necesario un método de investigación que se centrase más en la observación de los fenómenos culturales ocurridos en el seno de una acción educativa -entendida como detonante de los procesos de patrimonialización e identización-, que en la evaluación u observación de la propia acción educativa, por lo que el diseño de la investigación así como la metodología a emplear durante ésta se centraron en el método etnográfico. A través de este método se pretende captar la realidad de un fenómeno cultural en el contexto en el que se desarrolla; así, en este estudio, el campo de investigación se centró en un taller dirigido a estudiantes de la E.U. de Magisterio de Segovia. La elección de un método etnográfico condicionó también el tipo de datos y resultados obtenidos que, fundamentalmente, resultan de carácter cualitativo y se obtienen mediante recogidas de datos que pretenden recopilar y proporcionar conocimiento sobre el fenómeno observado de manera holística.

La pretensión de captación de la totalidad del fenómeno que guía este estudio se ha resuelto a través de la observación enfocada desde tres perspectivas determinadas por los tres tipos de agencia observadas en la acción educativa; aparece una primera perspectiva interna, conformada por los datos recogidos por los participantes a los que se dirige la acción educativa, una segunda perspectiva externa conformada por los datos de la observación de la educadora, definida en oposición a la visión interna y una tercera perspectiva neutra que ejerce una labor de observación no participante.

El contexto de observación se estableció en la propia acción educativa, diseñada para la implementación de los supuestos teóricos definidos en la

primera parte de esta tesis. Así se procedió al diseño del ARTEfacto educativo que parte de las bases disciplinarias de la educación patrimonial, entendiendo el patrimonio como un fenómeno cultural y por tanto accesible a través de un proceso formativo que profundice en la adquisición y desarrollo de conceptos, actitudes y procedimientos. Para su diseño metodológico se siguió la secuencia procedimental de patrimonialización propuesta por Fontal (2003) y ampliada en el cuerpo teórico de esta tesis hacia la identización. De este modo la secuencia metodológica seguida en el diseño se empapa de esta secuencia que sigue los procedimientos: conocer-comprender-respetar-valorar-patrimonializar-identizar (nivel individual)-compartir-consensuar-identizar (nivel colectivo).

A partir de ésta, se diseñó un ARTEfacto educativo que tenía entre sus objetivos la dinamización de los procesos de identización individual y colectivo en torno a la obra de Esteban Vicente. En tanto referimos a un proceso cultural se entendió necesario construir un instrumento que ampliara el ámbito educativo más allá de la acción educativa directa del taller, por lo que se generó una plataforma virtual desde la que seguir generando discursividad en torno a la identidad colectiva construida en el taller. Así, este diseño se caracteriza por una duplicidad espacial que busca ampliar la acción educativa más allá del contexto del taller para nutrirse y relacionarse con el entorno real de los participantes, buscando así la significatividad del contenido del taller.

Esta acción educativa responde a una necesidad localizada, por lo que fue diseñada para su realización en el entorno del Museo Esteban Vicente, empleando para su patrimonialización e identización las cualidades estéticas de la obra como detonantes, así como la técnica del collage, muy empleada por el artista, como metáfora visual del proceso de identización.

El ARTEfacto se muestra en este cuerpo conclusivo como un diseño efectivo, a través del cual es posible catalizar procesos de patrimonialización e identización tanto a nivel grupal como individual; todo ello queda plasmado en la re-significación del taller como experiencia identitaria.

Finalmente de la observación y registro de datos, a través de diversos instrumentos y por las diferentes perspectivas involucradas, se reunió un cuerpo de datos que, tras un profundo análisis en su nivel identitario, dio lugar a un cuerpo de resultados que ponen en relación el cuerpo teórico con el cuerpo experimental.

De tal manera que es posible establecer que, a través de esta acción educativa ha sido posible establecer un contexto, en el que han aparecido procesos de patrimonialización e identización tanto a nivel individual como colectivo. En primer lugar se establece la comunidad en un entorno afectivo, que posteriormente se configura como comunidad de interpretación y significación. Se ha comprobado además que los procesos de patrimonialización surgidos en el taller se configuran como detonantes de los procesos de identización. Estos procesos giran en torno a la creación de señas identitarias, que se construyen en base a objetos re-significados, orientándose estos significados hacia las realidades cotidianas del grupo. Entre estas señas, se encuentran, efectivamente, algunas obras de Esteban Vicente.

Esta re-significación se configura como parte del proceso de patrimonialización. Así pues, tomando la re-significación, como parte de los procesos de identización, es posible enunciar que éstos presentan similar estructura y proceso conformador tanto a nivel individual como colectivo, es decir, ambos niveles se conforman y generan de similar manera, es decir, metonímicamente. Finalmente, a estos procesos les caracteriza también una inercia generativa y una necesidad de proyección hacia el exterior.

Así pues, realizando una síntesis que aúne ambos cuerpos de resultados, podría enunciarse que la acción educativa, entendida como instrumento para el aprendizaje significativo, resulta de gran valor y significatividad dentro de los procesos de patrimonialización y de identización a nivel individual y colectivo. Aquí, la acción educativa se configura como experiencia identitaria detonante de la identidad de grupo que se refuerza, en las señas identitarias generadas, así como por los vínculos afectivos formados entre los participantes tomando las obras de arte como vínculo entre éstos.

Para que esto ocurra y como se ha observado en el desarrollo del taller, es preciso un proceso parejo de patrimonialización que finalice en la identización, es decir, lo que los participantes han significado como patrimonio se configure posteriormente como espacio para la relación identitaria entre los participantes, generando así una identidad de grupo en el arte. En este proceso de patrimonialización e identización en el arte, se patrimonializan para identizar

otras señas que se configuran como significativas para los participantes y es lo que hace de la acción educativa una experiencia identitaria.

En este proceso de conformación identitaria aparecen diversas dinámicas que se caracterizan por un carácter dialéctico, en las que cada individuo dialoga con el entorno de tal forma que de esta dialéctica aparece el cambio y la mutación identitaria. Hablamos pues, de “discusividad”/discursividad a nivel individual, pero también y como ha ocurrido en el ARTEfacto, a nivel colectivo. Así pues, aparecen inercias hacia el consenso y la formación del grupo, en la propia conversación e interpretación de las obras; y también en la conformación de la cartografía identitaria, es decir, en el consenso de las señas de identidad.

Es en el carácter discusivo lo que configura la dinamicidad y polisustancialidad de las identidades a nivel individual y colectivo, y a través de la acción educativa este proceso se torna más consciente, reflexivo, creativo y agente, es decir, los participantes se hacen conscientes de la voluntariedad de la identidad, gestionando su relación con el arte desde la afectividad y construyendo comunidades a través del arte. Esta vinculación identitaria y afectiva con el arte contemporáneo supone una forma de salvaguardia del patrimonio de hoy, y poniendo el protagonismo en el individuo, supone la generación de nuevos entornos de desarrollo social y personal en el seno de la cultura contemporánea.

III . LINEAS ABIERTAS Y CONTINUIDAD .

Siguiendo aquí las palabras enunciadas por Velasco y Díaz de Rada (1997) más atrás, acerca del establecimiento de un punto final en un estudio de investigación en ciencias sociales, entendemos esta investigación como un nodo rizomático en el que es posible seguir creciendo en diversas direcciones. En total sintonía con las palabras de estos autores, resulta imposible asumir un desgaste de la fuente de investigación, que aún reduciendo a una particularidad contextual, permite estudiar ésta desde diferentes perspectivas e incluso inferir y observar en otros contextos que tengan por objeto de estudio y actuación la identidad.

Entendemos que las teorías lanzadas en la primera parte de esta tesis en torno a la noción de identidad y en su relación con el patrimonio, resultan una aportación innovadora a las reflexiones sobre el paradigma de patrimonio en torno a las que gira la investigación en la actualidad. A este respecto, las nuevas aportaciones están plenamente sustentadas en las teorías lanzadas por otros autores contemporáneos, por lo que es posible apoyar su validez en el contexto actual.

Respecto de la acción educativa desarrollada en el cuerpo experimental es posible presentar nuevas vías para su profundización, confirmación e inferencia, siempre que tengan como objeto de la acción la identidad de los participantes. Resultaría, por tanto, interesante, profundizar sobre esta misma línea experimental, en torno a la noción de evaluación y mejora de la acción educativa siguiendo nuevas metodologías que lo alejen del fenómeno etnográfico para centrarse en la acción educativa a través de la investigación-acción o el estudio de casos, aportando también datos de tipo cuantitativo o cualitativos sistematizados.

Como propuesta educativa formulada en ámbitos no formales resultaría interesante promover esta acción en otros entornos no formales que persigan en sus objetivos la profundización y educación en la identidad tanto a nivel individual como grupal como podrían ser fundaciones, asociaciones y colectivos que tengan interés por desarrollarse como grupo en torno al patrimonio. El esquema procedimental propuesto en el ARTEfacto, puede también ser transferible a diseños aplicados en entornos formales como la escuela, donde

resulta, a nuestros ojos, de especial interés, la aplicación en ciclos que cuenten entre sus objetivos con el desarrollo de la personalidad y la identidad. Resultaría también productiva su inclusión en enseñanzas superiores, sobre todo, y desde la observación realizada tras el estudio, en estudios conducentes al título de maestro, donde la acción educativa -en concreto la educación patrimonial aplicada a los procesos de identización-, se podría formular como contenido académico.

Otro ámbito de aplicación que se dibuja a partir de las aportaciones realizadas desde esta tesis es su aplicación con sectores para los que pueda resultar significativa la acción educativa en torno a la identidad, así podría implementarse en sectores que precisen de una alta implicación grupal, como son grupos de trabajo, comunidades físicas y virtuales, familias, así como otros sectores en los que la identidad del grupo sea un potencial para el desarrollo y consecución de sus fines. Finalmente resultaría también sugerente su empleo con colectivos que precisen de atención y acción educativa en torno a la identidad individual, para lo que sería interesante la adaptación para la participación de un grupo interdisciplinar de psicólogos y arte-terapeutas.

Resulta interesante para una mayor aproximación al fenómeno identitario dentro del arte contemporáneo, la práctica de acción educativa propuesta, en relación con manifestaciones artísticas contemporáneas como es la performance, el video-arte, el arte comunitario, en especial, y en relación con la segunda parte metodológica del ARTEfacto, con el net-art y las comunidades virtuales, entorno este último en el que puede resultar de especial interés la práctica educativa para la formación de identidades colectivas en un ámbito de tan reciente aparición.

Finalmente, y siguiendo la propuesta teórica de un museo enculturador, otro de los ámbitos de aplicación e investigación puede ser la inclusión de este ARTEfacto en la programación educativa de los museos, adaptándola a la diversidad artística de cada uno, de modo que junto con el resto de propuestas educativas existentes se genere una oferta educativa que tenga como estructura y objeto principal la conformación identitaria de los individuos.

BIBLIOGRAFÍA .

I. BIBLIOGRAFÍA.

-Abad, A. (2010). Cuando los públicos son los protagonistas. En Silvestre, R. (Ed.), *Arte contemporáneo y público. ¿Una relación imposible?* (101-110). Valencia: Universitat de València.

-Abela, J.A. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://metodosdos.blogspot.com.es/2011/10/las-tecnicas-de-analisis-de.html>.

-Agra, M.J. (2007). Geografías personales: un lugar donde detenerse. En Calaf, R., Fontal, O. Y Valle, R.E. (Coords.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (305-318). Gijón: Trea.

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

-(2011). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista do Laboratório de Artes Visuais*, (1),1. Recuperado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161>.

-Alcalde, G. y Rueda, J. M. (2008). Una aproximación al análisis del no-público de los museos a partir del estudio de uso del Museo de Arte de Girona. *Mus-A*, (10), 90-97.

-Alcoba, E. (2004). Museos de arte contemporáneo y público. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (67-80). Gijón: Trea.

-Alderoqui, S.S. (2001). Conceptos en fuga: de la calle vivida a la ciudad como objeto de estudio. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (587-608). Oviedo: KRK.

-Alonso, J. L. (2006). La gestión del patrimonio etnográfico. En Abad, L. (Coord.), *El patrimonio cultural como factor de desarrollo: estudios multidisciplinares* (343-358). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Ander-Egg, E. (2008). *La ciudad educadora*. Córdoba: Brujas.
- Antúnez, N., Ávila, N. y Gutiérrez, T. (2009). El educador de museos como agitador político. El sistema de formación de formadores en el método MUPAI. *En Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores: Madrid, 9, 10 y 11 abril*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza, 305-310.
- Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), 17-40.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- Arias, F.G. (1999). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Baeza, M.A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. Santiago de Chile: Ril.
- (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago de Chile: Ril.
- Baker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona: Ariel.
- Ballart, J., Fullora, J. y Petit, M.A. (1996). El valor del Patrimonio Histórico. *Complutum Extra*, II (6), 215-224.
- Batanero, M. (2001). Varios espacios de referencia para el concepto de identidad. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y*

territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales (323-338). Oviedo: KRK.

-Batllori, R. (2001). Identidad y conocimiento del medio desde una perspectiva cultural. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (107-116). Oviedo: KRK.

-Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.

-Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

-(2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

-Berdichewsky, B. (2002). *Antropología Social: Introducción. Una visión global de la humanidad*. Santiago de Chile: LOM.

-Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

-Birlanga, J.G. (2001). El decir del lenguaje. De lenguajes artísticos y categorías estéticas contemporáneas. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, (7), 61-73.

-Blanco, P., Ortega, D. y Santamarta, J. (2001). EL binomio identidades y territorio: un desafío abierto. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (93-106). Oviedo: KRK.

-Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

-Borja, J. (1999). La ciudad como pedagogía. *Cuadernos de pedagogía*, (278), 40-44.

-Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

-(1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

-(1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Bucay, J. (2005). *Cuentos para pensar*. Barcelona: RBA Libros.
- Bueno, G. (2001). Identidades y educación: La perspectiva de un filósofo. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (5-54). Oviedo: KRK.
- Burgos, C. y Guallar, J. (1984). La investigación pedagógica en los museos. Aspectos metodológicos. *El Guiniguada*, (1), 33-52.
- Candau, J. (2008). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Cañedo, C. M. y Cáceres, M. (2008). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/395/index.htm>.
- Calaf, R. (2000). Objetos artísticos en la ciudad: identidad e ideología en el patrimonio local (Gijón del s.XX). *Mérida. Ciudad y patrimonio: Revista de arqueología, arte y urbanismo*, (4), 121-136.
- (2006). Cruzar Miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (23-49). Gijón: Trea.
- (2007). Cuando no es posible ir al museo: la memoria del paisaje como ejercicio de patrimonialización. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (339-360). Gijón: Trea.
- (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (Coord.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En Huerta, R. y De la Calle, R. (Coords.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (67-91). Valencia: PUV.
- Calbó, M. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales, interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. *Aula de Innovación Educativa*, (151), 10-14.

- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 409-422.
- Carreras, C. (2005a). Los proyectos de educación en museos a través de las Nuevas Tecnologías, *Mus-A*, (5), 39-42.
- (2005b). El estudio del impacto de las Nuevas Tecnologías en el público de los museos. *Mus-A*, (5), 43-47.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol II: El Poder de la Identidad*. México: Siglo XXI.
- Castillejo, J.L. (1981). La educabilidad, categoría antropológica. En Castillejo, J.L., Escámez, J. y Marín, R. *Teoría de la educación* (29-36). Madrid: Anaya.
- Cruces, F., Díaz de Rada, A., Fernández, R., Jiménez, C. Sánchez, R. y Velasco, H. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: CERA.
- Cucó Giner, J. (2004). *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Miradas al patrimonio* (51-71). Gijón: Trea.
- Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2000). La difusión del patrimonio urbano: El diseño de programas y actividades desde la perspectiva didáctica. En Martín de la Cruz, J.C: (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional Las Ciudades Históricas, Patrimonio y Sociabilidad : Córdoba, 15, 16 y 17 abril*. Córdoba: Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, 54-60.
- Cuenca, J.M. y Domínguez, C. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano: los museos de ciudad. En *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales* (157-175). Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. y González, J.M. (Coords.). (2009). *La musealización del*

patrimonio. Huelva: Universidad de Huelva.

-Cuenca, J.M. y Martín, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En Cuenca, J.M. y González, J.M. (Coords.). *La musealización del patrimonio* (35-46). Huelva: Universidad de Huelva.

-Cuenca, J.M., Wamba, A.M. y Aguaded, J.S. (2006). Las actividades prácticas en museos de ciencia y centros de interpretación: ¿Cómo orientarlas desde una perspectiva holística?. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (47), 74-81.

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

-Danto, A.C. (1964). The Artworld. *Journal of philosophy*, 61 (19), 571-584.

-(1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós

-Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos.

-(2010). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-Textos.

-Delgado, R. (2006). La investigación pedagógica en los museos.

Recuperado de

http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ruth_delgado2.htm.

-Delors, J., *et als.* (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

-Dias, A. (2007). La contemporaneidad como expresión de un nuevo humanismo. *Thémata. Revista de filosofía*, (39), 507-601.

-Dickie, G. (2005). *El círculo del arte: una teoría del arte*. Barcelona: Paidós.

-Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, 2 (003), 95-117.

- Eco, H. (2009a). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- (2009b). *El vértigo de las listas*. Barcelona: Lumen.
- Eiser, J.R. (1980). *Cognitive social Psychology*. London: McGraw-Hill.
- Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- (2009). El museo como lugar para la educación. *En Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores: Madrid, 9, 10 y 11 abril*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza, 12-24.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En Ávila, R.M., Borghi, B. y Mattozzi, I. *Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales : I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo, 1, 2,3 abril*. Bologna: Patrón. 353-372.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: Lleida, 1, 2, 3 y 4 abril*. Lleida: Universitat de Lleida, 327-336.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2004). La didáctica del patrimonio en internet: análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En Vera, M.I. y Pérez, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Jiménez, R., Martín Cáceres, M., Wamba, A.M. y Cuenca, J.M. (2012). La educación patrimonial: ¿qué y cómo se enseña en el museo y en la escuela?. En Peinado, A. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación: Jaén, 26,27 y 28 enero*. Jaén: Universidad Internacional de

Andalucía. 1274-1286.

-Estepa, J., Ferreras, M., López, I. y Morón, M. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de educación*, (355), 227-228.

-Falcón, M. (2009). La importancia de la educación estética en la formación de la persona. *Ariel*, (3), 72-76.

-(2010a). Estética de lo afectivo. *Ariel*, (6), 44-50.

-(2010b). *Sentido del proyecto afectivo*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

-(2011). Geoeducación o formación sensible. *Ariel*, (7), 32-36.

-Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1986). *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid: Alianza.

-Fernández, M. (2010). Cultura afectiva y emotividad: las emociones en la vida social. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (2), 84-86.

-Fernández Castillo, A. (2005). Multiculturalidad en contextos educativos y de desarrollo: Relevancia de variables psicosociales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (5-3), 181-204.

-Fernández Cervantes, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, (36), 55-61.

-Fernández De La Paz, E. (2002). El concepto de Patrimonio Cultural desde la perspectiva de la Antropología. En Iglesias, J.M. (Ed.), *Actas de los XII cursos Monográficos sobre el Patrimonio Histórico. Santander, 9,10,11 y 12 julio*. Santander: Universidad de Cantabria; Reinosa: Ayuntamiento de Reinosa.

-Fermoso, P. (1982). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.

- Ferrerías, M. y Estepa. J. (2012). EL patrimonio y su enseñanza-aprendizaje en educación primaria: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial. En Peinado, A. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación: Jaén, 26,27 y 28 enero*. Jaén: Universidad Internacional de Andalucía. 1287-1293.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- (2004a). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (81-104). Gijón: Trea.
- (2004b). Introducción. El patrimonio: una realidad con muchas miradas. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (17-19). Gijón: Trea.
- (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, (29), 9-31.
- (2007a). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo Patrimonial. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (Coords.), *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (27-52). Gijón: Trea.
- (2007b). El patrimonio cultural del entorno próximo: Un diseño de sensibilización para Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 31-47.
- (2008a). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Mateos, S. (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural*, (53-109). Gijón: Tea.

-(2008b). Hacia una educación artística patrimonial. En V.V.A.A. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

-(2009). Los museos de arte: Un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza de arte. *REIFOP*, 4 (12), 75-88.

-(2010). La investigación universitaria en didáctica del patrimonio: aportaciones desde la didáctica de la expresión plástica. *Actas del II Congreso Internacional de Didàctiques: Girona, 3, 4, 5 y 6 febrero*. Girona: Universitat de Girona, 1-7.

-(2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. En Acaso, M. (Coord.), *Perspectivas: Situación Actual De La Educación En Los Museos De Artes Visuales* (58-63). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

-(2012). Una mirada educativa a los museos de arte contemporáneo: hacia la inclusión social. *En Actas IV Congreso de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la Periferia. Jaén, 19, 20 y 21 abril*. Jaén: Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados, 969-975.

-Fontal, O. y Valle, R.E. (2007). Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R. E. (Coords.), *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (361-385). Gijón: Trea.

-Freedman, K. (2003). Enseñando Cultura Visual: Educación Artística y la formación de la identidad. *Revista del Boletín de Educación de las Artes Visuales*, (15).

Recuperado de
<http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/freedman.htm>

-Frondizi, R. (1995). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

-Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

- Gamoneda, A. (2009). El educador invisible. *En Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza. (233-236).
- García Aretio, L., Ruiz, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED.
- García Arias, N. (2006). Proyecto CHASQUI, preparados para la web social. Algo más que un recurso educativo web el en contexto del museo docente universitario. *En Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia, 28,29 y 30 mayo*. Valencia: IVAM. 371-384.
- García Blanco, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En Aguilar Criado, E. (Ed.), *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio* (16-33). Granada: Comares.
- (2000). La globalización: ¿Productora de culturas híbridas?. *En Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. Bogotá, 23, 24, 25, 26 y 27 agosto*. Bogotá: IASPM-AL. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/iaspm/actascolombia.html>
- García Carrasco, J. y García De Dujo, A. (1996). *Teoría de la Educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Estrada, M. y Cascarejo Garcés, A. (2001). Identidades y educación. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (85-92). Oviedo: KRK.
- García García, J.L. (1998). De la cultura como patrimonio al patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, (27), 9-20.

- García Garrido J.L. (1971). *Los fundamentos de la Educación Social*. Madrid: Magisterio Español.
- García Fraile, J.M. (2008). Educación, lectura y museos: Un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI por medio de la Metodología Didáctica Constructivista. En Rico, J.C. (Ed.), *Como enseñar el objeto cultural* (99-121). Madrid: Silex.
- García Valecillo, Z. (2007a). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela. *EDUCERE. Artículos arbitrados*, (39), 673-681.
- (2007b). Educación, patrimonio cultural y museos de arte: espacios para la interacción social. Ponencia realizada en *I Jornadas Internacionales de Educación. La dimensión educativa en los museos de arte y centros culturales*. Buenos Aires.
- (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280.
- (2010). ¿Net-Art patrimonio mundial? ¿Qué se necesita para ser patrimonio cultural en el siglo XXI?. *Conserva*, (14), 23-35.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En Rodríguez, A. y Seoane, J. (Coords.), *Creencias, Actitudes y Valores*, 7, Madrid: Alhambra.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gelabert, M. (2000). *Educación para regenerar la cultura*. Madrid: CCS.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Glaser, B y Strauss, A (2001). *El método Comparativo continuo de Análisis cualitativo* (A. Ramírez – UNERS, trad.) Material mimeografiado (trabajo original publicado en 1967).

- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Flórez, A. M. (2010). *Expresión y comunicación*. Málaga: Ic editorial.
- Gómez Redondo, C. (2011). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. *EARI*, (2), 108-112.
- (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.
- González Méndez, M. (1999). *Investigación y puesta en valor del patrimonio histórico: Planteamientos y propuestas desde la arqueología del paisaje*. (Tesis inédita de doctorado). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Goodenough, W. H. (2004). Rethinking "Status" and "Rol". Toward a General Model of the Cultural Organization of Social Relationships. En Banton, M. (Ed.), *The Relevance of Models for Social Anthropology* (1-22). London: Routledge.
- Gracia Moreno, A. (2010). El arte entra en el hospital de Huesca. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia, 28,29 y 30 mayo*. Valencia: IVAM. 137-153.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- (1995). Memoria Colectiva y Memoria Histórica. *Reis*, 69), 209-219.
- (1968). *La mémoire collective*. París: PUF.
- Hall, S. y Du Gray, P. (Comp.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

-Harris, M. (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

-(2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

-Hernández Cardona F.X. (1998). Museología y didáctica: Consideraciones epistemológicas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (15), 31-38.

-(2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (35-49). Gijón: Trea.

-(2005a). Museografía didáctica. En Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (23-61). Madrid: Ariel.

-(2005b). Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica. En Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (207-252). Madrid: Ariel.

-(2010). Los límites de la interactividad. En Santacana, J. y Martín, C. (Coords.). *Manual de museografía interactiva* (647-650). Gijón: Trea.

-Hernández Cardona, F.X. y Santacana, J. (2009). La revolución didáctica en los museos: democratizar el acceso a la cultura. *Cuadernos de pedagogía* (394) 46-51.

-Hernández Hernández F. (2002). Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los estudios de Cultura Visual. *Cuadernos de Pedagogía*, (312), 52-55.

-Hernández Sánchez, C. y Romero Romero, C. (2001). Acerca de la identidad. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (69-84). Oviedo: KRK.

-Huerta, R. (2006). La ciudad escrita, museo cotidiano. *Aula de Innovación Educativa*, (151), 35-38.

-(2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.

-(2011). Maestros, museos y artes visuales: construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, (69), 102-111.

-(2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de innovación educativa*, (220), 12-17.

-Huerta, R. y Calle, R. (2005). *La mirada inquieta: Educación artística y museos*. Valencia: Universitat de València.

-Huerta, R. y Jimeno, N. y Soto, L. (2008). ¡Qué buenas son que nos llevan de excursión! Cómo analizar la actividad de los docentes en las visitas a museos. En Martínez, L.M., Gutiérrez, M.R. y Escaño, C. *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (16). Málaga: Universidad de Málaga.

-Ibáñez Etxeberria, A. (2010). Didáctica de la Historia y multimedia expositiva. *Clío*, (36).

-Ibáñez Etxeberria, A. (Ed.). (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Zarauz: Universidad del País Vasco.

-Ibáñez Etxeberria, A., Correa, J.M. y Jiménez, E. (2003). Museo e internet en el País Vasco: ¿Contextos de aprendizaje?. En Ballesteros, E., Fernández, C. Molina, J.A. y Moreno, P. (Coords.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (429-442). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

-(2008). Lurquest: aplicación de tecnología m-learning al aprendizaje del patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (50), 109-123.

-Ibáñez Etxeberria, A., Gillate, I. y Vicent, N. (2012). Educación y memoria viva: los programas intergeneracionales. En Alba, N. García, F. y Santiesteban, A. (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (63-70). Sevilla: Diada editora.

-Ibáñez Etxeberria, A., Asensio, M. y Vicent, N. (2011). Evaluación de las unidades educativas "Zarautz en tus manos" y "Expedición Menosca". Aprendizaje informal a través del patrimonio mediante el uso de tecnología móvil. En Millares, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (Coords.). *La evaluación en el*

proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (305-312). Murcia: AUPDCS.

-Ibáñez, J. (1990). Prólogo. En Maffesoli, M. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades postmodernas.* (9-19). Barcelona: Icaria.

-Jiménez Curats, M.R. (2008). Nuevas formas de acercamiento a los museos: Propuestas de aproximación a la sociedad. En Rico, J.C. (Ed.), *Como enseñar el objeto cultural* (123-146). Madrid: Silex.

-Juanola, R. (2011). Una cartografía de los museos y la educación: Territorios para ubicar los modelos educativos. EN Acaso, M., Alcaide, E. y Antúnez, N. (Coords.). *Perspectivas: Situación Actual De La Educación En Los Museos De Artes Visuales* (42-51). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

-Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (105-136). Gijón: Trea.

-Juanola, R. (2006). Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, (49), 26-37.

-Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2006). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinars.* Girona: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.

-Juanola, R. y Colomer, A. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta, R y De La Calle, R. (Eds.). *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (21-39). Valencia: Universitat de València.

-Juanola, R., Vallès, J., Vayreda, M., Admetlla, P. y Calbó, M. (2005). Las ciudades como museos: arquitectura del imaginario. En Moreno, C., Hernández, M. y Nuere, S. (Coords.). *Arte infantil en contextos contemporáneos* (113-126). Madrid: Eneida.

-Labado, P.J. (2003). ¿Qué es patrimonio? Educar para conservar y proteger. En Ballesteros, E. et. al. (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias*

Sociales (19-29). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

-Lipe, W. (1984). Value and meaning in cultural resources. En Cleere, H. (Ed.), *Approaches to the archaeological heritage. A comparative study of the world cultural resource management systems* (1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

-López-Barajas, E. (1990). Modelos y Niveles de Investigación. En Marín, R. y Pérez, M. G. (Eds.), *Investigación en animación sociocultural* (33-45). Madrid: UNED.

-López Fernández-Cao, M. (Coord.). (2002). *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Madrid: Narcea.

-López Fernández-Cao, M. (2002). El lugar de la memoria. El lugar del otro: la mirada como eje articulador de la experiencia. Una propuesta didáctica. *Pulso*, (25), 199-216.

-(2007). Las fronteras: aproximación cartográfica a la educación artística. En Calaf, R. Fonatl, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (291-303). Gijón: Trea.

-(2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, (31), 221-232.

-López Fernández-Cao, M. y Díez del Corral, P. (1996). La educación artística como un medio para lograr el desarrollo humano. *En pie de paz*, (42), 49-51.

-López Fernández-Cao, M., Martínez, N. y Rigo, C. (1995). Educación artística y movimientos sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (24), 83-98.

-Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 175-204.

-Macías, R. (2011). *Factores culturales y desarrollo cultural comunitario. Reflexiones desde la práctica.*

Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2011c/985/index.htm>.

-Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades postmodernas.* Barcelona: Icaria.

-Manonelles, L. (2006). Proyectos artísticos e intervención social. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia, 28,29 y 30 mayo.* Valencia: IVAM. 241-247.

-Maquet, J. (1986). *La Experiencia Estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte.* Madrid: Celeste.

-Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación.* Valladolid: Miñon.

-(1998). La Educación Permanente: posibilidades a nivel nacional e internacional. En *Jornadas de Educación Permanente (19-52).* Gijón: Centro Asociado UNED.

-Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, M.G. (Eds.). (1990). *Investigación en animación sociocultural.* Madrid: UNED.

-Marín Sánchez, M. (2003). Función Social de la Educación y el Rol del Profesor. En Yubero, S., Larrañaga, E. y Morales, J.F. (Coords.), *La Sociedad Educadora* (36-56). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.

-Marcilla, A., Alcalde, C. y Ramiro, P. (1993). Organización, recuerdo y olvido. Estrategias del uso de la memoria. En Navarro, J.I. (Coord.), *Aprendizaje y memoria humana. Aspectos básicos y evolutivos.* Madrid: McGraw-Hill.

-Marcos, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gaceta de Antropología*, (26/1).

Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G26_19Javier_Marcos_Arevalo.html.

-Martín Cáceres, M., Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2010). La didáctica del patrimonio. Metodología y resultados de la investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En Ávila, R.M., Rivero, M.P. y Domínguez, P.L.

(Coords.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (641-645). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

-Martín Cáceres, M., Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2008). La educación patrimonial en los museos: análisis de concepciones. En Ávila, R.M., Cruz, M.A. y Díez, M.C. (Auts.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (667-682). Jaén: Universidad de Jaén.

-Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. En Acaso, M. (Coord.) *Perspectivas Situación Actual De La Educación En Los Museos De Artes Visuales* (69-72). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

-Martínez García, J. (2005). Nuevas perspectivas de los museos ante el desafío del futuro. *Museos.es*, (1) , 24-32.

-Martínez Veiga, U. (2007). *Historia de la Antropología. Teoría, praxis y lugares de estudio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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

-Mateos, S.M. (2008). Hacia una comunicación global del patrimonio cultural, o cómo potenciar su uso fomentando su preservación. En Mateos, S. (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (19-47). Gijón: Trea.

-Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: El papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 45-60.

-Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

-Méndez-Reyes, J. (2008). Memoria individual y memoria colectiva: Paúl Ricoeur. *Ágora*, (22), 121-130.

-Miles, B. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data Analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, USA: Sage.

- Miró, M. (1997). Interpretación, Identidad y Territorio. Una reflexión sobre el uso social del patrimonio. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (18), 33-37.
- Moraima, M. y Auxiliadora, L. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14 (22), 129-144.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la Humanidad. La Identidad humana*. V. Madrid: Cátedra.
- Munari, B. (1997). *¿Cómo nacen los objetos?*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Navas, M. S. (1997). El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar. *Revista de Psicología Social*, 2 (12), 201-237.
- Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. *Universitas Humanística*, (67), 181-199.
- Olaiz, I. y Soria, F. (2009). El educador como mediador de un aprendizaje reflexivo. *En Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza. (311-315).
- Olalla, R. (2010). Arte y memoria: Estudio cuasi-experimental con colectivos de tercera edad. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Olmo, M. (1994). Una teoría para el análisis de la identidad cultural. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (579), 79-98.
- Ortega, N.I. (2001). El patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico-artístico como propuesta didáctica. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (507-516). Oviedo: KRK.
- Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Padró, C. (2006). Museos y educación: cartografía de un caso. En Coca, P. (Coord.). *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (65-84). Valladolid: Junta de Castilla y León.

- Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Cultura y Psicología Social. En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (25-44). Madrid: Pearson.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (4), 197-212.
- (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *Pulso: Revista de Educación*, (33), 109-127.
- (2012). Los niños pueden divertirse en los museos: propuestas de educación patrimonial en Europa. *Aula de innovación educativa*, (208), 32-35.
- Palacios, A. y Navadijos, E. (2001). Imaginando cambios en el entorno urbano. El papel de la educación en la formación de la conciencia crítica del ciudadano. *Comunicaciones del Congreso "Los valores del arte en la enseñanza"*. Valencia, 28,29 y 30 de junio. Valencia: Universitat de València.
- Pasolini, P.P. (1997). *Cartas Luteranas*. Madrid: Trotta.
- Pastor, M.I. (2004). Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, (15), 157-171.
- (2003). Repensar el arte en la enseñanza. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (37), 5-6.
- (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (55), 5-8.
- (2009). Ciudades educadoras: una propuesta de educación en red. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (59), 5-7.
- (2010). La didáctica del paisaje. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (65), 5-6.

- Prats, Ll. (2004). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35.
- Peñalta Catalán, R. (2010). Espacio urbano: de la metáfora a la significación. Una aproximación teórica. En Popeanga, E. (Coord.). *Ciudad en obras. Metáforas de lo urbano en la literatura y en las artes* (9-22). Berna: Peter Lang.
- Pérez Carreño, F. (2004). Memoria, arte contemporáneo e identidad: Ilya Kabákov. *ER. Revista de filosofía*, (33), 95-118.
- Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. *Ágora digital*, (1).
Recuperado de <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/perez-serrano.PDF>.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Pujadas, J.J. (2002). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Madrid: CIS.
- Pujadas, J.J., Colomars, D. y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Ramírez, J.A. (1994). *Ecosistema y explosión de las artes*. Barcelona: Anagrama.
- Rickenmann, R. (2008). Arte, patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepción de las enseñanzas artísticas basada en el análisis de la mediación docente. En V.V.A.A. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como el otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos*. Madrid: Visor.
- Rilke, R. M. (1999). *Elegías de Duino*. Madrid: Hiparión.

- Rodrigo, M. (1998). Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer. *Afers Internacionals*, (43-44), 11-15.
- (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- (2003a). Interculturalidad y medios de comunicación: el caso de Cataluña. En Zariquiey, R. (Ed.), *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación* (295-321). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2003b). Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya. En Sampedro, V. & Llera, M. (Eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (197-221). Barcelona: Bellaterra.
Recuperado de <http://www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/3.htm>.
- (2009). La identidad como patchwork. *IC. Revista científica de información y comunicación*, (6), 285-305.
- Rodrigo, M. y Medina, P. (2006). Posmodernidad y crisis de identidad. *IC: Revista Científica de Información y Comunicación*, (3), 125-146.
- Rodrigo, M., Gayá, C. y Oller, M. T. (1997). De la identidad cultural a las identidades culturales. *Revista Reflexiones*, (57), 3-23.
- Rodríguez Díez, J. (2004). Transculturación, Interculturación, Inculturación (Enculturación). *Religión y Cultura*, (L), 19-42.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2010). *La teoría del Aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rounds, J. (2006). Doing Identity Works in Museums. *Curators*, (49), 133-150.
- Sánchez Vázquez, A. (2005). *Ética*. Barcelona: Crítica.
- Sanmartín, R. (2005). *Meninas, espejos e hilanderas*. Madrid: Trotta.
- Santacana, J. (1998). Museos ¿Al servicio de quién?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (15), 39-50.

- (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. En Serrat, N. y Santacana, J. (Coords.). *Museografía didáctica* (pp. 63-101). Barcelona: Ariel.
- (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (5), 125-132.
- (2010). Reflexiones finales en torno a la interactividad: el futuro ha comenzado. En Santacana, J. y Martín, C. (Coords.). *Manual de museografía interactiva* (647-650). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Martín, C. (2010). Introducción: la museografía y la revolución didáctica. En Santacana, J. y Martín, C. (Coords.). *Manual de museografía interactiva* (25-86). Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Prats, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales: la ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (59), 8-21.
- Sarabia, B. y Zarco, J. (2007). Metodología cualitativa en España. *Cuadernos Metodológicos*, (22), Madrid: CIS.
- Scheler, M. (2001). *Ética*. Madrid: Caparrós.
- Scribner, S y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, (17), 3-18.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Sebastián, S. (1996). *Mensaje simbólico del arte medieval: arquitectura, iconografía, liturgia*. Madrid: Encuentro.
- Segura, C. (2006). La web 2.0: Redes sociales y otras herramientas educativas 2.0 en el museo. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia, 28,29 y 30 mayo*. Valencia: IVAM, 355-362.
- Sola, T. (2007). ¿Será el museo capaz de defenderse?. Una mirada sobre la inspiración del ecomuseo. *Mus-A*, (8), 30-39.

-Spindler, G.D. (2006). La transmisión de la cultura. En Velasco H., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (205-241). Madrid: Trotta.

-Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

-Solé, J. (2006). *Antropología de la Educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

-Soriano, N. (2010). ¿Qué significa mirar siendo contemporáneo?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1 (22), 75-94.

-Tatarkiewicz, W. (2000). *Historia de la estética I. La estética antigua*. Madrid: Akal.

-Thompson, D. (2010). *El tiburón de 12 millones de dólares. La curiosa economía del arte contemporáneo y las casas de subastas*. Barcelona: Ariel.

-Tielve, N. (2004). Un modelo participativo en la gestión del patrimonio: El Ecomuseo. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.

-Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

-Trilla, J. (Coord.). (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

-(1999). La ciudad educadora. *Cuadernos de pedagogía*, (278), 44-50.

-Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M.J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

-Valle, R. E. (2011). Museos y diversidad: Explorando con todos los sentidos.

Recuperado de

http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_FDE506DB8B592BA1B6685632B499973425C00A00/filename/eva+valle+florez.pdf.

- Vallès, J. (2008). Los museos espacios para valorar al otro. *CÓDICE Boletín Científico y Cultural del Museo Universitario Universidad de Antioquia*, (16), pp. 30-41.
- Vallès, J. y Vayreda, M. (2007). Efímeramente una instalación: una propuesta educativa entre la tradición y la postmodernidad. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (Coords.). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad* (437-453). Gijón: Trea.
- Vallès, J. y Vayreda, M. (2011). Como si fuera posible recoger sentimientos. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, (2), 205-213.
- Vallès, J. y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro!. *Aula de innovación educativa*, (208), 14-17.
- Vallès, J. Serra, D. y Vayreda, M. (2012). Autoría compartida: Sonesnat, taller de creación audiovisual. *Pulso: revista de educación*, (35), 197-211.
- Valles, M.S. (2009). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 45-56.
- Valverde, F., Sequeiros, C. y Loma, M. (2001). La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.). *Identities y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (579-586). Oviedo: KRK.
- Valverde Ortega, J.A. (2001). La ciudad como identidad territorial: la delimitación del "territorio virtual" urbano. En Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (Coords.). *Identities y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (557-569). Oviedo: KRK.
- Varine, H. (2007). El ecomuseo. Una palabra, dos conceptos, mil prácticas. *Mus-A*, (8), 19-29.
- Vayreda, M. y Vallès, J. (2011). Como si fuera posible recoger

sentimientos. *EARI. Educación Artística Revista de Investigación*, (2) pp. 205-213.

-Velasco, H. (2004). *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.

-(2007). *Cuerpo y espacio. Símbolos y Metáforas, representación y expresividad de las culturas*. Madrid: Ramón Areces.

-Velasco, H. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

-Vera, M. I. y Espinosa, D. (2001). Una propuesta axiológica para la construcción de la identidad global. En Estepa, J., Frier, F. y Piñero, R. (Coords.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales* (551-556). Oviedo: KRK.

-Vicent, N., Asensio, M. e Ibañez, A. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles: evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las ciencias experimental y sociales*, (26), 3-18.

-Vigotsky, L.V. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

-(1998). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

-(2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

-Vigotsky, L.V., Leontiev, A. y Luria, A. R. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

-Viladot, P. (2010). Museu Ambulant. En *Actas XVI Jornadas DEAC 2010: Valencia, 28,29 y 30 mayo*. Valencia: IVAM, 177-185.

-Wallace, A.F. (1963). *Cultura y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

II . URLGRAFÍA .

-Cartografía del ARTEfacto.

<http://www.artefacto.com.es/>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Antimuseo.

<http://www.antimuseo.org/>

Última consulta: 9 de marzo de 2012.

-Campus de excelencia internacional en patrimonio cultural y natural (CEI).

<http://www.ceipatrimonio.es/2011/>

Última consulta: 27 de marzo de 2012.

-Centro de Arte 2 de Mayo.

<http://www.ca2m.org/>

Última consulta: 24 de marzo de 2012.

-Dart-europoe.

<http://www.dart-europe.eu/basic-search.php>

Última consulta: 4 de abril de 2012.

-DESYM: Formación Inicial y Desarrollo Profesional de los profesores de Ciencias-Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas.

<http://www.uhu.es/desym/grupo.php>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Dialnet.

<http://dialnet.unirioja.es/>

Última consulta: 13 de abril de 2012.

-Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías (DIDPATRI).

<http://www.didpatri.info/>

Última consulta: 11 de marzo de 2012.

-Europa Nostra.

[http //www.european-heritage.net/sdx/herein/](http://www.european-heritage.net/sdx/herein/)

Última consulta: 13 de marzo de 2012.

-Fundación Patrimonio Histórico de Castilla y León.

<http://www.fundacionpatrimoniocyl.es/>

Última consulta: 18 de marzo de 2012.

-Fundación Santa María la Real.

<http://www.santamarialareal.org/>

Última consulta: 11 de marzo de 2012.

-Grupo de Investigación Aplicaciones del arte para la integración social: arte, terapia e inclusión.

<http://www.ariadne4art.eu/page/proyecto-ariadne/>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Grupo de Investigación Innovación y Desarrollo de la Educación por medio del Arte y del Patrimonio (ARSDIDAS).

<http://www.arsdidas.org/presentacion.php>

Última consulta: 4 de abril de 2012.

-Grupo de investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI).

http://www.bellasartes.ucm.es/investigacion_didactica

Última consulta: 29 de marzo de 2012.

-Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI).

<http://www.udg.edu/grupsrecerca/GREPAI/Inici/tabid/16558/language/es-ES/Default.aspx>

Última consulta: 27 de marzo de 2012.

-Grupo de investigación de la Universidad de Burgos Comunicación, Difusión y Publicidad de la Cultura y del Patrimonio (CAYPAT).

<http://ubu.es>

Última consulta: 25 de marzo de 2012.

-ICOM.

<http://www.icom-ce.org/>

Última consulta: 12 de marzo de 2012.

-ICOMOS.

http://www.esicomos.org/nueva_carpeta/info_ICOMOS.htm

Última consulta: 12 de marzo de 2012.

-Identibuzz.

<http://www.identibuzz.org/>

Última consulta: 22 de marzo de 2012.

-Implicaciones tecnológicas en procesos arqueológicos museológicos y de gestión patrimonial.

http://www.upo.es/otri/contenido?pag=/portal/otri/contenidos/oferta_cientifico_tecnologica/grupos_investigacion/gruposHUM/implicaciones_tecno_procesos&menuid=16090

Última consulta: 23 de marzo de 2012.

-Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

<http://www.iaph.es/web/>

Última consulta: 29 de marzo de 2012.

-Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE).

<http://ipce.mcu.es/>

Última consulta: 23 de marzo de 2012.

-International Movement for a New Museology.

<http://www.minom-icom.net/index.php>

Última consulta: 25 de julio de 2012.

-Lazos de Luz Azul.

<http://www.uam.es/proyectosinv/idlla/>

Última consulta: 23 de marzo de 2012.

-MAC. Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural Fenosa.

<http://www.mac.gasnaturalfenosa.com/es/1285084843577/inicio.html>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-MIRAR: Proyectos para la Investigación y Difusión del Patrimonio Cultural y Natural.

http://www.uniovi.net/vicinves/Web_investigacion/unidades/gruposInv/DptoCCEducacion/MIRAR/main.htm

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León.

<http://www.musac.es/>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

<http://www.museoestebanvicente.es/>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía.

<http://www.museoreinasofia.es/index.html>

Última consulta: 2 de febrero de 2013.

-Museo de identidad de Honduras.

<http://www.min.hn/>

Última consulta: 5 de abril de 2012.

-Museología, museografía, TIC y patrimonio cultural (MUSEIA).

http://cv.uoc.edu/tren/trenacc/web/GAT_EXP.PLANDOCENTE?any_academico=20061&cod_asignatura=74.197&idioma=CAS&pagina=PD_PREV_SECRE

Última consulta: 28 de marzo de 2012.

-NDLTD.

<http://www.ndltd.org/>

Última consulta: 4 de abril de 2012.

- Patrimoni.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Patrimoni/menuitem.a953ae2225e3a5cd3f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=e9304bd82cd50110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=e9304bd82cd50110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD>

Última consulta: 17 de marzo de 2012.

-Patrimonio galego.

<http://patrimoniogalego.net/>

Última consulta: 18 de abril de 2012.

-Patrimonio y educación.

<http://www.ugr.es/pages/investigacion>

Última consulta: 25 de marzo de 2012.

-Plan Estratégico De La Red De Museos Estatales (2004-2008).

<http://www.mcu.es/museos/docs/PlanEstrategicoMuseos.pdf>

Última consulta: 9 de marzo de 2012.

-Reglamento de Museos de titularidad estatal y del Sistema Español de Museos.
Real Decreto 620/1987, del 10 de Abril.

<http://www.mcu.es/archivoswebmcu/LegislacionConvenio/legislacion/real%20decreto%20620-1987.pdf>

Última consulta: 17 de febrero de 2012.

-SU+MA Universidad +Museo: Historia del arte, educación y museos.

<http://www.educathyssen.org/investigacion>

Última consulta: 25 de marzo de 2012.

-TESEO.

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

Última consulta: 7 de abril de 2012.

-Tesis en red.

<http://www.tesisenred.net/>

Última consulta: 13 de abril de 2012.

-UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>

Última consulta: 12 de marzo de 2012.

-URBS.

<http://grupourbs.unizar.es/>

Última consulta: 27 de marzo de 2012.

