



REFLEXIONAR DESDE LAS EXPERIENCIAS
Una visión complementaria entre
España, Francia y Brasil

**ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

28-31 OCT 2014, MADRID

Coordinadores:

**Olaia Fontal Merillas, Alex Ibáñez Etxeberria y
Lorenzo Martín Sánchez**

Esta publicación se ha editado mediante la colaboración del **Instituto del Patrimonio Cultural de España** (Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) en el marco del **Plan Nacional de Educación y Patrimonio**, y del **Observatorio de Educación Patrimonial en España** (Proyecto de I+D+i, programa de Investigación Fundamental no Orientada. Ministerio de Economía y Competitividad (REF: EDU2012-37212). Además, se incluye como acción específica dentro de la **Convocatoria de ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación 2014** (REF: FCT-14-9015), así como de las acciones de dinamización "Redes de Excelencia" de **Red 14: Red de investigación en enseñanza de las Ciencias Sociales** (REF: EDU2014-51720-REDT), en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento.



Fotografía de cubierta: Pablo de Castro

© De los textos y fotografías: sus autores

I.S.B.N.: 978-84-697-1504-8

Cómo citar: Fontal, O; Ibáñez-Etxeberria, A. y Martín, L. (Coords.) (2014). *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE.

REFLEXIONAR DESDE LAS EXPERIENCIAS

Una visión complementaria entre

España, Francia y Brasil

**ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

Coordinación:

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

Alex Ibáñez Etxeberria
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

Lorenzo Martín Sánchez
Instituto del Patrimonio Cultural de España

Acción cofinanciada por:

Plan Nacional de Educación y Patrimonio
Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales

Actuación enmarcada dentro de la ayuda para el fomento de la Cultura Científica y de la Innovación

ÍNDICE

**Reflexión
Inicial**

El Museo es el Mundo

Línea 1:

**Proyectos de innovación educativa en el
ámbito formal**

Línea 2:

**Proyectos generados desde museos,
espacios de patrimonio, medios de
comunicación y ámbitos informales**

Línea 3:

**Proyectos basados en tecnologías de la
información, comunicación,
conocimiento y entornos virtuales**

Línea 4:

**Proyectos dirigidos a la accesibilidad e
inclusión social a través del patrimonio**

Línea 5:

Proyectos artístico educativos

Línea 6:

**Proyectos basados en los conceptos
"memoria, huella e identidad"**

Proyectos de innovación educativa en el ámbito formal

1. **Conformación de patrimonios infantiles a partir de la Cultura Visual televisiva.** 39
Alonso Sanz, Amparo
2. **Educación en la conservación del patrimonio cultural contemporáneo en las titulaciones en Artes Plásticas de la Universidad de Granada y de la Université Paris 8 Vincennes Saint Denis con metodologías colaborativas.** 51
Bellido Márquez, M^a Carmen; Álvarez Rodríguez M^a Dolores; Atencia Barrero, Pedro
3. **Cómo trabajar el patrimonio local desde la escuela.** 63
Callarisa Mas, Joan
4. **El patrimonio artístico de la India en las aulas.** 73
Carretero Ajo, Luis; Cuadrado Garzón, Asunción; Fernández Rivero, Noemí
5. **Experiencia educativa “educar para conservar y restaurar” unidad didáctica para 3ºESO. Colegio la Salle, Palencia.** 87
De Alba Arana, Karla
6. **El patrimonio cultural de Canarias como recurso educativo: Modelos de situaciones de aprendizaje en las aulas.** 97
Fuentes Luis, Saturnino (Sanjo); Hernández Valerón, Celso
7. **El Patrimonio Cultural como contexto experiencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.** 109
García-Sampedro, Marta; Calaf Masachs, Roser
8. **Nueve Secretos y Piedras Preciosas. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.** 119
Garrote, Lucía
9. **El Patrimonio del Renacimiento y del Barroco como fórmula de conocimiento y generación de empleo. Experiencias sobre un proyecto de innovación docente.** 129
Herrera Pérez, Sarai
10. **El patrimonio cultural de la ingeniería en el currículum ESO (España)** 135
Herrera Peral, A.; Ruiz-Bedia, M.
11. **Patrimonio para niños: una propuesta didáctica para la sensibilización hacia el Patrimonio Cultural** 147
Laumain, Xavier; López Sabater, Angela; García López-de-Andújar, Vanesa
12. **Educación y conocimiento del Patrimonio Artístico de la provincia de Málaga y su visibilidad en las aulas.** 161
Lechuga, Clotilde

13. Comparativa de metodologías y experiencias de educación patrimonial en la formación de futuros educadores de las Universidades do Minho (Portugal) y de Lleida (España)	171
Llonch Molina, Nayra; Parra Santos Solé, M ^a Glória	
14. Viajes educativos y creación de productos turístico-culturales: aspectos clave de educación patrimonial en la formación universitaria de turismo del CETT-UB	195
Llonch Molina, Naira; Osácar Marzal, Eugeni	
15. La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos: una investigación sobre el profesorado y alumnado de ciencias sociales.	211
Lucas Palacios, Laura	
16. Patrimonio Natural y desarrollo sostenible en las reservas de la biosfera de Galicia. Estudio de caso y reflexiones para una clase de geografía crítica en Educación Secundaria.	223
Macía Arce, Xosé Carlos; Armas Quintá, Francisco Xosé	
17. Con cinco años y aprendiendo de la prehistoria. Como tratar el patrimonio prehistórico en educación infantil. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de la Noguera.	233
Mañé Orozco, Sonia; Bardavio Novi, Antonio	
18. El viaje como pretexto para interrogar al paisaje en la enseñanza universitaria. Reflexiones sobre la educación patrimonial	243
Mateo Girona, M ^a Rosa	
19. Educación Patrimonial en la Educación Primaria a través de una Iniciativa para alumnado de altas capacidades en el contexto curricular de Andalucía.	257
Mesa Raya, Ana Belén; Álvarez Rodríguez, M ^a Dolores	
20. Programa educativo: la escuela adopta un monumento (Extremadura)	269
Mosquera Müller, José Luis; Fernández Sánchez, Roberto Carlos; Ambrona Fernández de Tejada, Emilio	
21. La Gestión Turística del Patrimonio Arqueológico desde la Educación: los Estudios de Turismo en la Universidad de la Laguna (Tenerife, Islas Canarias)	283
Pérez González, E.M; Chávez Álvarez, M.E	
22. La transmisión del patrimonio UNESCO ilicitano (el Misteri D'elx, el palmeral y el centro de cultura tradicional - Museo Escolar de Pusol) en las escuelas de la ciudad	297
Quiles López, Verónica	
23. 20 Años de enseñanza del patrimonio en la carrera de licenciado en turismo de la Universidad de Guadalajara, México	309
Sánchez López, Martha Rosalíz	
24. El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante	319
Trabajo Rite, Mónica; Cuenca López, José M ^a	

Proyectos generados desde museos, espacios de patrimonio, medios de comunicación y ámbitos informales

1. **Tras las huellas del patrimonio arquitectónico en la región de occidente de Costa Rica** 331
Alfaro Valverde, Alicia; Badilla Vargas, Maynor
2. **Emilianensis. Descubre los monasterios de La Rioja.** 373
Andonegui, Mariola; Falces, Adolfo
3. **Sistemas de aprendizaje transversales del patrimonio industrial del "Caminito del Rey" a través de su patrimonio intangible** 383
Bestué Cardiel, Isabel; Pérez Marrero, Jenny; Cortés Puya, Trinidad; Gutiérrez Carrillo, M^a Lourdes
4. **"Montemos una exposición. Un mundo de objetos miradas y relatos" Oportunidades y dificultades de un proyecto de colaboración museo-escuela** 393
Borbonet, Carmina
5. **El museo difuso, nuevas categorías patrimoniales: el hábitat popular y hábitat ancestral contemporáneo** 403
Cabanzo, Francisco; Moncada, Leonor
6. **REHARQ: Difusión divertida del Patrimonio** 413
Fernández Torrónategui, Libe
7. **¿Educación informal vs. Educación formal en conjuntos patrimoniales? Públicos, objetivos y metodología del proyecto de educación informal en torno al yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (Lleida)** 417
González Marcén, Paloma; Masriera Esquerra, Clara; Pinto Font, Laura
8. **Arte contemporáneo para tod@s en el MURAM** 427
Grau García, Natalia
9. **Concienciar para valorar, educar para fortalecer, sistematizar para preservar** 441
Herrera Paredes, Angela
10. **¿Leemos? La literatura infantil como estrategia didáctica para la comprensión y puesta en valor del patrimonio.** 449
Jiménez Torregrosa, Lorena
11. **Catas artísticas: Enocultura y patrimonio en Rioja Alavesa. Artistic wine-tasting: Eno-culture and heritage in Rioja Alavesa.** 455
Marañón, Ruth
12. **Experiencia didáctica en el Museo de Minerales Andrés del Castillo, Perú** 465
Nieto Pérez, Cristina

13. **Sala Rekalde, un espacio patrimonial: proyecto de arte y memoria cotidiana para la intervención con personas mayores** 481
Olalla González, Raquel
14. **El proyecto Patrimoni de la Universitat Jaume I: una iniciativa de educación informal basada en el patrimonio cultural en la provincia de Castellón.** 493
PortolésGórriz, Angel
15. **Trabajando desde el museo con y para la comunidad. El proyecto Animalia y el Museu de Lleida.** 505
Sabaté Navarro, Miguel; López Basanta, Clara Inmaculada
16. **El Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale: relato de una experiencia innovadora en un complejo cultural ferroviario en Brasil.** 517
Santa Rosa, Eleonora
17. **Reflexiones en torno al proyecto “Patrimônio Cultural e Políticas de Cultura: propostas de açãoemEducação Patrimonial. Apreciação sobre a apropriação e uso dos equipamentosculturaisem Campos dos Goytacazes”** 533
Teixeira, Simonne
18. **Abriendo las puertas del Museud’Història de Catalunya. Cambiando de protagonistas** 545
Torruella, Maria Feliu; Moncho Jiménez, Pau; Vicente Sanchez, Vanessa; Cardona Ferrer, Francesc

Proyectos basados en Tecnologías de la Información, Comunicación, conocimiento y entornos virtuales

- 1. Museos virtuales de arte y enseñanza-aprendizaje del Patrimonio cultural. Propuesta de integración en el aula mediante dos artistas: Picasso y Sorolla** 555
Álvarez Rodríguez, M^a Dolores; Bellido Márquez, M^a Carmen; Atencia Barrero, Pedro
- 2. El Entorno On-line, procesos educativos y participantes. Una propuesta de educación patrimonial desde el ámbito universitario.** 571
Coma Quintana, Laia; Martín Piñol, Carolina
- 3. NEP - Nuevas estrategias para salvar el Patrimonio Cultural.** 581
Fernández Martín, Juan José; García Fernández, Jorge y Lalana Soto, José Luis
- 4. “Burgos de puerta a puerta”, una investigación sobre patrimonio monumental y documental mediante realidad aumentada. Ventajas y limitaciones.** 583
García Andrés, Joaquín; Andrés López, Gonzalo
- 5. Laboratorio de interdisciplinariedad de la historia a través del patrimonio y de la geografía a través del Mapping.** 599
Gil Durán, Nuria
- 6. Arqueólogos del siglo XXI: apropiarse de la ciudad y del patrimonio mediante mobilelearning, realidad aumentada y geolocalización.** 615
González Sanz, Myriam
- 7. Evaluación de los recursos didácticos on-line sobre patrimonio: la web de Educastur** 627
Gutiérrez Berciano, Sué
- 8. Un edificio histórico rehabilitado, detonante de una experiencia educativa motivadora. Cómo mostrar la actual globalización económica a partir de un legado indiano** 643
Longarte Arriola, Joseba; Ugalde Gorostiza, Ana Isabel
- 9. Un nuevo mensaje y un nuevo medio: Estudio de caso sobre una nueva estrategia para la interpretación didáctica del Arte en el museo a través de tecnologías móviles.** 653
López Benito, Victoria
- 10. La realización de audiovisuales como forma de divulgar, conocer e implicar al público en la valoración, uso del espacio y conservación, del Patrimonio arqueológico. Una propuesta de proyecto.** 663
Mármol, Jose Antonio
- 11. IMIFOPtur y una propuesta piloto materializada en educación vinculada con equipamientos patrimoniales de uso turístico.** 679
Martín Piñol, Carolina; Colom, Mercé
- 12. Una herramienta de resistencia. Cabanyal Archivo Vivo: el archivo digital como estrategia de resistencia frente a las inercias urbanísticas de destrucción del patrimonio.** 689
Martínez Arroyo, Emilio; Dos Santos, Fabiane C. S.

13. Alicante 1850. Un proyecto cultural y educativo para divulgar el patrimonio arquitectónico local.	703
Mas, Pedro; Quiles, Verónica	
14. Recursos digitales en el museo para expandir el mundo digital al físico. Una propuesta práctica.	716
Murcia García, Virginia; Hervás Avilés, Rosa María; Ruíz Llamas, María Gracia	
15. A visita de estudo virtual como recurso na aprendizagem da História.	725
Pereira, Alexandre; Solé, Gloria	
16. La aplicación de NTICs en investigación y docencia de postgrado: Twitter, museos y creación de contenidos. La experiencia Thyssen.	741
Pérez Ibáñez, Marta	
17. Un instrumento de evaluación de materiales y recursos para la difusión y educación patrimonial: nuevos horizontes.	751
Rico Cano, Lidia	
18. El uso de tecnología 3D para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los espacios patrimoniales.	763
Romero Serra, Mireia	
19. Las Nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en los Museos de bajo presupuesto. Una oportunidad para retomar la finalidad educativa.	773
Serrano Moral, Carmen	
20. Trabajando en red: museo, escuela y universidad. Oportunidades de aprendizaje en una educación patrimonial mediante internet.	785
Sprünker Cardó, Janine; Munilla Cabrilla, Glòria	
21. El patrimonio como juego de niños: iniciativas tecnológicas en la accesibilidad física, cognitiva y lúdica del visitante infantil.	799
Torres Falcón, Rocío	
22. Los museos en la web 2.0.	811
Tudela Romero, Raquel; Hervás Avilés, Rosa María y Luján González, J. Mariano	

Proyectos dirigidos a la accesibilidad e inclusión social. A través del patrimonio

- 1. Alma Tallán: escuela para la recuperación de la técnica de tejido de sombrero para niños y jóvenes en La campiña- Narihualá (Catacaos-Perú).** 823
Aguirre Manrique, Diana
- 2. Proyectos educativos inclusivos en museos de arte contemporáneo.** 833
Coca Jiménez, Pablo
- 3. Cuando la arqueología enseña a aprender. Tres años del proyecto de simulación de excavaciones y atención a la diversidad en el INS Montsoriu (Arbúcies, Girona).** 849
Cardona Gómez, Gemma; Pujadas Rivalta, Jordi
- 4. Educación Patrimonial, clave relacional entre personas mayores y arte contemporáneo. Un proyecto de inclusión.** 863
Fontal Merillas, Olaia, Olivar Parra, Sixto; García Ceballos, Silvia
- 5. El patrimonio como fluido: El modelo universal de Educación Patrimonial orientado a la inclusión social.** 875
Fontal, Olaia; Marín, Sofía
- 6. Estado de la cuestión de la inclusión social de personas con diversidad funcional psíquica en museos de España.** 889
García Sandoval, Juan
- 7. La experiencia EyeDig: Acercamiento del Patrimonio d la sociedad.** 899
Guerra García, Pablo; Martín Muñoz Raquel; Polo Romero, Alberto; Fiz Barrena, Pilar; García Hernández, Juan I.
- 8. Territorios, museos y participación ciudadana: El museo de Bellas Artes de Murcia.** 901
Hervás Avilés, Rosa M^a; Sánchez Lázaro, Antonia M^a; Castejón Ibáñez, Magdalena
- 9. El patrimonio como herramienta de accesibilidad social. El proyecto patrimonio para involucrarte.** 913
Lucas Palacios, Laura
- 10. Los NNATS y sus representaciones sociales sobre el patrimonio cultural: la experiencia de Cajamarca (Perú).** 925
Magoga, Alessandro; Monfort, Neus
- 11. Concepciones y actitudes sobre patrimonio histórico y cultural en el alumnado de bachillerato.** 937
Méndez Andrés, Ramón; de los Reyes Leoz, Jose Luis.
- 12. Rincón del Arte. Talleres para disfrutar el arte en familia.** 949
Nogueira Ricardi, Rita M^a

- 13. Educación Patrimonial y sordera. ¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo?** 963
Pérez López, Sara; Fontal Merillas, Olaia; Moriyón Mojica, Carlos
- 14. La mirada táctil, de la teoría a la praxis, un proyecto de la red de museos locales Oficina de patrimonio Diputación de Barcelona cultural.** 971
Rius i Font, Lluís
- 15. Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos.** 981
Tiburcio Sánchez, Elena; Hervás Avilés, Rosa M^a; Pérez Santos, Eloísa
- 16. El museo como lugar relacional de aprendizaje. Repensar la atención a la diversidad en los programas educativos de los museos.** 993
Urpi, Carmen; Garro Gil, Nuria; Montserrat, Elisa

Proyectos artístico educativos

- 1. Ogijares – Bohlingen. Una ‘FotoCrónica a partir de Bruno Munari sobre el patrimonio en dos entornos culturales diferentes.** 1003
Bohner, Carolin
- 2. Diseño y comunicación del Patrimonio Cultural. La identidad corporativa como imagen de difusión e innovación.** 1015
Cano García, Josefa
- 3. Educación, arte, sociedad y empleabilidad desde una mirada interdisciplinar de los cursos-talleres de proyectos expositivos celebrados en la universidad de Málaga y la universidad de Almería.** 1027
Cano García, Josefa
- 4. O uso de imagens na construção de sentidos e significados de moradores e de professores de história sobre o patrimônio cultural de uma cidade histórica do Brasil.** 1039
Melo-Rodrigues, Hugo; Rodrigues, Cicera Sineide Dantas; Sales, José Albio Moreira de
- 5. Proyectos Artístico participativos como instrumento en defensa del patrimonio material e inmaterial de Barrio de El Cabanyal.** 1041
Dos Santos, Fabiane CS; Martínez Arrollo, Emilio; Galán, Mercé
- 6. Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: Esbozando la competencia matrimonial** 1059
Gómez Redondo, Carmen
- 7. La experiencia de la I Bienal Iberoamericana de la Arquitectura Académica. Una apuesta por la educación patrimonial en el ámbito universitario.** 1067
Rey Pérez, Julia; Moscoso Cordero, Soledad.
- 8. ABP como estrategia de motivación del alumnado. Aplicación en la asignatura de Anatomía Artística.** 1077
Peláez Navarrete, Cristina
- 9. Construcción y conservación del patrimonio socio-cultural mediante prácticas artístico-educativas basadas en la autoconcienciación y la participación ciudadana.** 1089
Resano López, Juan Cruz
- 10. Academias de Arte: entornos para la educación patrimonial.** 1099
Rueda Gascó, Paloma
- 11. Propuesta didáctica para una educación patrimonial a través de la biografía de la pintora “Anselma”, Alejandrina de Gessler y Shaw (Cádiz, 1831-París, 1907).** 1111
Triviño, Laura

Proyectos basados en los conceptos "memoria, huella e identidad"

- 1. Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial.** 1121
Arévalo Villalobos, Hilda
- 2. El Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia.** 1137
Doménech, Ramón; García, Alfonso y San Nicolás, Miguel
- 3. Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico.** 1149
Egea Vivancos, Alejandro; Pernas García, Sara; Arias Ferrer, Laura
- 4. El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación.** 1161
López Cruz, Inmaculada; Cuenca López, Jose M^a
- 5. O poder de um lugar: memórias, usos e representações do Largo de Coimbra - Ouro Preto/MG (Brasil).** 1173
Marinho, Marilêne Auxiliadora
- 6. El patrimonio religioso y la educación patrimonial. Un camino por recorrer.** 1185
Martínez Gil, Tania
- 7. Campanas, Campaneros y Toques. Un patrimonio inmaterial y su educación.** 1199
Martínez Roig, Eliseo
- 8. Problemas del estudio y análisis del patrimonio artístico negroafricano como transformador social.** 1213
Revilla Carrasco, Alfonso
- 9. Un Greco en los escaparates: experiencia educativa de interacción con la sociedad.** 1223
San Pedro Veledo, Juan Carlos; Delgado Cuervo, Mónica
- 10. La educación patrimonial a través del tribunal de las aguas, patrimonio inmaterial de la humanidad.** 1229
Selma Castell, Sergi
- 11. Las visitas culturales: mucho más que un encuentro con el patrimonio.** 1239
Trelles de Aragón, Cecilia; Elías de Gullman, Cecilia; Aguirre Manrique, Diana
- 12. Aproximar. Primero proyecto de educação patrimonial em Portugal.** 1249
ValençaGonçalves, Catarina

EL MUSEO ES EL MUNDO.

EL ARTE CONTEMPORÁNEO, COTIDIANO URBANO Y TRANSFORMACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL.

Lilian Amaralⁱ

GIIP | Instituto de Artes /UNESP

PPGACV | UFG / Faculdade de Artes Visuais

lilianamaral@uol.com.br

Resumen

El presente artículo establece diálogo entre investigaciones y prácticas culturales basadas en cartografías artísticas y sociales en contexto ibero americano. Parte de una perspectiva colaborativa, procesual y transdisciplinaria que se vincula a nuevas concepciones del patrimonio cultural. Opera con las concepciones de Cartografías Culturales – de la sensibilidad y la tecnicidad, que si complementan con las nociones de Cartografías Sociales. Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas; de un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memorias olvidadas. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografías sociales y culturales pueden si convertir en lugares donde se encuentren y dialogen las multiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo.

Palabras-clave: museo, cartografías sociales, experimentación, prácticas artísticas, patrimonio cultural

The museum is the world. Contemporary art, urban daily life and cultural heritage's transformation.

Abstract

This article establishes dialogue between research and cultural practices based on artistic and social cartography in Ibero American context. It is based on a collaborative, processual and interdisciplinary perspective that links to new conceptions of cultural heritage. This research operates with the concepts of cultural cartographies - sensitivity and technicity, complemented with notions of social cartography. We propose to think the world as an articulator "museum" of past and future, that is, memory experimentation through social creativity, collective action and artistic practices, in an "explorer" museum than in the past there excluded voices of otherness and "waste" of forgotten memories. Making an approximation between the museum and the city, the social and cultural cartography aim to be converted in places where multiple narratives can dialogue with various temporalities of the world.

Keywords: *museum, social cartography, experimentation, art practices, cultural heritage.*

Introducción

Es en contravía con la tendencia conservadora y con la tentación apocalíptica del fatalismo, pero sin desconocer todo lo que de diagnóstico hay en ambas actitudes, que se configura actualmente un modelo de política cultural que busca hacer del museo un lugar no de apaciguamiento sino de sacudida, de movilización y estremecimiento, de *shock*, como diría Walter Benjamin, de la memoria. La posibilidad de que el museo llegue a ser eso va a requerir que el museo se haga cargo de la nueva experiencia de temporalidad y que se concreta en el "sentimiento de provisionalidad" que experimentamos. Pues en esa sensación de lo provisional hay tanto de valoración de lo instantáneo, corto, superficial, frívolo, como de genuina experiencia de desvanecimiento, de fugacidad, de fragmentación del mundo.

Proponemos pensar el mundo inspirados por las ideas de Jesús Martín-Barbero¹ como un "museo" articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación, de

¹ Jesús Martín-Barbero. *Cartografías Culturales: de la sensibilidad y la tecnicidad*. Material compilado a partir de diversos artículos elaborados por el autor presentados en el curso ministrado junto al Programa de Pós-

resistencia contra la pretendida superioridad de unas culturas sobre otras con diálogo y negociación cultural por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas. De un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memorias olvidadas, de restos y des-hechos de la historia cuya potencialidad de des-centrarnos nos vacuna contra la pretensión de hacer del museo una “totalidad expresiva” de la historia o de la identidad nacional. Los desafíos de nuestra experiencia tardomoderna y culturalmente periférica le hacen al museo se resumen en la necesidad de que sea transformado en el espacio donde se encuentren y dialoguen las múltiples narrativas de lo nacional, las heterogéneas memorias de lo latinoamericano y las diversas temporalidades del mundo.

El presente artículo trata de aportar una visión del espacio urbano mediante conceptos de cartografía artística-social y de mapificación que hacen referencia a la representación de procesos dinámicos del territorio con base en informaciones multicapa con el fin de ordenar, transmitir, procesar y interpretar información convertida en dato cultural. El proyecto de investigación procesual en marcha Geopoética: Cartografía de los Sentidos. Laboratorio Nómada actúa como observatorio de transformaciones urbanas en contextos ibero americanos contemporáneos. Está centrado en el análisis del ambiente multisensorial en zonas de tensión y conflicto, donde se han producido cambios bruscos de transformación urbana. Cada ciudad, barrio o calle tiene un ambiente audiovisual, táctil diferencial que se va transformando y adaptando en el tiempo. Los cambios en un medio ambiente, natural o cultural conllevan un cambio audiovisual, un cambio de las precepciones subjetivas y colectivas, por lo tanto, del patrimonio y del imaginario social.

El estudio de las transformaciones urbanas y patrimoniales a través de la audivisualidad o multisensorialidad, mediante sistemas de cartografía artística y social está realizado conjuntamente y articula tres distintos Grupos de Investigación -Educación y Cultura Visual, de la Universidade Federal de Goiás UFG, Faculdade de Artes Visuais | CNPq y Programa Nacional de Pos-Doctorado de la Capes, junto al Programa de Pos-Graduación en Arte e Cultura Visual, el GIIP –Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergencia entre Arte, Ciências e Tecnologia- del Instituto de Artes de la Universidad Estadual Paulista UNESP de São Paulo, Brasil y el Grupo de Investigación BR::AC – Barcelona, Recerca, Art i Creació- de la Universidad de Barcelona, España.

Graduación en Artes y Comunicación en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la /Universidade de São Paulo, el 2008.

El proyecto está centrado en el análisis de dos ambientes sonoros: el ambiente sonoro del barrio del Raval de Barcelona, España y del barrio de Barra Funda, en São Paulo, Brasil. En Barcelona, opera a partir de los cambios urbanísticos y la repercusión social que se desarrolla a partir de las nuevas migraciones de los últimos diez años. El área de estudio se centra en el entorno de la plaza Salvador Seguí del Raval de Barcelona, donde está ubicada la nueva Fimoteca de Catalunya. En São Paulo la investigación está centrada en la zona donde se ubica el Instituto de Artes de la UNESP, entre los viaductos Pompéia, al norte, el río Tietê al este, el viaducto Sumaré al sur y la Fundación Memorial de la América Latina al oeste.

En este relato vamos a centrarnos en las experiencias desarrolladas en Barcelona y São Paulo. La propuesta está avalada por los trabajos que hemos realizado en la asignatura “Tópicos Especiais em Arte e Visualidades: Cartografias e Territórios Poéticos” en la Universidade Federal de Goiás junto al Programa de Pos-Graduación en Arte e Cultura Visual, donde desarrollo en el momento la investigación Pos-Doctoral “Geopoética: Cartografias de los Sentidos. Laboratorio Nómada, con la cual operamos mediante las concepciones de nomadismos, Cartografias artísticas y sociales, intervención y patrimonio cultural.

Las investigaciones actuales son reverberaciones y si conectan al proyecto de investigación junto al GIIP y la “Linea de Pesquisa Arte y MediaCity | Proyecto R.U.A.; Realidade Urbana Aumentada” los cuales coordinamos. A estas experiencias se suman las del “Laboratori del Caos” impartida en la Licenciatura de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, también, a través de la asignatura “Paisatge Sonor i Espais de Ressonância” del Màster Oficial de Creación Artística, como así mismo, en las experiencias llevadas a cabo en la asignatura “Instalación Sonora” del Máster en Arte Sonoro de la Universidad de Barcelona, coordinadas por el artista sonoro e investigador. Josep Cerdá. A partir de estas experiencias académicas, conjuntamente organizamos el Workshop Internacional Zonas de Compensação, R.U.A. Realidade Urbana Aumentada que se realizó en São Paulo (mayo 2012), sob coordinación conjunta de Rosangella Leotte, esta investigadora y Josep Cerdá como parte de mis estudios Pos-Doctorales “Arqueología da R.U.A.: Realidade Urbana Aumentada”, 2011 / 2014.

Goepoética: Cartografía de los Sentidos. Cartografías artístico-sociales en contextos urbanos inter y multiculturales ibero americanos.

Los mapas han jugado un papel fundamental en la historia de la humanidad, pues han sido una herramienta privilegiada en la construcción de representaciones del mundo y han

constituido una fuente de control del espacio y el tiempo. El mapa como lo conocemos ahora tomó su forma actual en el Renacimiento, con la aparición de la perspectiva lineal a partir de la cual el ojo adquirió una posición cada vez más relevante, gracias a su capacidad de *verlo todo* desde *arriba*, en una posición distante y elevada desde la cual se puede dominar lo que sucede *abajo*. Los mapas están estrechamente ligados a la historia de la modernidad y al nacimiento del Estado-nación, entendido como un “ente de poder territorial, el cual se medía según la extensión de su territorio y según las adquisiciones o pérdidas territoriales”.²

Debido a la importancia creciente de los mapas y a su cercana relación con las artes, no resulta extraño que los artistas siempre hayan prestado atención a este tipo de representaciones y sus diversas implicaciones. Si hiciéramos una revisión histórica de la cartografía realizada por artistas, encontraríamos ejemplos tan antiguos como los mapas realizados por Leonardo da Vinci a inicios del siglo XVI. Más recientemente, ya en el siglo XX, los casos son más abundantes, tenemos por ejemplo los *psicomapas* surrealistas en la década de 1920. En la década de 1960 se aprecia un notable incremento en el interés por la cartografía, teniendo entre sus más notables exponentes a la *Internacional Situacionista*, de tendencias comunistas y anarquistas, autores de múltiples cartografías y estrategias de relación con el espacio público. Los situacionistas realizaron algunos de los aportes más significativas al arte público de hoy, como es el caso de las *derivas* basadas en la *psicogeografía*, mediante las cuales el recorrido de los espacios urbanos quedaba ligado “indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica, y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo, lo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo”.³

En la última década ha aumentado el interés de los artistas por la cartografía de manera notoria. Hay muy diversas aproximaciones a la cartografía, en ocasiones caracterizadas por un interés estético-formal; y, en otras, en la búsqueda de nuevos aproximamientos conceptuales, es decir, en proponer diferentes usos, convenciones y códigos de lectura, diferentes tipos de relación con el territorio y diferentes formatos y soluciones visuales. Sin embargo, en este artículo nos limitaremos a analizar algunas experiencias de un fenómeno artístico al que se le denomina genéricamente como *cartografía artística* y que implica directamente en la redefinición de las relaciones en el / con el patrimonio cultural en la contemporaneidad.

² Blanco, O. (2009). Biopolítica, espacio y estadística. *Ciencia Política*, 7, p. 28.

³ Debord, G. (1958). *Teoría de la deriva*. Recuperado 18 de diciembre de 2013, a partir de <http://www.sindominio.net/ash/is0209.htm>

Para ello hemos seleccionado un grupo de proyectos desarrollados en la ciudad de Barcelona, España y en São Paulo, Brazil, los cuales tuvieron lugar en los barrios *Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera*, ubicados en el casco antiguo, la *Ciudad Vieja*, .

Dichos proyectos fueron realizados por equipos interdisciplinarios de artistas, sociólogos, antropólogos y activistas durante los años 2012 y 20113. Estos fueron compuestos por cuatro proyectos desarrollados en el contexto del *Workshop R.U.A – Realidad Urbana Aumentada*, realizado en octubre de 2012, dirigido por esta investigadora en el ámbito del GIIP en la Universidade Estadual Paulista y por el Laboratorio del Caos de la Universidad de Barcelona, dirigido por el artista y docente Josep Cerdà y el proyecto M.A.D.-R.U.A. : Mapeamiento Artístico Digital – Realidad Urbana Aumentada, realizado en el barrio de Barra Funda en São Paulo, en abril de 2013, en colaboración con el investigador Damián Peralta, de la UB y Francisco Mattos de la UDELAR del Uruguay.

Estos proyectos se desarrollaron en zonas de la ciudad de Barcelona y Sao Paulo en las que recientemente se han vivido situaciones de desplazamientos forzados, migraciones, especulación, gentrificación y otros conflictos urbanos.

A través de estos proyectos se propone analizar las siguientes cuestiones: ¿cómo es la relación que los artistas-cartógrafos establecen con el territorio y sus pobladores? ¿En qué medida el arte logra jugar un rol de mediador social? ¿Puede el arte colaborar en un proceso de construcción/rescate de la memoria e identidad de las poblaciones afectadas por estos conflictos? ¿Puede el arte contribuir en el debate sobre la identidad del Otro cultural en el contexto de las migraciones masivas a las ciudades europeas y latina americanas contemporáneas, patrimonios migrantes?

R.U.A. Barcelona

En octubre de 2012 se realizó (precisamente en uno de los espacios reconstruidos, el Convent de Sant Agustí), el *Workshop R.U.A. Barcelona*, dirigido por Josep Cerdà y por esta artista investigadora. El objetivo del workshop fue realizar una investigación de las transformaciones urbanas mediante sistemas de cartografía social, por medio de un estudio que “se centra en los lugares o zonas de tensión y conflicto, donde se han producido

cambios bruscos de transformación urbana, movimientos migratorios, zonas de fricción o articulación entre culturas”.⁴

A lo largo del workshop se realizaron cuatro proyectos, todos centrados en el barrio, los cuales desde diferentes perspectivas analizan algún aspecto de la complejidad de un barrio tan diverso. Veámoslos a continuación:

Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera (y la ciudad de Barcelona en su conjunto), tienen como otra de sus características la gran cantidad de *graffitis*, *stencils* y *street art* que se aprecian por todas sus paredes. A partir de esta característica del barrio, se desarrolló el proyecto *Intertag*, el cual consistió en una cartografía sonora, realizada a partir de la lectura de los textos (llamados *tags*, en el graffiti) escritos en las paredes. El proyecto se realizó con la participación de los transeúntes y vecinos, a quienes se pedía que leyeran en voz alta los textos que encontraban en los graffiti y éstos se fueron recolectando en un registro sonoro. El resultado ilustra la diversidad del barrio, al dejarnos escuchar los diferentes acentos de personas de diversos orígenes y edades. Asimismo, busca establecer un diálogo entre aquellos que escribieron los textos y las personas que conviven cotidianamente con ellos. De esta manera “la capa de sonido que se ha recuperado en el barrio, pasa a ser un patrimonio intangible que en primera instancia, pertenece a sus propios habitantes provenientes de múltiples culturas y luego a un sector de la ciudad que permanece en silencio donde la gente pronuncia su voz a través de la escritura en el paisaje cotidiano”.⁵



Fig 1. Pía Sommer, Jonathan Torres Barahona y Leonardo Perotto. Intertag, 2012. Barcelona.
Cortesía de los autores.

⁴ Amaral, L., & Cerdà, J. (2012). Definición | R.U.A. BCN 2012. Recuperado 14 de septiembre de 2014, a partir de <http://ruabcn.wordpress.com/definicion/>

⁵ Sommer, P., Torres, J., & Perotto, L. (2012). Intertag | R.U.A. BCN 2012. Recuperado 5 de septiembre de 2014, a partir de <http://ruabcn.wordpress.com/intertag/>

Otro de los proyectos realizados es *Teatre Passat, So Present* (Teatro Pasado, Sonido Presente), el cual se desarrolló en una de las plazas del barrio, en la que de 1997 a 2011 funcionó un pequeño teatro local con capacidad para unas 50 personas. En 2011 el teatro cerró y se mudó a una nueva sede. Sin embargo, en el centro de la plaza se conserva un escenario que hasta el día de hoy es usado para pequeñas puestas en escena, o simplemente como espacio de reunión. En este escenario callejero se realizaron registros sonoros de lo que acontecía en los alrededores durante varios días consecutivos y posteriormente se montó una instalación en el mismo sitio donde se habían realizado las grabaciones, estableciendo así un diálogo entre los sonidos del pasado y del presente y proponiendo una reflexión sobre la memoria sonora del lugar.



Fig 2. Miguel Ayesa, Olga Martínez, Paola Ibaceta y Renato Souza. *Teatre Passat, So Present*, 2012. Barcelona. Cortesía de los autores.

El proyecto *Partituras urbanas* se desarrolló por medio de la idea del recorrido o *deriva* en el barrio. Mientras que un mapa es una representación de la realidad, “la deriva es la representación directa y personal de esta realidad”.⁶ A partir de esta premisa se trazaron tres rutas diferentes, que recorrían de diversos modos el mismo barrio y se fue realizando una cartografía sonoro-visual en la cual no sólo se registraban los sonidos del entorno, sino que también se invitaba a participar, por medio de la improvisación, performance y el azar, a los moradores que encontraban a su paso. Como resultado se obtuvieron tres composiciones sonoras, colaborativas y azarosas, y un registro fotográfico del entorno y de la participación de los vecinos, especialmente niños.

⁶ Cerdà, Observatorio de la transformación urbana del sonido, p. 148.



Fig 3. Francesca Salvà, María Gimenez, Anna Cirre y Estefanía Aimar. *Partituras urbanas*, 2012. Barcelona. Cortesía de los autores.

El otro proyecto realizado es *Pelucografías*, una cartografía de las peluquerías del barrio. Dada la gran diversidad del barrio, las peluquerías son un reflejo de la complejidad del mismo. Estas funcionan no sólo como peluquerías, sino que son auténticos centros de reunión cultural y social, son espacios de convivencia, de socialización, de resistencia y de conservación de la identidad de los distintos colectivos de habitantes, locales e inmigrantes, que conforman esta comunidad. En las peluquerías se hablan las lenguas originarias, se comentan las noticias y se escuchan las músicas del país de origen, se toma el té o se juega al dominó, se conservan y transforman las tradiciones locales y foráneas.

Pelucografías consistió en la realización de una cartografía de todas las peluquerías existentes en el barrio, así como recoger información acerca de su nacionalidad u origen, el levantamiento de registros sonoros y fotográficos y la realización de conversaciones (entrevistas informales) con los peluqueros y clientes. Una inmersión en los territorios de afirmación y ejercicio culturales: corporeidades, identidades, patrimonios compartidos.



Fig 4. Damián Peralta, Carolina Partarrieu, Sílvia Bartolomé y Marcela Antunes. *Pelucografías*, 2012. Barcelona. Cortesía de los autores.

Desde un punto de vista estético, estos proyectos de cartografía artístico-social se configuran como un dispositivo que permite “representar la experiencia del espacio vivido a través del cruzamiento de redes espaciales y temporales, tomando las figuras del entramado y de planos sobrepuestos como estructura poética”.⁷ Desde un punto de vista más político surge la pregunta ¿Por qué estos artistas han elegido desarrollar sus proyectos en un contexto de conflictividad urbana que amenaza la memoria, el paisaje urbano y la historia colectiva de la ciudad? Porque resulta pertinente “instaurar un debate estético, ético y científico con la finalidad de atraer para el campo de investigación las cuestiones contextuales urbanas que afectan la situación de estar en un territorio dado, incidir en él y proponer transformaciones”.⁸



Presentación de proyectos
 Centre Civic convent de Sant Agustí
 20:00 hs / Sala Noble

26/Oct/2012
 C/ Comerç 36

Fig 5. Material de difusión de los proyectos realizados a lo largo del Workshop R.U.A. Barcelona, presentados en el Centro Cultural Convent de Sant Agustí con la participación de la comunidad local, artistas y estudiantes.

⁷ Amaral, L. (2013, junio 15). Entrevista a Lilian Amaral realizada por Damián Peralta, Universidad Barcelona.

⁸ Ibid.



Fig 6. Movilización de relaciones entre personas, ciudad y patrimonio. Workshop M.A.D. – R.U.A.: Mapeamento Artístico Digital – Realidade Urbana Aumentada

El Workshop **M.A.D – R.U.A Mapeamento Artístico Digital – Realidade Urbana Aumentada**, se configura como un espacio de creación interdisciplinario en el que confluyeron artistas, antropólogos, sociólogos, activistas y todos los interesados en desarrollar cartografías artístico-sociales en contextos urbanos, en el marco de la confluencia Arte-Ciencia-Tecnología-Sociedad. M.A.D. – R.U.A explora las posibilidades de las narrativas audiovisuales no lineales y los procesos artísticos colaborativos y distribuidos que ayudan a visibilizar las zonas de conflicto y los complejos procesos de transformación que tienen lugar en los contextos urbanos contemporáneos, como la ciudad de São Paulo.

M.A.D. – R.U.A entiende la cartografía social como un proceso de carácter performativo, que se alimenta de los estímulos generados por la ciudad, entendiéndola como una gran base de datos dinámica, y se desarrolla sobre la misma urbe como espacio de intervención y transformación, por medio de la confluencia entre arte, activismo y medios digitales en la esfera pública.

M.A.D – R.U.A se realizó del 15 al 19 de abril de 2013, en el marco de la muestra Zonas de Compensação, organizada por el GIP – Grupo Internacional e Interinstitucional de Convergencia entre el Arte, la Ciencia y la Tecnología. Durante estos días se realizaron diversas discusiones y conversaciones teóricas, con la presencia de artistas invitados y videoconferencias en las cuales se compartieron proyectos desarrollados en España, Portugal, Brasil y Uruguay. También se desarrolló un proyecto de creación colectiva, realizado a lo largo de toda la semana, por medio de recorridos y mapiamientos con registros gráficos y sonoros en el territorio circundante al Instituto de Artes de la UNESP y al Memorial de América Latina, em el barrio de Barra Funda.

Como resultado final del workshop se produjo el videomapping *Miradas en Tránsito*, coordinado por Francisco Mattos, Damián Peralta y Lilian Amaral, y con la colaboración de los participantes del workshop, investigadores, artistas y estudiantes del grado y del Pós-Graduación en artes visuales, sonoras, danza y encénicas del Instituto de Artes de la UNESP, quienes produjeron los materiales gráficos y sonoros que componen el videomapping. *Miradas en Tránsito*, presentado el 27 de abril, como evento de clausura de la Muestra *Zonas de Compensación* y como parte de las residencias artísticas *Co + Labor + Ação* en la Galería Marta Traba, de la Fundación Memorial de la América Latina.

Cartografías Colaborativas: apropiación, pertenencia e intervención colectiva.

A seguir reproducimos el relato diario “co-elaborativo”, desarrollado por Damián Peralta, Ana Luiza Rocha do Valle y esa investigadora, manteniendo las impresiones y percepciones procesuales tomadas a lo largo de la experiencia colectiva compartida en el territorio:

15 de abril.

El primer día del Workshop M.A.D - R.U.A. (y del proyecto *Zonas de Compensação – Versão 1.0*), introdujo el tema de la interdisciplinariedad en la construcción de cartografías, desde la presentación de los participantes y sus formaciones/bagajes heterogéneos. La convivencia entre diferentes tiempos (en barrios como Barra Funda, que está en intensa transición) y la cuestión de la urbanización como creación humana, como medio ambiente compuesto por “todo lo que el hombre sabe hacer” fueron los disparadores del tema de las cartografías y el patrimônio cultural. Revisamos barrios de una Barcelona repleta de extranjeros y no tuvimos tanta dificultad en entenderlos -nosotros que éramos en mayoría extranjeros (si no en el país, al menos en el Estado de São Paulo). Conocimos los proyectos de cartografía artística desarrollados en la ciudad de Barcelona, en los barrios de Sant Pere, Santa Caterina i La Ribera, como resultado del **Workshop R.U.A Barcelona** desarrollado en octubre de 2012.

Dos ejes permanecieron en las discusiones con insistencia, aún cuando varios temas e intereses los atravesaron: las ferrovías y las micro historias. Y partimos de nuestras propias micro historias y experiencias para componer un primer tejido en el que se formaron los proyectos a lo largo de la semana: fotografía, *pichação (grafitti)*, museología, diálogo, literatura, procesos colaborativos, arte, tecnología, gestión cultural, investigación independiente, recortes, investigación académica, correspondencia, educación patrimonial, política, narrativas, público, inmaterial... fueron algunas de las palabras clave que permearon los discursos y las costuras hechas en esa tarde de un primer contacto.

16 de abril.

En el segundo día de encuentro, los lazos de la red ganan fuerza a medida que los participantes se conocen y reconocen en las experiencias intercambiadas, además de la acogida a los nuevos miembros del grupo. Hablamos de patrimonio y arte contemporáneo en Bom Retiro, barrio multicultural de la ciudad de São Paulo, del trabajo de campo que envolvió al Instituto de Artes, al Memorial de América Latina y sus entornos y de lo que representa el Largo de la Banana en relación al proyecto y a las áreas exploradas. Llegamos al proyecto IDensitat (<http://www.idensitat.net/>) e iD Bairro SP#01 y iD Bairro SP#02, proyectos de curaduría de Ramon Parramon en España y en Brasil, con nuestra co-curaduría. Según la trayectoria de los proyectos, comienzan con una perspectiva artística y se ramifican por los campos de lo social y lo educacional.

Nuestro foco de análisis fué el proyecto *Cartografías del Raval* (<http://cartografiaraval.wix.com/cartografiasonora>), dirigido por Josep Cerdà en el Laboratorio del Caos, de la Universidad de Barcelona, al respecto del cual nos hablaron Damián Peralta y esta investigadora, además de presentar diversos mapas a lo largo de la explicación (como el Mapa Sonoro en el entorno de la Cinemateca y mapeamientos de algunas de las más de 200 lenguas habladas en Barcelona). Creando relaciones con la cartografía de las aguas subterráneas de Barra Funda, investigación cartográfica de la artista y geógrafa Gabriela Leirias, retomamos en algunos momentos el tema de las aguas a partir del lazo entre Barcelona y su antiguo barrio de pescadores.

Entre tantas otras, dos frases sugerentes nos acompañaron en el camino para el trabajo de campo: “La ciudad es una polifonía” (Josep Cerdà) y “Zonas de Compensación no es una exposición que encierra una discusión, por el contrario, una abertura para profundización y visibilización de vínculos” (Lilian Amaral). Con las puertas de la discusión abiertas, fuimos al campo provistos de cámaras fotográficas y de video, celulares con esas funciones, ojos y oídos abiertos, un grabador de audio muy preciso, ovillos de hilo rojo y azul y muchos diálogos generando nuevas ideas. Fue el primer contacto con el territorio, el *brainstorm*, y con certeza el punto de partida de muchos proyectos posibles.

17 de Abril

Con el estímulo y el contacto más próximo con el territorio ocurrido el día anterior, provistos, por tanto de un repertorio ampliado y compartido resultado de deambulaciones y pequeñas intervenciones en el espacio entre el Instituto de Artes y el Memorial de América Latina, el grupo de participantes compartió sus registros con el invitado de la UDELAR, Uruguay,

media artista Francisco Mattos. Él presentó su investigación en el campo de la imagen, de las relaciones con la arquitectura y el patrimonio, además de compartir sus propios registros elaborados en diversos viajes realizados hasta São Paulo, teniendo Barra Funda como territorio de investigación, lugar extranjero a descifrar. Elaboró un *paisaje sonoro* del barrio que fué utilizado por el VJ Fernanado Codevile en la abertura de la Muestra Zonas de Compensação – Versão 1.0, y que serviría como base para la realización de un videomapping marcando la finalización de la Muestra Zonas de Compensação, presentado en el Memorial de América Latina. Todos los registros fueron compartidos, procesados y crearon una síntesis colectiva: el Videomapping “*Miradas en Tránsito*”, apuntando nuevas posibilidades de ocupación e intervención artística, teniendo los procesos cartográficos como medios poéticos de acciones en el contexto urbano/social.

Al finalizar el día, hicimos un nuevo recorrido por las inmediaciones del Memorial de América Latina, registrando nuevas imágenes, sonidos y experiencias y se realizó una exploración del espacio expositivo de la Galería Marta Traba, donde el 27 de abril se proyectaría el trabajo final del workshop, el videomapping colectivo.

18 de abril

El cuarto día del workshop tuvo conversaciones interestatales e internacionales, expandiendo las diversas redes que se formaron a lo largo del camino. Las discusiones empezaron con Josep Cerdà en su peculiar taller: una antigua fábrica de tejidos de 1800, a 12km de Barcelona. Hablamos sobre el activismo que es más poético que político y el investigador nos compartió las ideas de Merleau-Ponty al respecto de dejar testimonio de la realidad.

Preguntamos sobre el proyecto *Cartografías del Raval* y discutimos el hecho de que aspectos muy específicos y muy concretos de la realidad fueron mapeados allí y que, por lo tanto, era necesario establecer códigos de lectura para cada uno de los mapas. El barrio era, según Cerdà, el de mayores problemas sociales en Barcelona y su vida fue transformada debido a la construcción de la nueva Cinemateca (prédio en torno al cual, se realizaron diversas cartografías desarrolladas por los alumnos del Laboratório del Caos y del Máster de Arte Sonora de la Universidad Barcelona). La Cinemateca atrajo un nuevo tipo de circulación de personas para el espacio del Raval. Se colocó en perspectiva, también, la propuesta actual de establecer una radio comunitaria, fuera de las redes oficiales o gubernamentales, y un noticiero también producido por los propios moradores. Este proyecto deja clara la propuesta de las cartografías de visibilizar, a través de su análisis, procesos y proposiciones que modifican el cuerpo social. Y de volver visibles los

sujetos de esos procesos: como los moradores de un barrio hasta entonces “oculto” para Barcelona - *el Raval*.

Aspectos como la dificultad de la academia en establecer diálogos reales con la población, en devolver a ella los resultados de sus análisis e investigaciones fueron uno de los puntos clave de las discusiones del taller. Josep Cerdà nos informó que una exposición será realizada en el propio barrio y que va a funcionar como esa “devolución / respuesta / diálogo”. Algunos de los mapas producidos por Cerdà y sus alumnos del Máster de Arte Sonoro fueron presentados como representaciones interpretativas y quedó claro que el código de lectura es imprescindible: las cartografías son impresas en un diseño de proporciones estandarizadas, en hojas dimensión A3 con un doblez que forma una especie de pestaña, en la cual podemos identificar los códigos de lectura. Ver los mapas llevó la discusión a otro punto: la necesidad de traducir el arte en códigos y compartirlos con las personas, ampliando – al contrario de ciertas producciones académicas o museísticas– su accesibilidad. Llegamos también a la necesidad de establecer metodologías comunes, camino en el cual los estudios de Barcelona están más avanzados, pudiendo traernos grandes contribuciones.

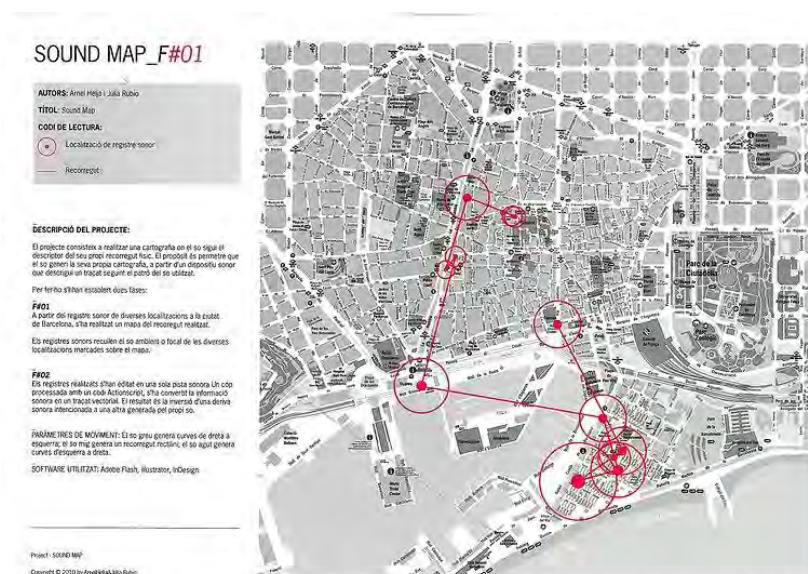


Fig 7. *RAVAL cartografía sonora*, 2010. Barcelona. Cortesía del Laboratorio del Caos, Universidad de Barcelona.

Pasamos por referencias a proyectos y estudios contemporáneos y por ideas de acciones futuras: la investigación nómada Post It City, la pequeña obra de Anne Cauquelin, el Seminario Internacional Poéticas Urbanas, Activismo y Nuevos Medios que ocurrirá en septiembre del 2013, así como la posibilidad de una exposición que abarque el triángulo

Barcelona-Buenos Aires-São Paulo (colaboraciones posibles con las Universidades de Barcelona, de Buenos Aires y la UNESP).

Desde España, hicimos una escala rápida en Goiânia, Brazil, para encontrar a Cleomar Rocha, coordinador del proyecto Media Lab de la UFG (<http://www.medialab.ufg.br/site/>) que nos habló un poco sobre sus intereses en expandir el proyecto para nuevos países. A partir del encuentro, fueron acertadas las conexiones entre el SIIMI (Simposio Internacional de Innovación en Medios Interactivos) y el proyecto R.U.A. | Co + Labor + Ação, proyecto compartido entre el IA/UNESP y la Galería Marta Traba /Memorial de América Latina, teniendo la intervención online de los participantes de la residencia artística e inmersión creativa – Archivo Sensorial – en el Simposio. Para la ocasión, grupos de artistas, comunidad y no videntes realizarán experiencias estimuladas por el paladar, olfato y tacto para tratar de a memoria, de los sentidos y de la percepción del espacio.

El encuentro fué transmitido por skype directamente del Simposio, integrando la discusión en la mesa temática “Medios interactivos, políticas públicas y culturales”.

19 de Abril

En el último día de trabajo del workshop M.A.D. – R.U.A., se promovió el encuentro entre los participantes para evaluar el trabajo realizado en los días previos, así como para reunir, procesar y distribuir las imágenes y sonidos grabados en el campo. Se trabajó en la edición de los materiales producidos durante la semana y que fueron utilizados en el videomapping presentado en el Memorial de América Latina, como clausura de la muestra *Zonas de Compensación*. Esa misma tarde, los participantes del workshop acompañaron la presentación de la Performance *Humo Lumpen – Invisibilidade Pública*, del Colectivo Parabelo, reflexionando acerca del anonimato y la indiferencia en los grandes centros urbanos. Una vez terminado el workshop, se distribuyeron los materiales y se continuó trabajando a la distancia en la preparación del videomapping.

27 de abril

El sábado 27 de abril fue un día de confluencias, se realizó la clausura de las diversas actividades que se desarrollaron en el contexto de la muestra *Zonas de Compensación* y del proyecto *R.U.A – Realidad Urbana Aumentada*. El trabajo final del workshop M.A.D. – R.U.A. se presentó como parte de las Residencias Artísticas *Co + Labor + Ação*, acogidas por la Galería Marta Traba, en el Memorial de América Latina. A lo largo de la jornada, se realizaron diversas acciones, como la intervención urbana *Mensagens Silenciosas*, de Augusto Citrangulo y Lilian Amaral; la Performance *Banana Por Samba* del Colectivo Mapa Xilográfico, Carminda André y el Colectivo R.U.A; y, para finalizar esta jornada tan intensa,

se proyectó el Videomapping *Miradas en Tránsito*, coordinado por Lilian Amaral, Francisco Mattos y Damián Peralta, con la colaboración de los participantes del workshop M.A.D. – R.U.A.



Fig 8. Videomapping *Miradas en Tránsito*, Galria Marta Traba, Memorial de la America latina, São Paulo, 2013.

Conclusiones en proceso: ¿Para qué sirven las cartografías artísticas?

Cartografía y gubernamentalidad

Las cartografías son usadas para representar información relativa a un territorio, comúnmente se utilizan como un medio para dominarlo. El mapa nos coloca en una posición objetiva, elevada y distante, que nos permite apreciar un territorio en su conjunto y planificar su ocupación, recorrido o reconocimiento. Las instituciones gubernamentales encargadas del levantamiento de información estadística y geográfica están preocupadas por obtener la información más completa en la totalidad de un territorio nacional. La información recabada sirve para diseñar una serie de políticas, de organización de la economía, planificación de obras públicas, etc. Por ejemplo, para saber dónde ha crecido más la población y construir un hospital en dicha zona; o para planificar campañas de control de natalidad en otras. La información estadístico/geográfica está muy relacionada con el control de la población, ya sea con fines políticos, económicos o sanitarios, se trata de una “estrategia de ejercicio del poder en el arte del gobierno de los pueblos en un

determinado territorio mapeado”.⁹ Es así que la estadística puede ser entendida como una “máquina técnica de producción de mapas”.¹⁰

Cartografía radical

Debemos señalar que existen diversas corrientes al interior de la geografía, tema que no desarrollamos a profundidad pues excede por mucho los límites de este estudio. Nos basta con señalar que existe una corriente de la llamada *geografía crítica* o *geografía radical*, cuyo principal exponente es David Harvey, la cual nos sirve para analizar los procesos de gentrificación, desplazamientos, expropiaciones y otros conflictos que hemos descrito anteriormente.

Según Harvey, la urbanización ha desempeñado un papel fundamental a la hora de intentar resolver las crisis cíclicas de sobreproducción del capitalismo, pues son una forma de absorber el excedente producido. Para ilustrar esto, menciona los casos de París (1853), New York (1945) y más recientemente de China. En el caso de París, la reconfiguración de la infraestructura urbana, encargada a Georges Eugène Haussmann, “absorbió enormes cantidades de trabajo y capital para la época y, suprimiendo las aspiraciones de la fuerza de trabajo parisina, fue un instrumento esencial de estabilización social”.¹¹ El resultado de esta transformación no sólo fue económico, sino que también implicó la construcción de un nuevo estilo de vida urbano: “París se convirtió en «la ciudad de la luz», un gran centro de consumo, turismo y placer; los cafés, los grandes almacenes, la industria de la moda y las grandes exposiciones cambiaron la vida urbana de modo que pudiera absorber enormes excedentes mediante el consumo”.¹² Posteriormente, un patrón similar se repetiría en la ciudad de New York en los años de la posguerra; y en la última década se repite nuevamente con la urbanización de China, pero en cada ocasión a una mayor escala.

Este proceso de *acumulación por desposesión*, con sus consecuentes expropiaciones, demoliciones, desplazamientos, especulación y conflictos sociales, coincide con la situación descrita en la ciudad de Barcelona. Por medio de la lógica de la *destrucción creadora*, la calidad de la vida urbana “se ha convertido en una mercancía, como la ciudad misma, en un

⁹ Blanco, op. cit., p. 29.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Harvey, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 53, 23-39, p. 25.

¹² Ibid., p. 26.

mundo en el que el consumismo, el turismo, las industrias culturales y las basadas en el conocimiento se han convertido en aspectos esenciales de la economía política urbana.”¹³

Ante esta situación, Harvey llama a reconsiderar el *derecho a la ciudad* como uno de nuestros derechos humanos fundamentales, pues implica “mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad”.¹⁴

El Museo es el Mundo: Cartografía, subjetividad y re-existencia.

Ya hemos señalado el uso instrumental de las técnicas de estadística y mapeo como tecnologías para el ejercicio del poder. Ahora es momento de analizar sus limitaciones y contradicciones. Si bien el objetivo de las técnicas de recolección de datos estadísticos es el obtener información completa y fidedigna, aplicable a la totalidad de un territorio, esto no siempre sucede así. La estadística, la geografía y la cartografía siempre asumen un error, son necesariamente inexactas. “Este error (...) no sólo se puede referir a aquello que la estadística no logra explicar, sino también aquello que permite hacer visible y enunciar lo que en él se esconde”.¹⁵ Tiempo y cambio son fuentes de error permanentes, limitando a estas técnicas a obtener conclusiones parciales, imprecisas y de corta duración.

Esta condición de imprecisión, de inexactitud, que para la cartografía de la gubernamentalidad es un problema, en el caso de la cartografía artística es una ventaja. Los artistas que realizan cartografías no lo hacen “bajo el epígrafe de una cartografía científica, exacta y unívoca, [sino] con una definición de cartografía abierta, versátil y abstracta”.¹⁶ La pregunta que surge es: ¿Qué pueden hacer los artistas por medio de la cartografía? ¿Cuáles son sus alcances reales y sus límites?

Las cartografías artísticas no buscan abarcar a la totalidad de la población, ni pretenden que sus resultados se transformen en futuras leyes o políticas públicas. Pero eso no quiere decir que no aporten información relevante, sí la aportan, pero las preguntas que plantea son diferentes. La cartografía artístico-social está preocupada por saber cómo somos, qué hacemos, qué comemos, qué nos gusta, cómo nos relacionamos, qué cosas nos agradan, qué cosas compartimos, qué comprendemos como patrimonios. La información aportada por una cartografía artística es muy relevante, pues es cualitativa, no cuantitativa. Nos dice

¹³ Ibid., p. 31.

¹⁴ Ibid., p. 23.

¹⁵ Blanco, op. cit., p. 38.

¹⁶ Cerdà, op. cit., p. 150.

mucho de una situación concreta y específica, de un problema a descifrar, de los cambios de valores y transformaciones reales y simbólicas.. No pretende ser universal, ni generalizarse. Por el contrario, busca la especificidad, funciona en casos específicos. Su éxito radica en saber conectarse con el territorio y con las personas.

Desde nuestro punto de vista, la principal aportación que pueden realizar radica en su capacidad de analizar aspectos complejos y sutiles de la realidad social, que son invisibles o poco relevantes para la cartografía institucional. Las cartografías artísticas son, más bien, cartografías relacionales, de la subjetividad, de la identidad, de la diferencia, de las potencias, se esfuerzan “en efectuar modestas ramificaciones, abrir algún paso, poner en relación niveles de la realidad distanciados unos de otros”.¹⁷ Intentan contribuir, así sea modestamente, a restablecer el tejido social, a recomponer los nexos perdidos por la situación de fragmentación y contingencia impuestos por la lógica de reproducción del capital. Desde este punto de vista, son acciones localizadas y de re-existencia, “tácticas” en los términos planteados por De Certeau, son resistencias del *lugar* (lo local) ante el dominio del *espacio* (lo global), configuran, pues, “glocalidades, museos efímeros”. Esta táctica de la resistencia del lugar propio “no tiene más lugar que el del otro... No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo ‘propio’ es una victoria del lugar sobre el tiempo”.¹⁸ El museo es el mundo.

En el proceso de transformación y crecimiento acelerado de las grandes urbes, las personas son sólo estadísticas, números y porcentajes. En los procesos de especulación, desplazamiento y gentrificación que hemos descrito, los pobladores de esos territorios son invisibilizados. Los artistas, por medio de la generación o utilización de cartografías y, sobre todo, del establecimiento de una relación con el territorio y sus moradores, pueden ayudar a hacer visibles procesos sociales que habían sido (casual o intencionalmente) invisibilizados y subalternizados. Las cartografías artísticas pueden ayudar a conservar este patrimonio inmaterial, esta identidad amenazada, pueden ayudar a devolver a estos territorios, a sus moradores y sus relaciones sociales, su escala humana, pueden contribuir a visibilizar a los seres humanos detrás de las estadísticas. Pueden ayudar a recuperar la subjetividad, la identidad que se pierde en los procesos de especulación y desplazamiento, a crear

¹⁷ Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, pp. 6-7.

¹⁸ De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1. Artes de Hacer). México, D.F: Universidad Iberoamericana, p. L.

“espacios de mediación social en zonas marginales o conflictivas mediante el arte como herramienta de integración social”.¹⁹

Referencias

Amaral, L. (2013, junio 15). Entrevista a Lilian Amaral, por Damián Peralta.

Amaral, L., & Cerdà, J. (2012). *Definición | R.U.A. BCN 2012*. Recuperado 14 de junio de 2013, a partir de <http://ruabcn.wordpress.com/definicion/>

Angulo, S. (2011, febrero 10). Rescate en el Raval. *La Vanguardia*, p. 1,2. Barcelona.

Ayuntamiento de Barcelona. (s. f.-a). *El Raval | El territorio y los barrios | Distrito Municipal de Ciutat Vella | Ayuntamiento de Barcelona*. Recuperado 18 de diciembre de 2013, a partir de

http://w110.bcn.cat/portal/site/CiutatVella/menuitem.6806019324b2f1d826062606a2ef8a0c/?vgnnextoid=04c075292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=es_ES

Ayuntamiento de Barcelona. (s. f.-b). *Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera*. Recuperado 29 de mayo de 2013, a partir de

http://w110.bcn.cat/portal/site/CiutatVella/menuitem.6806019324b2f1d826062606a2ef8a0c/?vgnnextoid=c00175292f5a8210VgnVCM10000074fea8c0RCRD&lang=es_ES

Blanco, O. (2009). *Biopolítica, espacio y estadística*. *Ciencia Política*, 7, 26-49.

Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Cerdà, J. (2012). Observatorio de la transformación urbana del sonido: La ciudad como texto, derivas, mapas y cartografía sonora. *Arte y Políticas de Identidad*, 7(0), 143-162.

Cerdà, J. (2013, junio 11). Entrevista a Josep Cerdà, por Damián Peralta.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1. Artes de Hacer). México, D.F: Universidad Iberoamericana.

Debord, G. (1958). *Teoría de la deriva*. Recuperado 18 de diciembre de 2013, a partir de <http://www.sindominio.net/ash/is0209.htm>

Departament d'Estadística, & Ajuntament de Barcelona. (2013, marzo). *La població extranjera en Barcelona*. Enero 2013. Ajuntament de Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.bcn.cat/novaciutadania/arees/es/estudis/estudis.html>

Fernández González, M. (2012, noviembre 7). *Matar al «Chino». Entre la revolución urbanística y el asedio urbano en el barrio del Raval de Barcelona*. Universidad de Barcelona. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35237>

Gayà, C. (2011). Marcas de tacones altos. Barcelona Metropolis. Recuperado 27 de mayo de 2013, a partir de <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/page5baf.html?id=21&ui=556>

¹⁹ Observatorio de la transformación urbana del sonido, op. cit.

Gela, G. d'Estudi de L. A. (2012, diciembre 18). *Les Llengües a Catalunya*. Recuperado 27 de mayo de 2013, a partir de http://www.gela.cat/doku.php?id=llengues#dokuwiki__top

Guerín, J. L. (2001). En construcción. Documental.

Harvey, D. (2008). El derecho a la ciudad. *New Left Review*, 53, 23-39.

Instituto Nacional de Estadística. (2013). *INEbase / Demografía y población / Migraciones*. Recuperado 27 de mayo de 2013, a partir de http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm

Observatorio de la transformación urbana del sonido. (2012). *Raval cartografia sonora*. Recuperado 27 de mayo de 2013, a partir de <http://cartografiaraval.wix.com/cartografiasonora#!presentacion/c240r>

Sassone, F. (1931, junio 4). En el barrio chino de Barcelona. *Blanco y Negro*, pp. 51-55. Madrid.

Sommer, P., Torres, J., & Perotto, L. (2012). *Intertag | R.U.A. BCN 2012*. Recuperado 5 de junio de 2013, a partir de <http://ruabcn.wordpress.com/intertag/>

Subirats, J., & Rius, J. (2005). *Del Chino al Raval. Cultura y transformación social en la Barcelona central*. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Recuperado a partir de http://www.cccb.org/es/publicacio-del_chino_al_raval-35089#

ⁱ **Lilian do Amaral Nunes | Lilian Amaral - lilianamaral@uol.com.br**. Artista Visual, curadora, investigadora. Pós-Doutoranda em Arte, Ciência e Tecnologia pelo Instituto de Artes da UNESP. WWW.cargocollective.com/rua. Pós-Doutora | Capes/PNPD em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Mestre e Doutora em Arte pela ECA/Universidade de São Paulo e Universidade Complutense de Madrid. Artista Visual e Curadora Independente com obras em acervos nacionais e internacionais, com curadorias em contexto ibero americano. Pesquisadora e Professora convidada das Universidades Complutense de Madrid, Girona, Barcelona, Politécnica de Valencia e Valladolid. Membro de Diversos Grupos de Pesquisa como GIIP / IA UNESP, onde coordena a Linha de Pesquisa Arte e Media City, BR :: AC - Barcelona Recerca :: Art Contemporani, Universidade de Barcelona, entre outros. Autora de livros, artigos e resenhas no Brasil e Exterior, como Interterritorialidade: mídias, contextos e educação, Edições SESC, 2009; Acciones Reversibles, ACVIC, EUMO Editorial, 2010; Patrimônios Migrantes, Universidad Valencia, 2013; TRANSPERFORMANCE, Oi Futuro, 2013. Representa e articula o Observatório de Educação Patrimonial – OEPE - no Brasil e América Latina www.oepe.es/congreso ; integra o Comitê Científico e dirige a participação Brasileira e Latino Americana do II Congresso Internacional de Educação Patrimonial na Espanha, França e Brasil, 2014 | Rede Internacional de Educação Patrimonial. www.facebook.com/oqueepatrimonioparavoce

Conformación de patrimonios infantiles a partir de la Cultura Visual televisiva.

Amparo Alonso-Sanz. Universitat de València

Palabras clave: Cultura Visual, patrimonio, televisión, formación inicial del profesorado.

Introducción

Este trabajo trata de teorizar respecto a la forma en que la Cultura Visual televisiva es conformadora de los patrimonios infantiles. Y trata de profundizar en cómo emplear este conocimiento, en la capacitación de los futuros maestros, para que actúen como mediadores de procesos de patrimonialización en las escuelas.

Acotamos nuestro estudio del patrimonio cultural con el uso de algunos adjetivos, siguiendo la clasificación de Calaf y Fontal (2007) según el ámbito al que pertenece y su contenido, lo definiremos como patrimonio televisivo; según el grupo al que pertenece, lo limitaremos a patrimonio infantil; y todo ello planteado en términos educativos.

Objetivos de la comunicación

Esta propuesta de innovación educativa en el ámbito formal, concretamente dirigida al alumnado de los Grados de Maestro en Educación, tiene dos principales objetivos:

- Observar la influencia de la Cultura Visual televisiva en la conformación del patrimonio infantil material e inmaterial.
- Desarrollar los conceptos con los que capacitar al alumnado de Magisterio para educar a niñas y niños en la construcción de su patrimonio infantil.

De manera que si esta propuesta teorizadora resulta de interés, pueda llevarse a cabo durante la formación inicial del profesorado, en respuesta a las demandas curriculares de infantil y primaria. Porque como afirma Fontal (2010) “el área de educación artística tiene un papel relevante en el conocimiento, la comprensión, la puesta en valor y la difusión del patrimonio artístico y cultural, incluyendo las manifestaciones contemporáneas” (p.4).

Vínculos entre menores y programas televisivos

En esta comunicación interesa lo televisivo, en cuanto a su participación de la Cultura Visual (Acaso, 2006; Aguirre, 2005; Duncum, 2002; Duran, 2008; Hernández, 1999; Hernández, 2010), como elemento cotidiano que rompe los límites entre la realidad y la ficción, la barrera entre la alta cultura y la cultura popular. Dirigimos la atención hacia un “medio tan venerado como la televisión, entorno posmoderno por excelencia al cual debemos dedicar una atención preferente, debido a la implantación del mensaje televisivo entre el alumnado” (Huerta, 1999, 2). Nos incumbe el medio televisivo en relación a lo infantil y lo educativo, por dedicación a la formación inicial del profesorado en el Grado de Maestro de Educación. Y todo ello nos compromete en su relación con la Educación Artística.

Las niñas y niños escogen de entre toda la oferta televisiva determinadas series, personajes, y tipo de imágenes; mostrando preferencias, gustos y voluntades. A partir del visionado repetitivo y asiduo de los programas elegidos, los espectadores viven experiencias, sienten emociones, se reconocen y proyectan en sus personajes... estableciendo lazos (que permanecen incluso hasta la edad adulta) con seres de ficción, con las melodías y canciones que los acompañan, con los estereotipos que representan. Se trata de una relación entre los sujetos y los objetos televisivos que se afianza con cada visionado.

La conformación de los primeros patrimonios inmateriales

Los itinerarios de conformación patrimonial desde la educación informal, desde la televisión, se inician a una edad temprana. Con el visionado de las primeras series infantiles comienzan a articularse los primeros patrimonios inmateriales. Originados por un lado por apropiaciones simbólicas, del sujeto hacia el objeto, y por otro lado por estimulación tanto de emociones como de conocimientos, del objeto hacia el sujeto.

Para que un elemento sea patrimonial, ha de tener la potencialidad de conformar identidades, de definir contextos, de poder ser legado y transmitido, de proyectar el sentimiento de propiedad y pertenencia, de ser un bien sobre el que se proyectan valores (Calaf y Fontal, 2007, p.73).

A partir de esta cita de Calaf y Fontal vamos a justificar por qué consideramos que los productos televisivos son patrimoniables.

El patrimonio televisivo infantil se construye a través de los vínculos y valores que se generan desde el consumo de determinados programas, series, películas, dibujos animados... Especialmente por las proyecciones del menor hacia estos

productos audiovisuales, su identificación con algunos personajes, la admiración hacia los protagonistas, el odio hacia los malhechores. Favoreciendo todo ello la constitución de sus identidades.

Por otro lado los productos televisivos definen contextos; ámbitos de juego, de interés, de placer y de preferencias de los individuos. Lugares de encuentro de los patrimonios individuales con los colectivos, rincones de intercambio: en los patios de la escuela, en el salón del hogar, en espacios virtuales.

Además a través de los archivos audiovisuales es posible que sea legado, en cuanto a patrimonio material, pero también transmitido como patrimonio inmaterial.

Por supuesto proyectan el sentimiento de propiedad y pertenencia en la medida en que los consumidores se fidelizan a determinados productos, se hacen seguidores de todas sus posibles versiones, procuran almacenarlos mediante grabaciones (antes en VHS, DVDs y ahora en memorias externas o discos duros).

Y aunque inicialmente son los productos televisivos quienes proyectan sobre los televidentes valores para ser aceptados; una mediación educativa puede favorecer la patrimonialización invirtiendo este proceso; permitiendo que sea el espectador quien proyecte sus valores sobre lo visionado, en un transcurso de apropiación creativa.

Entre las argumentaciones más frecuentes empleadas para conceptualizar el patrimonio encontramos la importancia –incluso necesidad- de que éste sea transmitido de generación en generación, conectando épocas, contextos y gentes; tiempos y espacios, en definitiva (p. 68)

A menudo se conectan las memorias televisivas de las madres y padres con sus descendientes. Esto ocurre en los casos de aquellos productos audiovisuales que se han mantenido con el paso del tiempo y generaciones, que se han perpetuado. Detectamos diversos mecanismos, usados por las grandes productoras, que posibilitan estas conexiones transgeneracionales:

- La reinención. Determinadas series y películas reaparecen en el mercado tras procesos de remasterización, reedición, incluso refrito. Su nueva apariencia, más atractiva y mejorada capta de nuevo la atención de los consumidores.
- La perversión de la nostalgia. Este sentimiento que invade a los tutores, al conectar con su infancia a través de productos consumidos por ellos, asegura la aceptación del visionado por parte de sus descendientes. Si a las madres y padres les gustó una determinada serie cuando eran pequeños, les parecerá buena para sus hijas e hijos, incluso mejor que otras nuevas; y además desearán volverla a ver en compañía de los suyos. El tiempo que el adulto invierte no se emplea para supervisar

contenidos, sino para compartir conocimientos y saberes. Existe por tanto cierta perversión en la utilización beneficiosa de las productoras de este sentimiento,.

- La repetición de valores, estereotipos y fórmulas. Aquellos valores con los que fueron educados los mayores cuando eran chicos, se mantienen normalmente en la adultez especialmente si se transmitieron de forma repetitiva. Los valores que les fueron transmitidos mediante productos audiovisuales, de forma cotidiana e insistente, se consolidan. A partir de la creación de nuevos productos que sostengan idénticos valores, patrones, estereotipos y fórmulas, las productoras aseguran la conformidad por parte de los responsables de los menores. De todos modos los valores y preferencias pueden ir cambiando de una generación a otra, y con ello el rechazo a mantenerlos como tesoros. Las niñas y niños, al margen de la ingenuidad e inocencia que se les atribuye, son agentes más activos de lo que creemos; capaces de escoger entre varias cadenas televisivas, de lidiar con la oferta, de llevar al éxito o al fracaso cualquier producto.

- El mantenimiento de productos de éxito. Las productoras aprovechan los personajes, iconos, ídolos, perfiles... de éxito, provenientes de cualquier ámbito de la Cultura Visual (cómic, videojuegos, películas) porque sobre ellos se sostiene un imaginario colectivo tan potente que cruza fronteras, edades y culturas. Precipita de esta forma una solera cultural que se mantiene a lo largo de los años.

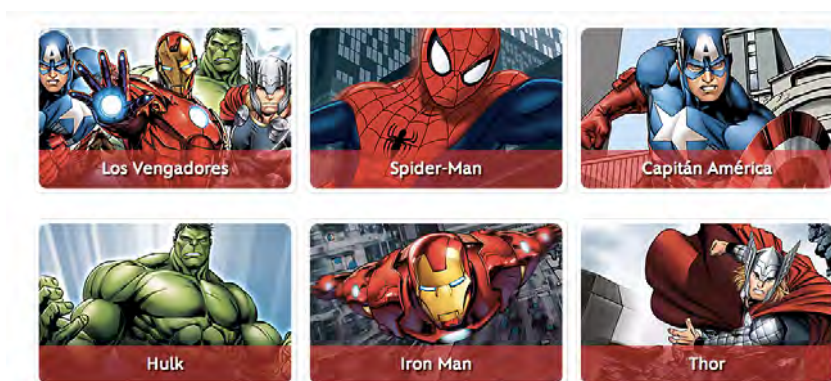


Fig. 1. Ídolos de ayer y de hoy. Disponible en: <http://www.disneystore.es/tienda-marvel>

Al respecto de esta relación paterno-filial, observamos que desde luego no todos los encuentros infantiles, entre el sujeto y el objeto televisivo, son transmitidos por madres y padres. Sin embargo todos los hallazgos televisivos de los menores sí cuentan siempre con una mediación intencionada de las productoras; están dirigidos, orquestados y enfocados con fines comerciales. Es por ello que resulta primordial contrarrestar esta mediación intencionada con procesos de enseñanza-aprendizaje desde el ámbito formal y desde la educación reglada, porque lo que se aprende desde

la educación informal televisiva debe ser filtrado y destilado desde la conciencia crítica. La conexión entre el sujeto y el objeto televisivo patrimonial no se niega aquí, se defiende y legitima, pero a través de un proceso de patrimonialización mediado por futuros maestros concedores de los riesgos implícitos.

El papel del consumo en la transformación del patrimonio infantil inmaterial en material

A la par de la conformación de los primeros patrimonios televisivos infantiles inmateriales, comienza la materialización de estos vínculos. La materialización se lleva a cabo mediante la adquisición de objetos que la mercadotecnia se ocupa de poner al alcance de los menores. Los productos televisivos, acompañados de fuertes campañas publicitarias de impulsión al consumo, provocan en los infantes un deseo de adquisición irrefrenable. Como explica Aguirre (2011) el resultado de estas estrategias de la mercadotecnia es la conformación de un imaginario compuesto por recursos propios de la cultura de masas que conviven con fotografías familiares, imágenes de la infancia o recuerdos de amigos. De forma que se inician en el coleccionismo masivo de cromos, prendas de vestir, accesorios y juguetes en los que aparezca el imaginario proyectado en la televisión; y este devenir convierte su patrimonio inmaterial en material.

La mercadotecnia de un determinado producto (como una película, por ejemplo) intenta hacerse presente simultáneamente en todos los medios de comunicación disponibles y de múltiples formas, jugando un papel extremadamente importante por su presencia física a modo de juguetes, pegatinas, cromos u obsequios de muy diverso tipo que pueden conseguirse en kioscos, restaurantes de comida rápida, parques de ocio, etc. (Martín, 2011, p.14).

El interés pasa de estar en la relación entre sujeto y objeto televisivo, para desplazarse hacia el foco de interés material. La patrimonialización material es inevitable, y una vez comienza incluso resulta imparable; porque el consumidor infantil toma conciencia de los reclamos en escaparates, supermercados, tiendas de juguetes, anuncios, y su mirada queda educada para dirigirse hacia los lugares donde espera poder saciar el ansia por atesorar. Como afirma Lull (2005) “las industrias culturales y de ocio han acercado el patrimonio a la gente de la calle casi hasta su vulgarización” (p. 198).



Fig. 2. Merchandise. Obtenida de: <http://marvel.com/comics/unlimited>

Desde la educación reglada podemos enseñar a tener medida en la compra compulsiva, en establecer diferencias entre el capricho y la necesidad. Por supuesto que lo cultural es una necesidad, pero debe ser el individuo quien decida reflexivamente qué valores y vínculos desea construir con los reclamos materiales, y quien adquiera solamente los objetos que de forma coherente tengan cabida en ese patrimonio, o incluso que los cree.

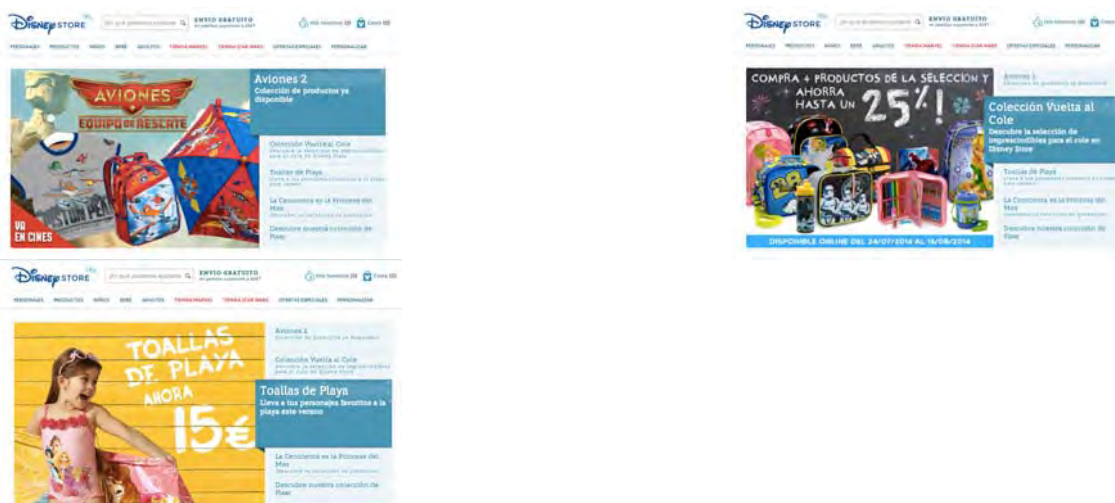


Fig. 1. Promociones tienda Disney. Disponibles en:

<http://www.disneystore.es/?CMP=OTL->

[DOLES&att=tienda_footer_link&utm_source=Disney&utm_medium=referral&utm_campaign=tienda_footer_link](http://www.disneystore.es/?CMP=OTL-DOLES&att=tienda_footer_link&utm_source=Disney&utm_medium=referral&utm_campaign=tienda_footer_link)

Aprovechamiento pedagógico de la Cultura Visual televisiva para el enriquecimiento de los patrimonios infantiles

Las elecciones de los públicos se establecen sobre un número restringido de posibilidades, porque las programaciones televisivas cuentan con un sesgo en sus contenidos tanto conceptuales como visuales. Esto limita la diversidad, riqueza y

variedad de los patrimonios, que creándose a partir de la Cultura Visual televisiva, lo hacen solamente desde un ámbito educativo informal. Creemos que es posible ampliar estos patrimonios y enriquecerlos si se complementan desde el ámbito educativo formal. Esto es posible si capacitamos a los futuros maestros, durante su formación inicial, y para lograrlo vamos a proponer 5 consideraciones:

[1] Aprovechar el poder de transformación de la Cultura Visual televisiva en favor de la creación de identidades culturales infantiles. Como afirma Huerta (1999) “lo cierto es que del discurso televisivo emana un impresionante componente formativo entre el público infantil y juvenil, ese mismo público que se convierte en el alumnado de nuestras aulas” (p.3) y ese potencial puede ser aprovechado.

“Los niños y niñas poseen un elevado e intenso discernimiento de aspectos relacionados con sus programas televisivos preferidos que puede ser aprovechado por los maestros pedagógicamente de forma positiva y regenerativa” (Alonso-Sanz y Orduña, 2013, 24). El alumnado infantil ya sabe la forma de comportarse de los personajes de sus series preferidas -cómo hablan, visten, se mueven-; cuáles son sus gustos y preferencias respecto a deportes, colores, alimentos; con qué tipo de amigos se relacionan; qué canciones cantan. Sin embargo los menores no son conscientes de que muchos de esos productos encuentran su origen en realidades sociales y culturales muy diferentes a las suyas, porque provienen de grandes productoras situadas en otros países; desconocen que como resultado de la internacionalización y globalización consumen costumbres, hábitos, vestimentas, cancioneros, festividades del ámbito de la ficción que poco o nada tienen que ver con su entorno real. Es fácil construir nuevo conocimiento a partir del que ya poseen, un conocimiento más profundo y reflexivo, para que durante la infancia se creen identidades arraigadas en la realidad cultural de su entorno y enriquecidas desde la ficción cultural del entorno televisivo.

Para ello las futuras maestras y maestros pueden confrontar imágenes de manifestaciones culturales locales con el imaginario televisivo internacional, con la intención de que sus discentes hallen conexiones, proximidades o diferencias y así puedan generar su propia identidad cultural infantil.



Fig. 1. Caganer (pieza de belén catalana). Obtenida en:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ACaganer_pages.jpg

Fig. 2. G. Hannelius la estrella de ¡Buena suerte, Charlie!. Obtenida en:

<http://www.disney.es/disney-channel/art%C3%ADculos/entrevistas-navidad-chicas-dc>

[2] Complementar el sesgo de los referentes televisivos con otros provenientes de la familia y comunidad.

La actualización plena de la potencialidad formativa requiere de un visionado televisivo más interactivo; así, la utilidad formativa de estos programas para las familias y los niños realmente se acrecentaría si el programa fuese disfrutado y comentado alegremente en el jardín infantil, en la escuela, y en el hogar por los padres. (Fuenzalida, 2008, 54)

Para ello es preciso que desde la docencia se confronten las transmisiones del medio televisivo con las transferencias de la cultura en la que se encuentra inmerso el alumnado. El futuro maestro en este sentido puede buscar imágenes televisivas que muestren valores imperantes, estereotipos, manifestaciones de desigualdad entre individuos, relaciones de poder, y a partir de ellas dinamizar que los menores busquen si son coincidentes o dispares con las situaciones que viven en su entorno cercano (hogar, escuela, zona de juegos...). Y después el maestro puede dar nuevos referentes visuales, por ejemplo obras de arte contemporáneas, que añadan otro tipo de posibilidades a las mostradas en la pantalla.



Fig. 3. Captura de pantalla del enlace

<http://www.disney.es/princesas/princesas/Jasmin.jsp>

Fig. 4. Dina Goldstein (2009), Jasmine de la serie Fallen princesses, imagen obtenida en: <http://dinagoldstein.com/fallen-princesses/jasmine>

[3] Favorecer el hallazgo individual y reflexivo de los vínculos que se establecen entre lo real y lo ficcional. Las niñas y niños pueden indagar sobre las razones por las que determinados personajes, series o programas captan su atención. Según Fuenzalida (2011) la tendencia actual de la televisión dirigida hacia el niño propone la exploración de su propia afectividad y análisis de conductas, más que el aprendizaje de material cognitivo; porque se explicitan sentimientos y emociones que mediante la identificación lúdica procuran el fortalecimiento de la autoestima del menor. Por lo que es importante hallar los procesos de identificación afectiva del alumnado en las escuelas.

Esta exploración puede incentivarse a través de la mediación educativa, planteando preguntas concatenadas, directas y sencillas del tipo: ¿qué atributos admiras en tus ídolos televisivos?, ¿qué atributos posees tú?, ¿en qué te pareces y te diferencias de los personajes de televisión?, ¿cuándo juegas alguna vez a algo relacionado con las series que ves, qué papel desempeñas tú?, ¿qué nombres de los personajes de esas series te gustan más?, ¿eres capaz de cantar la melodía de inicio o final de esas series?, ¿puedes contar algún episodio que recuerdes especialmente?, ¿qué objetos coleccionas con la imagen de tus series preferidas o de sus personajes?, ¿qué tipo de cosas tuyas te recuerdan los buenos ratos que pasas viendo la televisión?

[4] Generar dinámicas en las que el alumnado comparta y de a conocer su patrimonio al resto del grupo. El patrimonio cultural compartido resulta mucho más interesante en un entorno de educación reglada donde es fácil generar sinergias y hallar puntos en común entre estudiantes. De manera que las respuestas, a aquellas preguntas que inciden en los vínculos individuales entre lo real y ficcional, deben

ponerse en valor en un foro común. Por ejemplo una asamblea puede ser ideal para que unos individuos y otros hallen recíprocamente conexiones emocionales, se favorece de esta manera un patrimonio común.

[5] Transformar el patrimonio inmaterial en material mediante creaciones artísticas en sustitución de las prácticas de consumo. Es inevitable que se compren los productos que la mercadotecnia deja al alcance de los menores. Sin embargo como respuesta a la tendencia consumista, es posible fomentar otras formas de materializar los lazos que las niñas y niños establecen con las representaciones de ficción. Se propone patrimonializar fomentando en las escuelas creaciones artísticas que manifiesten los vínculos y emociones establecidos por el alumnado con los productos televisivos. De esta forma la aportación de los futuros maestros al colectivo estudiantil es la de generar relaciones de pertenencia y propiedad a partir de la creatividad y autoproducción. No se trata aquí de copiar o calcar un dibujo de un personaje preferido, de colorear sin salirse un papel impreso con las imágenes de una serie o cualquiera de esas tareas idiotizantes. Se trata de ofrecer la diversidad de técnicas artísticas bidimensionales, tridimensionales y tecnológicas, para construir un nuevo imaginario que relacione la identidad del alumno, transformada por la Cultura Visual, con los productos que la han originado. Estas actividades creativas pueden ser individuales y tras el proceso recomendado en el punto 3, o bien colectivas a partir del proceso indicado en el punto 4.

Conclusiones

Importar al ámbito educativo formal, los vínculos que se crean con la Cultura Visual televisiva, permite enriquecer la creación de patrimonios infantiles.

Tras observar la influencia de la Cultura Visual televisiva en la conformación del patrimonio infantil material e inmaterial, concluimos que desde la educación formal resulta primordial:

- Contrarrestar la mediación intencionada de las grandes productoras porque lo que se aprende desde la educación informal televisiva debe ser filtrado y destilado desde la conciencia crítica.
- Enseñar a tener medida en la compra compulsiva, fomentando que el individuo decida reflexivamente qué valores y vínculos desea construir con los reclamos de la mercadotecnia.
- Complementar el sesgo conceptual y visual de las programaciones televisivas para fomentar la conformación de patrimonios desde la diversidad, riqueza y variedad.

En este texto ha sido posible desarrollar 5 conceptos necesarios y de interés en la capacitación del alumnado de Magisterio para educar a niñas y niños en la construcción de su patrimonio infantil.

Referencias bibliográficas

ALONSO-SANZ, A. Y ORDUÑA, S. (2013). Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.

ACASO, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

AGUIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro/EUB. (Ed. Orig. 1999).

AGUIRRE, I. (2011). El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes. En Marín Viadel, R. (Ed.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 43-60). Málaga: Ediciones Aljibe.

CALAF, R. y FONTAL, O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. En R. Huerta y R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 67-89). València: Publicacions de la Universitat de.

DUNCUM, P. (2002). Visual Culture Art Education: Why, What and How. *International Journal of Art & Design Education*, 21(1), 14-23.

DURAN, T. (2008). Dins el bosc de la cultura visual. Apunts per a una actualització pedagògica. *Temps d'Educació*, 35, 23-36.

FONTAL, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En J. Vallés (presidencia), *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Congreso llevado a cabo en Girona, España.

FUENZALIDA, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, 30(XV), 49-54. DOI:10.3916/c30-2008-01-007

FUENZALIDA, V. (2011). Políticas públicas en ambiente televisivo digital. La oportunidad cultural-industrial de la TV infantil. *MATRIZes*, 2, 141-163.

HERNÁNDEZ, F. (1999). La educación artística para la comprensión de la cultura visual: una propuesta para una época de cambios. En C. MOLET i J. M. MAURI (Coords.), *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística* (pp. 111-128). Lleida: Edicions de la Universitat de.

HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. (Ed. Orig. 1997).

HUERTA, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. Eufonía. *Didáctica de la Música*, 16.

LLULL, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte. Individuo y Sociedad*, 17, 175-204.

MARTÍN, J. L. (2011). Economías de la subjetividad. Algunos comentarios sobre infancia, publicidad y consumo. En MARÍN VIADEL, R. (Ed.), *Infancia, mercado y Educación Artística* (pp. 11-24). Málaga: Ediciones Aljibe.

Educación en la conservación del patrimonio cultural contemporáneo en las titulaciones en Artes Plásticas de la Universidad de Granada y de la Université Paris 8 Vincennes Saint Denis con metodologías colaborativas.

María del Carmen Bellido Márquez, cbellido@ugr.es
María Dolores Álvarez Rodríguez, alvarezr@ugr.es
Pedro Atencia Barrero, pedroatenciabarrero@hotmail.com
Universidad de Granada (España).

Palabras claves: Docencia universitaria –Conservación- Arte contemporáneo – Patrimonio cultural contemporáneo – metodologías colaborativas.

Introducción

La conservación de las obras de arte, que forman parte del patrimonio cultural contemporáneo, presenta problemas de particulares conservación, debido a diversas causas, como materiales de baja calidad, inadecuadas condiciones medioambientales o exceso de traslados, entre otras (Llamas, 2011, p. 19). Todo ello, pertenece un contenido transversal que forma parte de las titulaciones superiores en Artes Plásticas. Sin embargo, no todos sus alumnos desarrollan las suficientes competencias al respecto, pues no es un tema que se estudie de forma específica, sino que queda implícito en muchas de sus asignaturas. Se trata de una materia de interés y vigencia, especialmente para historiadores del Arte, conservadores, coleccionistas o personal de instituciones museísticas. Por ello, se ha realizado esta investigación, contextualizada en la Universidad de Granada y en la Université Paris 8 Vincennes Saint Denis (Francia), gracias a la colaboración de ambas instituciones y dentro del marco del Programa de Movilidad Erasmus para Profesorado con Fines Docentes de la UGR, habiendo sido realizada en el año 2011. En la actividad, se ha puesto en práctica una metodología colaborativa institucional y de co-aprendizaje entre alumnos. Los resultados ofrecidos por los diferentes grupos de estudiantes participantes clarifican sus opiniones, experiencias y conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo y apuntan la necesidad de mejorar sus competencias profesionales en esta materia.

Antecedentes

La conservación de la obra de arte contemporáneo es un tema de importancia para agentes culturales, personal de museos, galeristas, coleccionistas particulares, etc., pero quizá no lo es tanto para los productores del arte y los profesionales de la enseñanza en materias artísticas. Sin embargo, la valoración de estas obras sobrepasa estos ámbitos, ya que se expande a ser bienes culturales, testigos de su tiempo, elementos de identidad social, útiles de educación, vehículos de comunicación, reclamos turísticos, bienes económicos o patrimoniales, entre otras muchas percepciones, por lo que en su conservación han de estar implicados las administraciones públicas, las instituciones de enseñanza, los gestores culturales y sociales e, incluso, el público en general (Ardemagni, 2004, p. 22).

Muchas obras y colecciones de arte contemporáneo muestran problemas de conservación. Algunas de ellas sufren una degradación justificada por su propia conceptualidad (Nogueira, Bettencourt, 2013, p. 43), no son preservadas de los deterioros por falta de actuaciones convenientes, no se realizan con materiales de experimentada durabilidad (Montorsi, 2005, pp. 15-18), presentan mala conservación material, tienen problemas de exposición al quedar obsoletos sus soportes técnicos, o bien, necesitan que su instalación o desarrollo sean documentados, etc. Así pues, la conservación de las obras de arte contemporáneo adolece de problemas que son diversos y específicos (Bellido y Durán, 2013, p. 211).

El concepto de conservación preventiva como hoy día es conocida tiene poca antigüedad. En 1945 se desarrolla en París la Conferencia Internacional del ICOM (Consejo Internacional de Museos), con la reunieron de directores de los principales museos europeos, restauradores y especialistas de laboratorio. De aquí, en 1963, surge el Comité del ICOM para la Conservación. Entre tanto se funda en Londres, en 1950, el International Institute for the Conservation of Historic and Artistic Works (IIC), que en 1958 publica *The Conservation of Antiquities and Works of Art*, un libro de H. J. Plenderleith que se convierte en el punto de partida para el estudio y el desarrollo de la conservación preventiva. Philip Ward (2010) explica sobre este texto que:

“La importancia de este volumen radica en su contenido diagnóstico: fue la primera explicación sistemática de los mecanismos del deterioro, que continua siendo la base de la conservación. También demostró la posibilidad práctica de la prevención y, junto con los conocimientos aportados por la ciencia de los materiales a las técnicas tradicionales de la restauración, dio forma a la nueva disciplina de la conservación” (p. 3).

El desarrollo de esta joven especialidad se ha expandido en los últimos años, al convertirse en una filosofía de trabajo y en una materia de vital aplicación para conservadores y restauradores. También se ha visto favorecido por el uso de metodología científica y normativas legales, pero no cabe duda de la importancia que en ello tiene la formación de los agentes que se relacionan con el patrimonio cultural.

Hasta los años 60 la formación en restauración se obtenía en los propios museos (que formaban a sus empleados), a partir de gremios profesionales o de un restaurador privado y se completaba con cursos académicos. Muchas de las técnicas y materiales utilizados en restauración no eran de dominio público. Pero, progresivamente, este modelo de enseñanza cambia y comienza a darse mayor importancia a la conservación, que pasa a ser entendida como un medio para evitar o retrasar la restauración de las obras.

Entre los años 60 y 70 surge la necesidad de profesionales formados a partir de estudios académicos en conservación, que son ya impartidos por varias universidades de Europa y Norteamérica, en los que algunos ya ofrecen la especialidad en conservación preventiva.

En el año 2000 tuvo lugar en Vantaa (Finlandia) una reunión a cargo del ICCROM (International Centre for the Study of the Conservation and Restoration of Cultural Property), cuyas conclusiones se recogieron en el texto *Hacia una Estrategia Europea sobre Conservación Preventiva* (ICCROM, 2000), que indica cinco puntos estratégicos y líneas de acción a trabajar: el liderazgo institucional en la preservación del patrimonio cultura, la planificación, la formación, el acceso a la información y el papel del público (pp. 4-8).

Referente a la formación, el ICCOM (2000) destaca que para fomentar el conocimiento de la conservación preventiva es necesario: a) Introducir el concepto de conservación preventiva, en los niveles apropiados, en todos los programas de estudio relacionados con el patrimonio cultural. b) Establecer, desarrollar y ofrecer un plan curricular de conservación preventiva para instituciones de formación en conservación-restauración (p. 8), además de crear posibilidades de especialización en conservación preventiva, estimular la investigación y desarrollar programas de formación del profesorado en la materia (p. 6).

La justificación de esta investigación surge ante la observación de lagunas importantes en la formación artística sobre la conservación de las obras de arte, y siguiendo las indicaciones de Ward (2010) que expone que: “las lagunas de los programas de formación tendrán que ser colmadas” (p. 64).

En la actualidad encontramos ofertas formativas, como cursos y masteres ofrecidos por diversas universidades, escuelas superiores, institutos o instituciones dedicados a la conservación del patrimonio como el IAPH (Ardemagni, 2004, p. 1), IPCE, GETTY, IIC, ICOM; ICRCROM, etc., también se realizan actividades de divulgación científica y se presentan trabajos de investigación sobre la conservación de las obras artísticas contemporáneas. Aún así, no cabe duda de que la producción artística contemporánea y su conservación estarán en el futuro en manos de los actuales estudiantes universitarios de enseñanzas plásticas y, dada la necesidad de avanzar y el interés por mejorar en esta línea de investigación, se ha considerado que el estudio debería tener en cuenta a los propios estudiantes de estas titulaciones, para detectar en ellos las deficiencias formativas, necesidades competenciales e intereses profesionales que presentan, al respecto. De ahí la necesidad de afrontar el problema desde la perspectiva del estudiante, con el fin de implementar las investigaciones hechas hasta ahora (Guichen, 1984, p. 232), partiendo del propio origen de la producción artística contemporánea, pues según apunta el ICCROM (2003): “la mayor parte de los nuevos conocimientos y de las nuevas metodologías no se refleja casi nunca en la práctica y sistemáticamente no aparecen en los programas de capacitación de profesionales del patrimonio (p. 1).

Los resultados del estudio complementan los generados en el contexto del museo, laboratorio, taller o biblioteca (Milner, 1999, p. 26) y permiten conocer las opiniones, conocimientos, inquietudes y experiencias de los alumnos de Arte, lo que supone una perspectiva actual que mejora las ya estudiadas.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación ha sido determinar la formación, experiencias y opiniones de los estudiantes en titulaciones de artes plásticas sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo, pues este contenido forma parte de su formación docente y supone una competencia a desarrollar por ellos, ya que, como futuros gestores culturales, les será útil y necesario en su desempeño profesional.

Otros objetivos más específicos han sido: dar a conocer a los alumnos la importancia de la conservación de las obras de arte contemporáneo, complementar su formación docente, desarrollar una metodología de enseñanza colaborativa que facilite el co-aprendizaje, evaluar la actividad con encuestas de opinión y exponer los resultados del estudio, para que sean tenidos en cuenta por los agentes culturales y educativos.

Metodología

La investigación se ha llevado a cabo con el desarrollo conjunto de varios métodos de trabajo. Por un lado, se ha realizado una documentación teórica para contextualizar el tema y determinar sus antecedentes, con el fin de elaborar unos objetivos que consigan aportar soluciones viables al problema detectado sobre la formación en conservación preventiva de las obra de arte contemporáneo que tienen los estudiantes universitarios enseñanzas plásticas.

Asimismo, se han determinado realizar la investigación con estudiantes procedentes de centros universitarios de distinta procedencia nacional (Granada y París) para contar en el estudio con referentes comparativos internacionales. Como el contenido es transversal, el tipo de asignatura en que se ha realizado no resulta relevante, pero sí lo es la opinión y formación de los participantes.

La muestra de estudiantes de la Universidad de Granada estuvo constituida por 34 alumnos de 3er curso de la Licenciatura en Bellas Artes, que formaban parte de la asignatura Metodologías Lenguajes y Técnicas de las Obra Escultórica y su Conservación (Plan de 1977), y la de los copartícipes de la Universidad Paris 8 Vincennes Saint Denis estuvo formada por 35 alumnos del 1er curso de los estudios de la Licence Arts Plastiques.

Esta encuesta trata de la opinión y conocimientos que los estudiantes de enseñanzas plásticas tienen sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo		
Nombre	Apellido	Edad
Institución	Estudios	Nivel de estudios
Por favor, responda con sinceridad a los siguientes preguntas:		
	Sí	No
A. ¿Conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra?		
B. ¿Tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación?		
C. ¿Tiene algunos conocimientos sobre la		

conservación de las obras de arte contemporáneo?		
D. ¿Algunos de sus trabajos artísticos, en general, han sufrido degradaciones materiales importantes?		
E. ¿Piensa que su programa de estudios le aporta las competencias docentes necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño de su perfil profesional?		

Tabla 1. Encuesta realizada a todos los estudiantes participantes en el estudio, presentada a cada grupo en su idioma propio (español y francés). Elaboración propia.

Para esta actividad colaborativa entre centros de enseñanza universitaria se ha contado con una ayuda económica del Programa Erasmus de Movilidad de Profesores con Fines Docentes, que ha permitido realizarla, en parte, en la ciudad francesa. Su desarrollo ha sido mediante seminarios. El trabajo ha seguido las siguientes fases:

1. Establecimiento de contacto profesional y solicitud de la Ayuda Erasmus.
2. Propuesta de trabajo a la institución francesa.
3. Preparación de material (teórico, PowerPoint, encuestas, evolución de la actividad).
4. Traducción del material al francés, propuesta y aceptación del material por la universidad francesa.
5. Realización de la actividad en España y Francia.
6. Obtención de resultados y determinación de conclusiones.

La realización de la actividad docente, en sí misma, ha estado formada por varias fases. Primero se ha encuestado a los estudiantes, para conocer su opinión sobre el tema de estudio. Y para ello se ha diseñado una encuesta (Tabla 1), cuyo método estadístico también ha permitido concretar el nivel de partida que tenían los alumnos sobre el conocimiento en la materia y sus inquietudes al respecto. Esto se ha logrado con la clasificación, organización, interpretación y análisis de los resultados cuantitativos obtenidos en la consulta, de entre los que se subraya los indicios más destacables.

La segunda parte de la actividad se ha desarrollado mediante una exposición de conocimientos teóricos sobre los problemas que presentan la conservación de las obras de arte contemporáneo y las actuaciones de los profesionales (Tablas 1 y 2), impartida por el profesorado, en la que los alumnos han intervenido de forma activa, haciendo preguntas, elaborando propuestas de intervención para casos de estudio,

proponiendo actuaciones y exponiendo ejemplos varios. Este trabajo se ha desarrollado en grupo, lo que ha potenciado el co-aprendizaje.

En tercer lugar, los estudiantes han trabajado también en grupo para identificar y definir las principales deficiencias formativas que detectan en su plan de estudios sobre la conservación preventiva de las obras de arte contemporáneo.

Por último, la actividad ha sido evaluada por los alumnos y por el profesorado, mediante modelos de evaluación, autoevaluación y evaluación entre iguales o co-evaluación.

Resultados

Las Tabla 2 permiten ver los resultados obtenidos de la encuesta inicial hecha a los alumnos, expresados en %.

La pregunta A (¿conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra?), ha sido contestada positivamente por el 88,3% de los estudiantes de la Universidad de Granada y también por el 86% de los alumnos de la Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, lo que pone de manifiesto que en los dos grupos tienen conocimiento de la importancia de la conservación de las obras de arte para adquirentes y/o coleccionistas. La respuesta mayoritaria ha sido positiva (Tabla 2).

Preguntas	Respuestas en %			
	UNIVERSIDAD DE GRANADA (España). 2011		UNIVERSIDAD PARIS 8 VINCENNES SAINT DENIS (Francia). 2011	
	% Sí	% No	% Sí	% No
A	¿Conoce la importancia que tiene la conservación de las obras de arte para la persona o la institución que las compra?			
	61,7	38,2	40	60
B	¿Tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación?			
	61,7	38,2	40	60
C	¿Tiene suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo?			
	79,5	20,5	14,4	85,6
D	¿Algunos de sus trabajos artísticos, en general, han			

	sufrido degradaciones materiales importantes?			
	32,4	67,6	37,2	62,8
E	¿Piensa que su programa de estudios le aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño adecuado de su perfil profesional?			
	55,8	44,2	11,5	88,5

Tabla 2. Respuestas positivas y negativa obtenidas en las encuestas realizadas, expresadas en % y correspondientes a los diferentes grupos encuestados. Elaboración propia.

La pregunta B (¿tiene la costumbre de proteger sus obras con algún soporte físico, producto o técnica que favorezca su conservación?), obtuvo el 61,7% de respuestas positivas de los estudiantes españoles y el 40% de los franceses. De ello se extrae que los españoles tienen mayor costumbre de proteger sus trabajos artísticos que los franceses. La respuesta mayoritaria fue ligeramente positiva (Tabla 2).

A la pregunta C (¿tiene suficientes conocimientos sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo?), respondieron que sí el 79,5% de los estudiantes españoles y el 14,4% de franceses, por lo que se observa una notable diferencia entre los estudiantes españoles que dijeron sí tener estos conocimientos y los franceses que respondieron que no los tenían. La respuesta mayoritaria fue negativa (Tabla 2).

La pregunta D (¿algunos de sus trabajos artísticos, en general, han sufrido degradaciones materiales importantes?) fue contestada positivamente por el 32,4% de los españoles y por el 37,2% de los franceses, obteniendo un resultado global negativo (Tabla 2).

A la última pregunta E (¿piensa que su programa de estudios le aporta el conocimiento y las competencias profesionales necesarias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desempeño adecuado de su perfil profesional?) los estudiantes españoles contestaron positivamente con un 55,8%, frente a los franceses, que lo hicieron con sólo un 11,5%. Por ello, los estudiantes franceses fueron los que más creyeron que su programa de estudios no les aportaba las suficientes competencias docentes sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para desarrollar adecuadamente las labores de su perfil profesional. La respuesta mayoritaria fue negativa.

Por lo tanto los estudiantes conocen la importancia de la conservación de la obra de arte, tienen cierta costumbre de preservar sus obras, declaran no tener suficientes conocimientos el tema, no han sufrido daños o pérdidas materiales

considerables en sus trabajos y consideran que su plan de estudios no les reporta los suficientes conocimientos y competencias sobre la conservación de las obras de arte contemporáneo para el desarrollo de su perfil profesional.

Ante esta evaluación inicial se ha procedido a la exposición y desarrollo de contenidos teóricos y prácticos sobre el tema de estudio, mediante metodologías activas, y finalmente se ha establecido un debate de cuyas conclusiones se ha obtenido la conveniencia de hacer una relación de carencias y prioridades en la formación de los alumnos. De ella se extrae que la conservación preventiva de las obras de arte contemporáneo es un tema de interés en la formación e investigación de los estudiantes en titulaciones de Bellas Artes y Artes Plásticas, que debería ser tratado desde los niveles iniciales de estos estudios, estar incluido en los contenidos teóricos y prácticos de los programas educativos, especialmente en las prácticas profesionales, ser impartido por los propios docentes (que han de tener formación al respecto) y complementados con profesionales en la materia, realizando cursos especializados y seminarios.

Finalmente, esta actividad colaborativa ha sido evaluada muy positivamente por el alumnado, habiéndose obtenido un 85% de evaluación positiva de los estudiantes españoles y un 79% de los franceses. La autoevaluación del profesorado ha obtenido un 95 % de evaluación positiva por la parte española y un 85 % por la francesa.

Conclusiones

Las conclusiones determinan que la conservación de las obras de arte contemporáneo es un tema de interés para los estudiantes de Artes Plásticas, quienes en general conocen su importancia, pero que ésta no está lo suficientemente desarrollada dentro de sus planes de estudios. Por lo tanto, se debería mejorar este aspecto de dicha formación universitaria, pues de ello depende la preparación competencial de futuros agentes del patrimonio cultural, implementando los contenidos docentes al respecto y aplicando metodologías activas y colaborativas que hagan de la transferencia de este conocimiento un útil que mejore la conservación del legado patrimonial contemporáneo, mediante la educación de los propios estudiantes.

Los alumnos manifiestan querer ampliar sus conocimientos y formación en la conservación de las obras de arte contemporáneo, lo que les ayudará a preservar las suyas propias y a desarrollar las competencias profesionales propias de su perfil profesional.

La metodología colaborativa desarrollada ha permitido el co-aprendizaje y la co-evaluación de la actividad formativa e investigadora desarrollada en el campo de la

educación universitaria en Artes Plásticas, lo que demuestra la posibilidad de llevar a cabo este tipo de acciones docentes, que resultan beneficiosas para las relaciones profesionales y potencian la internacionalidad educativa.

Referencias bibliográficas

ARDEMAGNI, Mónica (2004). *Fragilidad del patrimonio y sensibilización del público*. Curso de formación 10-12 diciembre de 2003. *Revista PH*. Sevilla: IAPH, nº 48, abril, pp. 22-23. Disponible en: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/1717/1717#.VA-CmaNiYUg>. Consulta: 01/09/2014.

BELLIDO MÁRQUEZ, María del Carmen y DURÁN SUÁREZ, Jorge Alberto. (2008). *Materialidad y conservación de obras de arte contemporáneo. Un caso actual: Colección Centro José Guerrero*. Granada: Universidad de Granada y los autores.

GUICHEN, Gaël de (1984). "Enseñar a conservar el patrimonio". *Museum*, nº 144, pp. 232-233.

ICCROM (2000). *Hacia una Estrategia Europea sobre Conservación Preventiva*. Vantaa (Finlandia): Boletín del ICCROM. Disponible en: <http://www.ivcr.es/media/descargas/6b-resolucion-de-vanta.pdf>. Consulta: 04/09/2014.

ICCROM (2003). "Conservación preventiva: formando educadores". *Boletín del ICCROM*, nº 29, junio. Disponible: <http://arpa.ucv.cl/texto/ICCROMConservacionpreventiva.pdf>. Consulta: 09/09/2014.

IPCE (2011). *Plan nacional de conservación preventiva*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España. Disponible en: http://ipce.mcu.es/pdfs/PN_INVESTIGACION.pdf. Consulta: 03/09/2014.

LLAMAS PACHECO, Rosario (2011). *Idea, materia y factores discrepantes en la conservación del arte contemporáneo*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

MILNER, Carole (1999): “¿Quién vela por el patrimonio cultural? La conservación en el contexto contemporáneo”. *Museum International*, nº 201, pp. 22-27.

MONTORSI, Paolo (2005). “Una teoría de la restauración del arte contemporáneo”. *Conservar el arte contemporáneo*. VIÑAS, A. (trad.). San Sebastián: Nerea, pp. 11-42.

NOGUEIRA ALVES, Alice y BETTENCOURT DACAMARA, Rodrigo. (2013). “A degradação como performance. Questões teórico-prática em contexto museológico”. *Vox Musei 1*. Lisboa (Portugal): Grupo de Pesquisa, CNPq Vox Musei, Universidade Federal do Piauí, Brasil/ Centro de investigação e de estudo em Belas Artes da Universidade de Lisboa. pp. 42-53. Disponible en: <http://www.fba.ul.pt/publicacoes/vox-musei-1/>. Consulta: 02/09/2014.

WARD, PHILIP (1992). *La conservación preventiva. Una carrera contra reloj*.

WHALEN, T. P. (dir.). Marina del Rey, California: The Getty Conservation Institute (GCI), Consejo Internacional de Museos (ICOM). 1ª ed. 1986.

Cómo trabajar el patrimonio local desde la escuela.

Joan Callarisa Mas Universitat de Vic

Palabras clave: patrimonio, escuela, proyecto, interdisciplinariedad.

Objetivos de la comunicación: Explicar el Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM) en la comarca de Osona (Barcelona). Cómo nace, cómo se desarrolla y ejemplos actuales en centros escolares.

Esta comunicación gira en torno a la utilidad del trabajo del patrimonio desde la óptica educativa. Esta experiencia que contaré lleva por nombre Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (en adelante PEAM) y se ubica en la comarca de Osona (norte de Barcelona) en diferentes escuelas e institutos y concretamente en el trabajo que ya hace un par de años están haciendo. El objetivo final de la comunicación es ver la importancia que adquiere este trabajo dentro de la escuela a partir de dos experiencias concretas, la de la escuela Joan XXIII de Hostalets de Balenyà y la de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer de Folgueroles. Pero antes de explicar los ejemplos voy a concretar cómo es este proyecto, sus antecedentes y su actualidad.

Inicios del Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos

Este proyecto nace el 2004 en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) dentro del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria, y recoge las ideas que en 1995 desde el Consejo de Europa en un seminario titulado “El patrimonio cultural y sus implicaciones en la educación: un factor de tolerancia, civismo e integración social” ya se planteaba sobre la importancia y el papel estratégico de las escuelas en el patrimonio cultural. Esta afirmación fue ratificada más adelante en el año 2005 en una convención¹ del Consejo de Europa en Faro (Portugal).

Este grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona interesados en el valor del patrimonio dentro de la escuela recogen el testimonio de experiencias que se habían hecho en Inglaterra e Italia —en Inglaterra a partir de una institución como English Heritage en el proyecto School Adopt Monuments² y en el caso de Italia a partir de La Scuola Adotta un Monumento de Fundación Napoli

¹ 1 “Convención marco sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad del Consejo de Europa”, para saber más : <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/199.htm>

² Para saber más: <http://www.english-heritage.org.uk/.../know-your-place-teaching-ideas-for-schools-adopt-monuments/knowyourplacemonuments.pdf>

Novantanove³— y deciden hacer un proyecto con ideas similares cuyo nombre será Escuela Adopta Monumento (EAM)⁴.

El proyecto empieza por la zona próxima de la universidad, concretamente en el instituto de Sant Quirze del Vallès y de Barberà del Vallès con un yacimiento neolítico de la Bòbila Madurell y la iglesia de la Románica⁵ . Se hicieron materiales educativos y los monumentos adoptados entraron dentro del currículo escolar.

Este proyecto empieza a difundirse y diferentes centros educativos de toda Cataluña empiezan a trabajar con ello y pasa a llamarse Proyecto Educativo de Adopción de Monumentos (PEAM).

Desde el curso 2006 la coordinación pedagógica del proyecto se lleva a cabo desde el Camp d'Aprenentatge de la Noguera, lo que hace aumentar los monumentos adoptados en torno a las escuelas de la zona de Lérida por su proximidad al centro.

La idea es que el proyecto no sea una actividad sólo de un año académico sino que se implica al claustro escolar y hay una continuación. En estos momentos hay proyectos que llevan haciéndose una década.

La estructura temporal del PEAM se ha estructurado para hacerse en tres cursos académicos.

En el primer trimestre del primer curso se hace la propuesta y el diseño del monumento a trabajar; durante el segundo trimestre se prepara el material, y se pone en marcha en el último trimestre. El siguiente año se modifican los contenidos que se han visto que necesitan un cambio y al tercer año se consolida el proyecto. Esto no quiere decir que el monumento no se trabaje más o la escuela o instituto deje a un lado el proyecto. Actualmente hay escuelas que han cambiado de monumento, otras han seguido con el inicial modificando cosas, de manera que cada centro educativo utiliza el patrimonio desde el ámbito educativo adaptándolo a la manera que mejor le conviene.

Debido al crecimiento del proyecto por todo el territorio catalán (figura 1) desde la Universidad y el Camp d'Aprenentatge han creado una estructura (figura 2) donde hay unos centros territoriales distribuidos por Cataluña encargados de poner en

³ 3 Para saber más: <http://www.lascolaadottaunmonumento.it/>

⁴ 4 Para saber más: http://www.se-vallesoccidental2.net/.../Antecedent-Adopta_un_monument-i-10_idees_clau.pdf

⁵ 5 Para saber más: http://cepap.uab.cat/ca/cepap_materials_didactics .

marcha el proyecto de adopción de monumentos. Éste es el caso que nos ocupa y que ahora comentaremos en la comarca de Osona.

Centres d'Ensenyament Secundari	Monument adoptat
Institut Alexandre Satorras (Mataró)	Muralls modernes de Mataró
Institut Ciutat de Balaguer (Balaguer)	Turó de El Merengue
Institut La Romànica (Barberà del Vallès)	Església de Sant Maria
Institut Menéndez y Pelayo (Barcelona)	Edifici GATCPAC
Institut Pere Calders (Cerdanyola del Vallès)	Patrimoni arqueològic de la UAB
Institut Sant Quirze (Sant Quirze del Vallès)	Jaciment de Bòbila Madurell
Institut-Escola Ramona Calvet (Castellterçol)	Poua de Cal Revitllat, Castell de Terçol
SES Serra de Noet (Berga)	Pavelló de Suècia Exposició Internacional
UEC Salou (Salou)	Font de Buigas
Centres d'Ensenyament Primari	Monument adoptat
Escola El Cabrerès (L'Esquirol)	Cami històric
Escola Francesc Aldea (Terrassa)	Masia de Can Parellada
Escola Gaspar de Portolà (Balaguer)	Jaciment de La Cova Gran
Escola Joan Maragall (Sant Cugat del Vallès)	Edifici escolar de 1932
Escola L'Àlber (Albesa)	Vil·la romana de El Romeral
Escola La Noguera (Balaguer)	Jaciment de La Roca dels Bous, Monestir de Les Franqueses
ZER El Junc (Camarasa, La Ràpita, Menàrguens, Vallfogona de Balaguer)	Sucrera de Menàrguens
ZER Montsec (Àger, Les Avelanes- Santa Linya, Tartareu, Gerb, Os de Balaguer)	Cova dels Vilars, Necròpolis de la Colomina, Via romana d'Àger, Castell de Tartareu
ZER Espernallac (Castellsarà, Bellmunt d'Urgell, Penelles)	La Panera (segle XVI), Font de Bellmunt, Font de Penelles

Figura 1. Centros educativos del PEAM en el curso 2012-2013

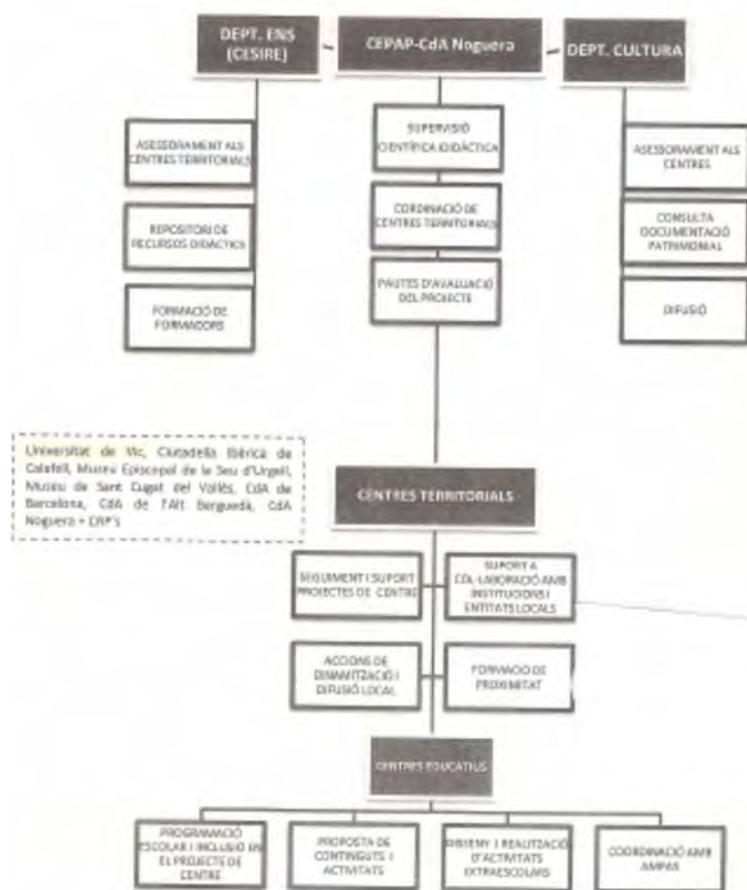


Figura 2. Estructura del PEAM

El proyecto en la Comarca de Osona y la Universidad de Vic

Una vez contados los orígenes del proyecto, a continuación voy a explicar cómo nace el proyecto en la comarca de Osona, cómo se encuentra en estos momentos y detallaré dos casos concretos.

Dentro de la Universidad de Vic y desde la Facultad de Educación siempre se había trabajado y promovido diferentes acciones con el patrimonio en las escuelas de la comarca de Osona. Había una tradición de muchos años de colaboraciones con diferentes escuelas e institutos para promover el patrimonio local, a través de creaciones didácticas y diferentes actividades prácticas. En el año 2008 la Universidad de Vic decidió crear un Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) con una línea de formación continua⁶. Aquí vimos la necesidad de crear algún grupo relacionado con el patrimonio y su trabajo dentro de la escuela aprovechando la experiencia acumulada en los centros educativos. En el año 2011 nació el Grupo de

⁶ Para saber más: <http://www.uvic.cat/node/873>

Formadores en Didáctica del Patrimonio Local dentro del CIFE. A partir de aquí empezamos a hablar con las escuelas con las que ya teníamos contacto y creamos un grupo estable de profesores, maestros, y gente interesada en el patrimonio desde el ámbito educativo. Después de algunas sesiones de formación y de visitas a escuelas que trabajaban ya desde hacía tiempo el patrimonio, se pusieron en marcha diferentes propuestas temáticas relacionadas con el patrimonio. Previamente, antes de la creación del grupo había una escuela en la comarca, el CEIP El Cabrerès de l'Esquirol, que ya había iniciado el proyecto de adopción de “el camí ral” —un camino histórico que pasaba por el medio del pueblo y que sirvió a la escuela para poder trabajar diferentes etapas de la historia: el inicio del pueblo a partir de una casa pairal (casa solariega) y la importancia del camino por ser un eje de comunicación y de transporte de hielo. Esta escuela también se implicó en el grupo de nueva creación y a la vez sirvió de modelo para poder ayudar en los problemas que salían en las escuelas con el trabajo patrimonial.

De este primer año surgió el interés por parte de tres escuelas y un instituto de trabajar el patrimonio desde la visión educativa. En las diferentes sesiones de trabajo que tuvo el grupo, fuimos creando los materiales necesarios para poder llevar a cabo los diferentes proyectos. Cada escuela o instituto tenía diferentes intereses y la metodología de hablarlo todo el grupo nos ayudó mucho para poder preparar los diferentes temas. Salieron temáticas y enfoques diferentes pero todos con la idea de llevar la importancia del patrimonio dentro el aula y, sobre todo, hacer que los alumnos valorasen su riqueza en el medio local.

Las temáticas que salieron fueron diversas. La escuela Mare de Déu del Sòl del Pont de Roda de Ter decidió trabajar con el poblado ibérico de l'Esquerda, la escuela Joan XXIII de Hostalets de Balenyà decidió trabajar la vía romana que pasa por el pueblo, y la escuela Mossèn Jacint Verdaguer de Folgueroles decidió trabajar el oficio de picapedrero. Estos dos casos los detallaré más adelante. Por último, el instituto Escorial de Vic decidió trabajar la muralla del casco antiguo de la ciudad. Este fue el punto de partida del PEAM en Osona. Para dar más visibilidad al proyecto y difundir el trabajo en las escuelas desde el grupo organizamos una jornada de educación y patrimonio I Trobada Pedagògica d'Educació i Patrimoni, Vic, 25 de mayo de 2013⁷. En esta jornada se decidió explicar el PEAM y ejemplos concretos de otros sitios del

⁷ Para saber más:

<https://www.facebook.com/museuepiscopalvic/photos/a.366085896824928.1073741838.223829447717241/366086243491560/?type=3&permalinkPage=1>

territorio catalán que ya hacía años que funcionaban. Al ver que este formato era muy bien acogido por parte de los maestros, profesores y gente dedicada al ámbito educativo decidimos este año 2014 hacer la II Trobada Pedagògica en Educació i Patrimoni⁸. En esta jornada ya se pudieron ver experiencias llevadas a cabo en la comarca y relacionadas con el grupo de didáctica en patrimonio local y que a continuación explicaré.

Dos casos prácticos realizados en Hostalets y Folgueroles

En este curso 2013-2014 ya se ha aplicado el PEAM dentro del currículo escolar de la escuela Joan XXIII de Hostalets de Balenyà y de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer de Folgueroles.

En el primer caso la escuela decidió trabajar la vía romana que pasa por el pueblo, de la cual aún se conserva un pequeño trozo. Las maestras de quinto curso del ciclo superior de primaria decidieron trabajar todo el ámbito de la Roma clásica a partir de este monumento próximo. Decidieron crear actividades en torno a la vida romana, haciendo un trabajo interdisciplinar en torno a diferentes áreas. Un ejemplo fue como desde el área de plástica crearon una maqueta de una vía romana para ver qué materiales se utilizaban para dicha creación.



Figura 3. Maqueta creada por los alumnos de quinto de primaria del Joan XXIII de Hostalets de Balenyà.

También decidieron hacer salidas con los alumnos para poder observar el estado de la vía y la importancia que tuvo en el territorio, y hacer diferentes prácticas como tomar medidas para el área de matemáticas.

⁸ 8 Para saber más:

http://www.museuepiscopalvic.com/content/agenda/file/d%C3%ADptic_jornada_patrimoni_3FC_1.pdf



Figura 4. Alumnos de quinto de primaria de la escuela Joan XXIII de Hostalets de Balenyà tomando medidas de la vía romana

Debido al estado de la vía incluso se ofreció la posibilidad de hacer una limpieza del sitio posibilitando la oportunidad de hacer un trabajo de “aprendizaje y servicio”⁹ con la limpieza de la vía en cuestión. Finalmente, por temas burocráticos debido que es un monumento catalogado de alta importancia arqueológica y se necesitan permisos que se dilatan en el tiempo, los alumnos no pudieron limpiarlo, pero desde la escuela no se descarta hacerlo otro curso.

El segundo ejemplo ha consistido en la adopción de un patrimonio inmaterial como es el oficio de picapedrero en el pueblo de Folgueroles. Los alumnos de ciclo superior descubrieron un oficio predominante en el pueblo como patrimonio histórico y cómo estaba este trabajo reflejado en los dinteles de las puertas del pueblo. Este trabajo se preparó el año anterior, durante el curso 2012-2013, mientras hacían el quinto curso de primaria y se llevó a cabo durante el curso 2013-2014 con los diferentes materiales creados por parte de los maestros y los alumnos. Decidieron crear una ruta por el pueblo para observar la mayoría de dinteles. De estos decidieron hacer una ficha de información y también realizaron esgrafiados de los dinteles.

⁹ Para saber más: PUIG, Josep Maria, et alii (2009). Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona. Ed. Graó.



Figura 5. Alumnas de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer de Folgueroles haciendo un esgrafiado.

También realizaron un trabajo con el soporte de las nuevas tecnologías creando una ruta con aplicativos para móviles a partir del programa Woices para poder mostrar el itinerario con las voces de los alumnos.



Figura 6. Itinerario creado por los alumnos de sexto de primaria de la escuela Mossèn Jacint Verdaguer de Folgueroles para observar los dinteles del pueblo

Actualidad del PEAM de escuelas e institutos en la comarca de Osona

Durante el curso 2013-2014 se ha interesado en trabajar en el PEAM otra escuela de la ciudad de Vic, la escuela Dr. Joaquim Salarich, que a partir de un personaje del folclore popular de la ciudad como es el Merma¹⁰ ha creado todo un itinerario de la ciudad para los alumnos de segundo del ciclo inicial de primaria y los de tercero y cuarto de ciclo medio de primaria.

Desde el instituto Escorial de Vic, que ya habían iniciado el trabajo en torno a la muralla de la ciudad con los alumnos de ESO, han decidido integrar a los compañeros de ciclo superior de primaria para poder realizar un trabajo interdisciplinar donde se trabaje la historia, el folclore y la religión, entre otras cosas.

Para el próximo curso 2014-2015 hay posibilidades que otras escuelas e institutos quieran trabajar dentro el PEAM. De momento Les Escoles de Gurb está interesada en trabajar las masías de payés, la escuela Andersen de Vic quiere trabajar una iglesia próxima, y la escuela Puig Agut de Manlleu en la etapa de infantil (en estos momentos no tenemos en la comarca ninguna trabajando el PEAM) que querría trabajar la tradición de la danza popular.

Conclusiones

Una vez explicados los dos casos concretos y hablando de los futuros proyectos, si hacemos un balance del PEAM dentro de la comarca de Osona éste es muy positivo. Los agentes implicados en esta tarea han comentado la satisfacción tanto por parte del alumnado como por parte de la escuela por continuar con este proyecto. Los maestros están muy satisfechos por el resultado y por haber podido apartarse de la metodología más tradicional y hacer un trabajo de innovación dentro del currículo escolar.

Es evidente que para poder entender nuestro pasado hemos de conservar nuestro patrimonio más próximo. Pero si no le damos un valor didáctico, para los alumnos muchas veces se convierte en un conjunto de piedras situadas en un sitio cerca de donde viven. De aquí la importancia de un proyecto como el PEAM para hacer que los alumnos conozcan su patrimonio local pero a la vez lo trabajen en la escuela. Además, como dice Olaia Fontanals¹¹ , si conseguimos que los alumnos

¹⁰ Torrents, J. (1999). Gegants i caps de llúpia. La tradició gegantera a Vic. Vic: Ajuntament de Vic.

¹¹ Fontanals, O. (2012). Si som sensibles al patrimoni, en tindrem cura. Si en tenim cura, l'altra gent en podrà gaudir. Guix: Elements d'acció educativa, núm. 381, pág. 12-16.

desde pequeños entiendan la importancia de su patrimonio ellos serán los primeros en querer mantenerlo además de quererlo como propio.

Bibliografía

BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ MARCOS, P. (2012): “La adopción escolar de conjuntos patrimoniales: el programa PEAM de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Camp d’Aprentatge de la Noguera”, en I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España; pag. 331-341.

GÓNZALEZ, N. (2007) “El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural”. A: Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años), núm, E-17. Barcelona: Wolters Kluwer España-Educación, pàg. 468/207-468/262.

El patrimonio artístico de la India en las aulas.

Luis Carretero Ajo

Asunción Cuadrado Garzón

Noemí Fernández Rivero

Grupo de Trabajo: La Cultura de la India en las Aulas de la Merced

Palabras Clave: India, didáctica, arte, patrimonio, templos, color, instrumentos.

Objetivos de la comunicación

- Dar a conocer una experiencia educativa singular, con tres años de experiencia, que ha tenido lugar en el IES La Merced de Valladolid, basada en la Cultura de la India.
- Profundizar en la Interculturalidad trabajando contenidos relacionados con una Cultura diferente a la propia, en este caso la de la India.
- Suscitar el interés y el respeto por las expresiones artísticas de la India.
- Conocer los elementos patrimoniales más destacados del patrimonio cultural de la India.
- Apreciar el uso estético, expresivo y simbólico del color en las imágenes artísticas de la India.
- Diferenciar las relaciones entre los colores, para apreciar las posibilidades expresivas del lenguaje cromático.
- Apreciar el significado del color en el arte y aplicarlo con conocimiento en sus propias obras.
- Realizar mezclas de colores y gradaciones cromáticas utilizando diversas técnicas y materiales.
- Generar actividades cercanas, atrayentes y motivadoras para que los adolescentes puedan incrementar sus conocimientos, su respeto y su interés por la cultura de la India.



Justificación del Proyecto e Integración en el Currículo

Justificación del Proyecto

1. El Proyecto Educativo “La Cultura de la India en las Aulas de la Merced” surgió hace tres cursos, en el curso 2011-2012, como Grupo de Trabajo del IES La Merced, con un acuerdo de cooperación con la Casa de la India de Valladolid, donde se reforzaban las actividades didácticas relacionadas con el Inglés, al poseer el Instituto una Sección Bilingüe de Inglés, con el objetivo ya apuntado de trabajar la **Interculturalidad** de tal manera que el conocimiento de las manifestaciones artísticas de la India enriqueciera la visión del mundo de nuestros alumnos.

2. Pensando que **vivimos en una sociedad cada vez más variada en colores**, razas y culturas, este proyecto quiere ayudar a que se conozca **la India** y se respeten otros modos de expresión artística diferentes a los propios. **El color forma parte de esa cultura** y eso se refleja en la sociedad. Con este tema se quiere acercar a los alumnos a la utilización del color en el arte tradicional popular de la India: como diversión, el festival del HOLI, como modo de expresión y decoración, RANGOLIS, como una manera de relajación y meditación, MANDALAS, como un diseño decorativo relacionado con la buena suerte, MEHNDI.

3. Se escogió la **Cultura de la India** por ser **una de las más desconocidas** hasta el momento en los ámbitos culturales y educativos de nuestro país, merecedora de estudio por su legado, hasta el punto de conformar **una de las Civilizaciones más antiguas** de la Historia de la Humanidad **que sigue viva en la actualidad**.

Integración en el Currículo

Este Proyecto Educativo queda integrado en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en lo que se refiere a sus Objetivos generales y específicos, como a su contribución a la adquisición de las competencias básicas.

- **Objetivos Generales de la ESO:** consideramos que el acercamiento a la Cultura de la India encaja perfectamente en los apartados j (*conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo, respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás*), y n (*valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación*) del Artículo 4 del Decreto 52/2007 del BocyL.

- **Objetivos Específicos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia:**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, en este caso de la cultura de la India.

2. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas, en este caso de la cultura de la India.

3. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas, en este caso de la India, en su realidad social y cultural.

4. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal e icónica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible, en este caso información icónica del Arte de la India.

- **Objetivos Específicos de la Música:**

1. Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales.

2. Analizar obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo las intenciones y funciones que tienen, con el fin de apreciarlas y de relacionarlas con sus propios gustos y valoraciones.

• **Objetivos Específicos de la Educación Plástica y Visual:**

1. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto.

2. Expresarse con creatividad, mediante las herramientas del lenguaje plástico y visual, con la finalidad de enriquecer estéticamente sus posibilidades de comunicación y de saber relacionarlas con otros ámbitos de conocimiento.

3. Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas, valorando el esfuerzo de superación que comporta el proceso creativo.

4. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.

5. Respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, mediante la superación de estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios.

• **Contribución a la adquisición de las competencias básicas por parte de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia:**

1. Competencia social y ciudadana: al conocer una realidad social actual o histórica, diferente a la propia, como es la sociedad india en su pasado histórico y en su presente actual, ayuda a la adquisición de habilidades sociales al comprender los códigos simbólicos de la sociedad india e incentiva una relación de empatía con una sociedad diferente.

2. Competencia de expresión cultural y artística: al dar a conocer las principales manifestaciones artísticas de la civilización india, que forman parte del patrimonio universal.

3. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital: al incentivar a los alumnos a la búsqueda de información tanto de fuentes escritas, gráficas y audiovisuales como las que se pueden obtener mediante las tecnologías de la información (Internet) y la comunicación (realización y exposición de power points).

• **Contribución a la adquisición de las competencias básicas por parte de la Música:**

1. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos.

2. Potencia actitudes abiertas y respetuosas y ofrece elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra, instrumento, texto, imagen, interpretación...

• **Contribución a la adquisición de las competencias básicas por parte de la Plástica I:**

1. Competencia cultural y artística: en las múltiples actividades de creación planteadas, se pueden conocer y adquirir sensibilidad y sentido estético para comprender, apreciar y disfrutar con el arte.

2. Competencia social y ciudadana: desarrollo personal y social, al conocer y comprender la realidad histórica y social y su carácter evolutivo.

3. Competencia para la interacción con el mundo físico: al hacer un uso adecuado de materiales: témperas, rotuladores, arenas de colores, Henna o de otros soportes empleados para la creación de obras artísticas. Recursos sacados de la propia naturaleza, de tal manera que los alumnos adquieren el compromiso en la conservación de estos recursos y de la diversidad natural..

4. Competencia para la autonomía e iniciativa personal: a través de las múltiples actividades de creación artística, se pone de manifiesto un trabajo que fomenta la innovación en los alumnos, permite desarrollar la creatividad y aplicar esta en diferentes situaciones.

Proceso de Elaboración

Explicaremos este proceso de forma diferenciada por áreas y fases:

Área de Ciencias Sociales Geografía e Historia:

1. Consideraciones Previas: el proceso de elaboración de los contenidos didácticos elaborados ha sido dificultoso, teniendo en cuenta la pobreza bibliográfica

relacionada con la India en castellano, tanto en lo que se refiere a su contexto geográfico, su historia y su patrimonio artístico.

2. Fase Inicial: estos alumnos trabajaron contenidos del curso pasado (1º de la ESO) relacionados con la Geografía Física, cumplimentando cuatro cuadernos didácticos dedicados al relieve, al clima, a la vegetación y a los ríos de la India, y otros cuatro cuadernos didácticos dedicados a la historia de la India en la Antigüedad



desde la Civilización del Valle del Indo (prearia) hasta la formación de los grandes Imperios Indios de la Antigüedad (Imperio Maurya e Imperio Gupta), por lo que contaban con una buena base para comprender y valorar el legado arquitectónico de los Templos Hindúes de los siglos VI a VIII.

3. Fase Posterior: en el presente curso, los alumnos adquirieron conocimientos generales del período histórico de la India de los siglos VI al VIII, caracterizado por el derrumbe de las grandes estructuras imperiales y la formación de una serie de reinos regionales mayoritariamente hindúes, cuyos monarcas fueron los grandes patrocinadores de la brillante templaria hindú de este período, antes de las primeras invasiones musulmanas.

Área de Música:

1. Consideraciones Previas: contamos con la ventaja de la presencia creciente de la música, instrumentos e intérpretes de la India en el panorama artístico global, lo que suscita el interés de los jóvenes, y el inconveniente de la escasez de publicaciones. Esto nos ha obligado a buscar la información en la red, aunque ni el nivel ni la presentación la hacían accesible a alumnos de secundaria.

2. Fase Inicial: tras la fase de análisis, se procedió a seleccionar los temas teniendo en cuenta: la importancia del contenido, el carácter motivador del mismo y el posible conocimiento previo del alumnado. A continuación se comenzó la recopilación bibliográfica seguida de una selección de la misma, sobre la cual se comenzarían a esbozar los primeros cuadernillos y guías didácticas.

3. Fase posterior: estos primeros materiales de trabajo se utilizaron en las aulas para evaluar los resultados, su utilidad y evidenciar los puntos mejorables, que serían corregidos en posteriores elaboraciones.

Área de Plástica:

1. Consideraciones Previas: en Primaria ya se ha trabajado la diferencia entre colores primarios y secundarios, el círculo cromático, y la realización de composiciones, utilizando colores fríos o cálidos, o la luz y el color.

2. Fase inicial: por lo tanto, a partir de estos conocimientos previos sobre la teoría del color, sólo quedaba realizar una recopilación de información en la red sobre las distintas manifestaciones artísticas tradicionales en el arte popular de la India, donde el uso del color es básico.

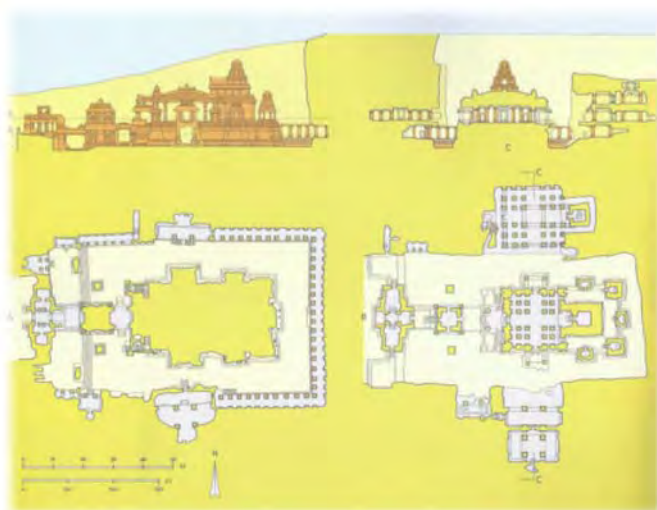
3. Fase posterior: a partir de este punto se realiza una selección y simplificación de las 4 manifestaciones artísticas para elaborar la guía didáctica y los cuadernillos de actividades. Este material se utilizó en el aula a través del siguiente desarrollo metodológico: 1/ utilización de imágenes para plantear cuestiones sobre conceptos teóricos del color; 2/ visualización de un vídeo documental sobre la obtención de los colores a través de los pigmentos y 3/ explicación de las 4 manifestaciones artísticas del arte popular de la India.

Contenidos Didácticos

La Arquitectura Templaria Hindú de los Siglos VI a VIII: de la Arquitectura Rupestre a los Primeros Templos Construidos

CONTENIDO DIDÁCTICO:

1. Introducción general a la Templaria hinduista medieval, donde se explica la diferencia funcional y espacial de los templos hindúes en relación con las iglesias y catedrales de la Europa Medieval, pues mientras los templos hindúes son espacios donde se venera una o varias divinidades del panteón hinduista, convirtiéndose en simples tabernáculos que son precedidos por



salas de música y danza, necesarias para el ritual, las iglesias y catedrales de la Europa Medieval exigen amplios espacios para acoger a los fieles.

2. Introducción específica, donde se explica el proceso de cambio en la arquitectura templaria hinduista a lo largo de este período en el que va a pasar de una arquitectura excavada, petrificación de una arquitectura en madera desaparecida (arquitrabada), a una arquitectura levantada de templos aparejados, describiendo los cuatro modelos tipológicos: los templos excavados, esculpidos, la combinación de ambos y la aparición de los primeros templos aparejados. Esta evolución no sigue un orden cronológico. Cuando se empiezan a levantar los primeros templos aparejados, en otras zonas seguían excavando o esculpiendo siguiendo la tradición.

3. Análisis individualizado de las principales manifestaciones de la templaria hindú a lo largo de la etapa, donde se explica el proceso del cambio arquitectónico antes citado, al pasar de la técnica constructiva de excavación (Santuario Rupestre de Elefanta, las Cuevas de Elura) o de cincelado (los Santuarios de Mahabalipuram), o combinación de las dos (el gran Santuario del Kailasa en Elura), a la técnica de construcción de los primeros templos aparejados, siendo los dos más destacados el Templo de la Orilla o de la Playa de Mahabalipuram y el templo de Kailsanata del conjunto templario de Kanchipuram, que se convierte en un modelo a seguir en épocas posteriores.

Los Instrumentos Tradicionales de la India

CONTENIDO DIDÁCTICO:

1. Introducción: en la que se advierte que la cultura de la India es milenaria y retroalimentada por culturas de diferentes países, como la cultura árabe, la persa islamizada, la mogola, también islamizada, y la cultura occidental a través del dominio colonial inglés, de tal modo que todos los que pasaron por aquella tierra dejaron una huella que vamos a estudiar a través de sus exóticos instrumentos.

2. Esquema: que los clasifica según el mecanismo de producción de sonido. Para poder abordar su estudio en un nivel de secundaria, hemos seleccionado ocho instrumentos tradicionales de la India, para facilitar el acercamiento de los alumnos a un tema complejo a través de materiales atractivos.

3. Explicación de los instrumentos:

❖ **Cuerda pulsada:**

Sitar y Saraswati Vina. El **sitar** es un instrumento de forma similar al laúd. Las cuerdas de acero se pulsan con una púa ("mizrab"), excepto las simpáticas (situadas fuera del mástil), que se tocan con el dedo meñique y que con su resonancia dan cuerpo al sonido y producen la "cascada" de notas tan



característica de la música india. **Saraswati vina** tiene 4 cuerdas principales pulsadas con las yemas de los dedos y 3 cuerdas auxiliares para la producción de acompañamiento rítmico. La patrona hindú de los aprendices de las artes, la Madre Saraswati, aparece en la iconografía, pulsando una vina.

❖ **Cuerda frotada:** Sarangi. El **sarangi** es similar al violín, con 4 cuerdas tocadas con un arco. Posee además una veintena de cuerdas de alambre que vibran por simpatía produciendo armónicos (sa-rang significa 100 colores)

❖ **Viento:** Bansuri y Venu. El **bansuri** es una flauta transversal de bambú con 6 ó 7 agujeros. Se asocia a la tradición pastoril y a la historia de amor entre Krishna y Radha. Por esta razón se relaciona con la atracción a las mujeres. El **venu** es otra flauta travesera de bambú del Sur y produce la escala diatónica. Se asocia con el dios hindú Krishna, que es representado tocándolo.

❖ **Membranófonos:** Tabla. La **tabla** es el instrumento de percusión más popular en el norte, para acompañamiento y solos. Consiste en un pequeño tambor de madera y otro más grande de metal. El tambor de la mano dominante se afina y contribuye a la melodía. Además de percutir con los dedos, se usa la muñeca para presionar o deslizarse.

❖ **Idiófonos:** Kartals y Ghatam. Los **kartals** pueden ser de bloques, de laminillas o crótalos. Se sostiene un par en cada mano. Los de crótalos se usan para los cantos devocionales. El **ghatam** es un pote de barro percutido con dedos, cantos y palmas de las manos.

En el estudio pormenorizado de cada instrumento, se procede a conocer su forma, partes, materiales de construcción, origen, posición requerida en la ejecución con dicho instrumento y accesorios para la interpretación que también se pueden apreciar en las imágenes que se adjuntan.

El Color en la India

CONTENIDO DIDÁCTICO:

1. Introducción: de acuerdo con el currículum de secundaria vigente en Castilla y León, el color está previsto en 1º ESO dentro del bloque 2: experimentación y descubrimiento. Se incluyen los siguientes contenidos conceptuales: 1/ Definición. El color como medio de



expresión, de representación y como sistema codificado. 2/Colores pigmento. Medios aglutinantes y disolventes. 3/ Gammas cromáticas. Armonías y contrastes. En la guía didáctica sobre el color, se realiza un estudio muy básico sobre la teoría del color, aprovechando imágenes de la India.

2. Adquisición de contenidos conceptuales mediante la realización de actividades relacionadas con manifestaciones artísticas de la India: como se trata de un tema para toda la secundaria y los alumnos tienen conocimientos previos de primaria, hemos vinculado este tema a la cultura de la India para analizar y aprender esos contenidos a través de otras culturas. Así, se analiza el color acercándose a las técnicas más llamativas de la India: 1/ **Color-pigmento** en el festival Holi. 2/ Las **gammas cromáticas, armonías y contrastes** en los mandalas y rangolis. 3/ Medios **aglutinantes y disolventes** en la fabricación de henna y su uso para la decoración personal.

3. Por último se estudia el color como sistema codificado, utilizando la simbología de los colores en la India.

Cuadernos de Actividades Didácticas

Cuadernillo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

El cuadernillo se organizó en seis actividades, una por cada monumento explicado, donde se pedía respuesta a una serie de preguntas tipo, insertando los planos de los templos, como eran las siguientes: 1/ localización geográfica y contexto histórico; 2/ advocación del santuario; 3/ identificación y localización de los elementos del plano; 4/ explicación de los elementos estructurales y decoración escultórica; 5/ explicación del sistema constructivo. La calificación máxima era de 7 puntos a los que se sumaba la calificación obtenida en la exposición grupal de uno de los siete conjuntos monumentales a través de un power point, valorado en 3 puntos (1 punto para la expresión verbal, 1 punto para la explicación de la imagen, y 1 punto a la



contribución personal).

Cuadernillo de Música

El Cuadernillo de Actividades está elaborado primando la parte lúdica, de manera que pueda ser trabajado por los alumnos sin que sea necesaria la memorización de contenidos, sino que la realización de las actividades conlleve la familiarización con términos que son totalmente nuevos para el alumnado y cuya lectura y aprendizaje no resultan fáciles ya que están en una lengua nueva y desconocida para ellos. Por todo ello, se han incluido sopas de letras (para



aprender los nombres de nuevos instrumentos que van a conocer), crucigramas (para revisar las definiciones de términos relacionados con estos instrumentos), frases escondidas y ejercicios de pregunta-respuesta.

Cuadernillo de Plástica

El objetivo del cuadernillo es que los alumnos de forma lúdica y divertida se involucren en la creación con colores, utilizando diversos materiales, a la vez que conocen distintas manifestaciones artísticas de otra cultura, para lo cual se incluyeron las siguientes actividades:

- ✓ Sudoku de colores: Rotuladores
- ✓ Armonías y contrastes en mandalas: Arenas de colores
- ✓ Gamas cromáticas sobre miniaturas de la India: Lápices de colores, témperas, rotuladores.
- ✓ Elaboración y decoración personal: Henna.



Conclusiones

1. Para acercarnos al conocimiento de la cultura india, es motivador empezar por su legado artístico, en este caso arquitectónico, musical y plástico.
2. Dado que el patrimonio histórico-artístico de la humanidad es amplio, se impone una selección y gradación para su docencia. La elección de un país en vías de desarrollo con vínculos en Valladolid ha proporcionado actividades de contacto.

3. La Metodología didáctica activa que aligera la complejidad sin perder el rigor, necesita procedimientos de evaluación que impulse la implicación de los alumnos, de ahí el Cuaderno de Actividades y la explicación pública de los conocimientos adquiridos.
4. Ya que las redes de comunicación han acortado distancias, es necesario que los alumnos conozcan y disfruten el patrimonio de otros países.
5. El conocimiento de este patrimonio está integrado de diferentes maneras en el currículum de los adolescentes. Basta la voluntad de buscar materiales didácticos y aportarlos en el momento adecuado. Esto enriquece y motiva.
6. El presente trabajo establece la importancia del arte, la cultura y la educación artística como estrategia para una educación inclusiva e intercultural.



Experiencia educativa “educar para conservar y restaurar” unidad didáctica para 3ºESO. Colegio la Salle, Palencia.

Karla de Alba Arana karladealba.a@gmail.com

Palabras Clave: Educación artística, Educación patrimonial, aprendizaje cooperativo, desarrollo personal, patrimonio, búsqueda interior, conservación y restauración.

Objetivos de la Comunicación: demostración de que un acercamiento teórico práctico al mundo de la Conservación y Restauración de obras de artísticas es posible en el marco de la educación formal educativa del curso 3º ESO.

Desarrollo del texto: La Conservación y Restauración de obras de Arte es un acto intrínseco al ser humano y al momento en el que éste toma contacto con su propio ser como individuo. Cuando se pierde cada una de nuestras obras o restos de civilizaciones pasadas, perdemos con ello un pedacito de nuestra historia y carácter propio, y de igual modo, cada vez que se maltrata uno de estos restos antes de llegar al conservador/restaurador adecuado, perdemos un cachito de linaje, aquel eslabón invisible que nos guiaba, nos pertenecía y nos era necesario hacia el futuro indicado y para el cual, a partir de ese momento, nos faltará una pequeña pista más. Como siempre pasado y futuro van de la mano.

La Unidad Didáctica de 3º ESO “Educar para Conservar y Restaurar” que se realiza en el Colegio La Salle Palencia desde el curso 2010 y que es la base del TRIT “Educar para Conservar y Restaurar nuestro Patrimonio” publicado por la Facultad de Educación de Valladolid, bajo la tutoría de la Doctora Dña. Olaia Fontal en el 2012, pretende investigar y facilitar la necesidad de acercar nuestro patrimonio a sus verdaderos dueños: el público que tiene el placer de observarla, y el pueblo al que pertenece a través de un aprendizaje relacionado y cooperativo, siendo conscientes de que el aprendizaje del patrimonio ha sido un campo únicamente trabajado desde ámbitos culturales, no siendo entendida su proyección hasta el ser humano incluso desde una vertiente más puramente científica, es por esto que su estudio se ha centrado en los ámbitos artísticos, quedando en muchos casos aisladas al terreno museístico, como ya hemos señalado anteriormente, los cuales además, de forma general, no la han tratado de un forma abierta al público si no que en muchas

ocasiones se ha mantenido en una postura conservadora pudiendo incluso llegar a ser exclusiva y no inclusiva hacia su población y público cercano. Pero es aquí cuando queremos señalar un enfoque de aprendizaje del patrimonio distinto a la postura generalizada, pretendiendo mostrar la posibilidad que el patrimonio nos brinda para además de estudiar su vertiente artística, adentrarnos en el campo interior del individuo, en su yo más profundo. Ayudándole a descubrir y reparar estructuras de su pasado, presente o futuro.

Quizás este enfoque pueda parecer en suma pretencioso, pero lo cierto es que ya se ha trabajado y comprobado sus beneficios, aunque sí es cierto que no demasiado en un campo como es el que nos centra en nuestro estudio, la Enseñanza Secundaria y la Conservación y Restauración como aspecto artístico. En la actualidad encontramos el campo de la Educación como uno de sus mejores escenarios, más allá de malas épocas y de importantes recortes que a todos nos competen, hallamos un cambio muy importante en la perspectiva del educador hacia sus educandos, ya que un importante hecho se ha producido: no evaluamos por objetivos si no que lo hacemos por **competencias**.

Según la LOE La educación en competencias es, *la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales que se han adquirido a lo largo de la enseñanza obligatoria.*

La incorporación de competencias básicas al currículo orienta la enseñanza, identificando contenidos y criterios de evaluación que tienen carácter básico e imprescindible, además de integrar aprendizajes: formales (de nuestra disciplina), informales y no formales. Son ocho:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Nuestra asignatura de Educación Plástica y Visual tiene una aportación muy rica en estas, aunque deberán trabajarse de diferente manera, si no se quiere caer en el error

de pensar que no podemos trabajarlas todas, cuando realmente creemos que es una asignatura con gran potencial para favorecer el desarrollo de prácticamente todas las competencias. Sin embargo y para no herir ni despertar suspicacias no hay que olvidar que cada materia realizará su aportación a las competencias, así como que otros aprendizajes diferentes a los formales se transmiten con las medidas organizativas del instituto y del aula, con las normas de participación del alumnado, con las diferentes metodologías y recursos que se pongan al alcance del alumno. El entorno físico, la acción tutorial del profesor y las actividades complementarias refuerzan también el desarrollo de las competencias.

En este punto volcaremos nuestra atención hacia la competencia que claramente va ligada a nuestra asignatura de una forma directa, la Competencia artística y cultural, sobre la cual además remarcamos la siguiente afirmación:

“La apreciación de los valores estéticos y culturales de las diversas manifestaciones artísticas. El disfrute, defensa y conservación del patrimonio artístico y cultural del Estado español y de la Comunidad.”

Y ahora observemos aún más de cerca, “El disfrute, la defensa y conservación del patrimonio artístico y cultural (...)” Disfrute, defensa y conservación.

Quizás nunca antes en la educación se había hablado de una forma tan clara de este tema, pero son tres conceptos, que a pesar de su simpleza deberíamos plantearnos si realmente se producen a lo largo de la etapa escolar de nuestros estudiantes.

¿Realmente hacemos que nuestro alumnado disfrute con su patrimonio artístico y cultural? Y si no lo disfruta ¿cómo se planteará si quiera la idea de defenderlo/protegerlo/ restaurarlo y mucho menos conservarlo?

En nuestro proyecto de aprendizaje de patrimonio a través de una unidad didáctica de Conservación y Restauración del arte tratamos de crear lazos entre el patrimonio físico artístico de cada alumno con su propio patrimonio emocional, fomentando un arraigo del deseo de conservación de uno como protección del otro, es decir, si un alumno valora como importante una estatua de su ciudad porque es la que más ve, ya que allí va siempre a quedar con sus amigos, trataremos que entienda la necesidad de conservación de este como elemento importante de recuerdo de esos momentos vividos junto a sus amistades.

Así, de este modo, estaremos consiguiendo dos cosas:

- Un acercamiento al conocimiento de su patrimonio artístico y cultural en su entorno.
- Un acercamiento a su patrimonio emocional en primer término, algo muy valorado por los adultos acompañantes en la formación de adolescentes, que favorecerá la oralidad de emociones por parte del adolescente-alumno-individuo.

Y todo ello avalado académicamente, es más, pedido de forma legislada en el campo de la Educación por las Competencias, y en concreto por la Competencia artística y cultural.

Si es cierto que aún queda mucho por hacer, que la evaluación por competencias está dando sus primeros pasos, pero es un primer paso y en este punto nos anclaremos para formular a su vez nuestra propuesta de acercar el patrimonio a nuestros estudiantes de 3º ESO, centrado en un instituto marcado por una línea de aprendizaje Cooperativo, a través de una unidad didáctica.

Proponiendo de esta forma un nuevo aprendizaje del Patrimonio más allá de los muros museísticos, adentrándonos en las aulas de nuestros estudiantes, la generación del mañana, los guardianes del patrimonio y sus únicos dueños, para dotarlos de herramientas que les ayuden a conocerlo, actuando con él como un espejo a través del cual podrán conocerse más ellos mismos, confirmando que el aula, como ya señalo Raquel Pérez Fariñas, Licenciada en bellas Artes y Arteterapeuta por la Facultad Complutense de Madrid, en su estudios *“Un acercamiento al arteterapia para la Educación”* exponiendo sin siquiera pretenderlo las bases sobre las que asentaremos nuestro planteamiento, *“el taller es también un lugar perfecto para que los que participan en él tomen decisiones, conozcan y controlen sus emociones, asuman sus responsabilidades,(...) en definitiva, tomen las riendas de su vida y el control que les permite vivirla como propia”*. El fin último de la Educación, favoreciendo así algo tan importante para el ser humano como lo es la creación de su propia identidad.

“El aprendizaje debe concebirse como algo que el alumno hace, no como algo que se le hace al alumno” CATHERINE FROST, 1989 (JOHNSON y JOHNSON, 1991:33).

Esta máxima del Aprendizaje Cooperativo marca nuestra hoja de ruta en el trabajo de nuestro centro educativo, perteneciente a su vez ala red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, ya que no podemos olvidar que el alumno es el protagonista de su propio

aprendizaje por lo que debemos proponerle en todo momento actividades que le ayuden a ello, relegando al docente a un puesto de guía en este viaje, como es el caso de la unidad didáctica que nos centra en el curso 3º ESO.

Para ello tratamos de analizar la unión del alumnado con su entorno patrimonial más cercano, tanto artístico como personal, en una búsqueda de vínculos identitarios que les relacionen con su origen, su espíritu y su propio linaje genético o emocional. Trabajando siguiendo un avance de lo más cercano a lo más lejano, en apariencia , para ellos, es decir, evolucionando en el tratamiento desde sus objetos más personales a otros más alejados, al menos físicamente a ellos. Con la intención de que utilicen a su vez su “propio” patrimonio, cultural y sentimental, para adentrarse en sus referentes identitarios, siendo conscientes de la importancia de “conservar” aquellos elementos que los definen como individuos y de “restaurar” aquellos otros que dejaron grietas en su historia vital pasada, en su alma, el cual deben tratar para poder cicatrizar.

Desarrollo de la Unidad Didáctica: EL ARTE Y LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO.

Competencias Básicas.

1. La apreciación de los valores estéticos y culturales de las diversas manifestaciones artísticas. El disfrute, defensa y conservación del patrimonio artístico y cultural.
2. La comprensión a través del arte, de la realidad histórica y social del mundo, de su evolución, logros y problemas. El descubrimiento del entorno real y artístico.
3. El conocimiento de códigos artísticos y plásticos.

Contenidos.

1. Apreciación de las informaciones visuales y plásticas, así como de los mensajes estéticos, presentes en el entorno.
2. La defensa, conservación, restauración y desarrollo del patrimonio artístico y cultural de nuestra Comunidad y del Estado Español.
3. Función e importancia del trabajo de los museos.

Objetivos.

1. Conocer las obras más relevantes del patrimonio artístico y cultural de nuestra Comunidad.
2. Conocer y diferenciar los conceptos: Conservación y Restauración. Conocer obras restauradas del patrimonio artístico de nuestra Comunidad y estudiar el proceso aplicado en ellas.
3. Apreciar los mensajes de nuestro entorno como fuente de información y reflejo de nuestra historia, valorando el esfuerzo que exige su mantenimiento.

Criterios de Evaluación.

2. Diferenciar entre Conservación y Restauración.
3. Relacionar el patrimonio artístico del entorno más cercano con el suyo propio y personal, valorar la importancia que este representa en su vida y la pérdida que les causaría en caso de que se perdiese o lo destrozasen.
3. Realizar informes por grupos de daños, apoyar con recursos fotográficos.
4. Entregar los trabajos de forma adecuada y puntualmente.

Temporalización: 5 sesiones. Señalamos que en el curso de 3º ESO nuestra materia cuenta con únicamente 2 horas semanales, concretamente en nuestro centro, de 50 min cada una.)

Siguiendo los preceptos cooperativos anteriormente comentados se trabajan actividades con el fin de acercar los, en un principios complicados, preceptos de la teoría y práctica del campo de la Conservación y Restauración, de una forma simplificada con el uso de materiales y lenguaje cercanos al alumnado. Para ello las actividades de esta Unidad se centran en:

- la creación de Un diario de trabajo en el que se plasman todas las actividades de esta Unidad Didáctica.
- Recopilación de 5 objetos que de forma personal les gustaría conservar.
- Práctica simplificada de un ejercicio de Restauración y Conservación a través de una fotografía propia elegida por cada alumno.
- Salida a un monumento histórico artístico cercano al centro educativo.

Conclusiones: podemos señalar que el trabajo de la Unidad Didáctica trabaja y fomenta claramente dos puntos:

- El patrimonio como elemento aglutinador.
- La creación de identidades colectivas a partir de la creación de la identidad individual, mediante el dialogo y el intercambio de experiencias y reflexiones: los recuerdos, las historias personales.

El patrimonio como elemento aglutinador.

Curso tras curso, desde el 2010, observamos el concepto de patrimonio como enlace entre el concepto y las emociones del alumnado, entendido además como legado cultural, es decir, como una propiedad que les pertenece y que deben conocer en un proceso de introspección personal además de académico.

Asimismo, otra de las acepciones del patrimonio desarrolladas es la idea del patrimonio como conformador de identidades a través de la memoria, tanto del propio individuo como de la cultura, sociedad y pasado que lo constituye. Una memoria que se va construyendo a partir de la Educación del patrimonio, eje que hace girar las demás variables que forman el modelo educativo específico propuesto.

Por último, y a pesar de encontrarnos ante una investigación formulada en un marco académico formal, como lo es la enseñanza secundaria, señalamos la posibilidad de desarrollo de las actividades en espacios diversos: la ciudad, los museos, las salas de exposiciones, etc., más allá de los muros del aula, como se trabajó en la última salida de una de las clases a la Iglesia de San Miguel y sus alrededores, en Palencia, muy cercana al colegio, lo que permite la interacción con las obras de arte, y a través de esto, la proyección sobre ellas unos valores que permitan una Educación patrimonial participativa e interactiva.

Porque si no les acercamos a ellos, nuestros estudiantes, la nueva generación de adultos, al Arte que les rodea, aquel que pertenece a su entorno familiar o de amistades y que forma parte sin siquiera saberlo de su propio pasado, si no lo conoce, ¿cómo podemos pretender que lo respete?.

Creación de identidades colectivas a partir de la creación de la identidad individual, mediante el dialogo y el intercambio de experiencias y reflexiones: los recuerdos, las historias personales.

Tras la realización de las actividades observamos tanto una implicación del alumno con la obras a tratar como un intercambio de experiencias entre alumno y alumno, favoreciendo relaciones que antes de la práctica ni siquiera se habían planteado.

Observamos como la **Educación Patrimonial, y en concreto lo concerniente al terreno de Conservación y Restauración del Patrimonio, puede funcionar como anclaje emocional para la creación de identidad del alumno**, al observar ellos mismos, como así se comprobó en el resultado cualitativo de las evaluaciones anónimas posterior a la realización de unidad Didáctica, emociones y sentimientos, tanto de tristeza al sentirse vinculado con el pasado representado por la imagen, como de superación personal y de autosatisfacción al observar el trabajo realizado que antes no sabían que existían y que experimentaron a partir de su trabajo con la imagen.

“Todo lo que realmente conocemos sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo proviene del pasado. Y todo lo que conocemos verdaderamente del pasado es aquella parte que ha sobrevivido bajo la forma de objetos materiales. Solamente una pequeña fracción de nuestra historia está consignada en la literatura y la literatura está sujeta a los errores de interpretación humanos. Sólo los especímenes materiales de la historia natural y humana son indiscutibles, ya que son la materia prima de la historia, los hechos innegables. La verdad sobre el pasado.

La conservación es el medio a través del cual los preservamos.

Es un acto de fe en el futuro”.

WARD, P.R.

“La conservación: el porvenir del pasado” en Museum, XXXIV, núm. 1, 1982.

Bibliografía

AGURRE.I. (2005) *“Teorías y Prácticas en la Educación Artística”*, Barcelona: Octaedro.

CALAF.R (2003) *“Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio”*, Gijón: TREA.S.L.

CALAF.R. FONTAL.O. (2010) *“¿Cómo enseñar arte en la escuela?”*, Madrid: Síntesis.

CLOT.J. (1975) *“La educación artística”*, Barcelona: Editorial Planeta.

Fontal, O. (2003a). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea. Pp. 49-78.

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

Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R., Fontal, O. (coords). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*.

LÓPEZ.C. RUBIO.C. (1992) "*Propuestas de secuencia, educación artística*", Madrid: Escuela Española.S.A.

JOHNSON.R. JOHNSON.D. (1991) "*Cooperative learning lesson structures*", Edina, M. N.: Interaction Books.

MARTINEZ.N. y LÓPEZ CAO. M. (2004) "*Arteterapia y Educación*", Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid. Servicios de Documentación y Publicidad.

PEREZ. R. (2004) "Un acercamiento al Arteterapia para la Educación" en MARTINEZ.N. y LÓPEZ CAO. (coords) "*Arteterapia y Educación*", Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid. Servicios de Documentación y Publicidad.

Macarrón, A; Gonzalez, M. (2004) *La Conservación y la Restauración en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.

Macarrón, A. (2008) *Conservación del Patrimonio Cultural. Criterios y normativas*. Madrid: Editorial Síntesis

TATARKIEWICZ, W. (1987), "*Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*". Madrid: Tecnos.

El patrimonio cultural de canarias como recurso educativo: Modelos de *situaciones de aprendizaje* en las aulas.

Saturnino (Sanjo) Fuentes Luis sanjofuentes@yahoo.es

Celso Hernández Valerón selsostar@hotmail.com

Consejería de Educación. Gobierno de Canarias

Palabras claves: UDIPAS, educación patrimonial, situaciones de aprendizaje.

Resumen: En este artículo se muestra un modelo o estrategia didáctica para la elaboración de Unidades Didácticas de Patrimonio (UDIPAS) que venimos desarrollando en centros de enseñanza secundaria de Canarias en el que se toma como referencia al patrimonio cultural como recurso educativo para impulsar desde él la adquisición de las competencias básicas (CCBB). En concreto, se muestra modelos de situaciones de aprendizaje en el marco del programa proIDEAC (pro Integrar: Diseño y Evaluación del Aprendizaje Competencial) de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Introducción

Quisiéramos comenzar este artículo con una serie de preguntas introductorias: ¿Para qué y para quién conservamos un bien patrimonial? ¿Quiénes lo valoran y defienden? ¿Son eficaces los actuales modelos de gestión? o más preciso aún ¿Se puede conservar el patrimonio sin educar? Respondiendo a esta última, creemos que no y, al contrario, aquellos modelos de gestión que priorizan la conservación y protección frente a estrategias pedagógicas y/o educativas no son, precisamente, ejemplos de eficacia y garantías de éxito. Entendemos que el uso del patrimonio como herramienta formativa permite poner en valor las múltiples posibilidades de rentabilidad social de éste, a la vez que a los docentes explorar nuevas estrategias metodológicas en las que el alumnado desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje más real, holístico y cercano a su experiencia de vida. En relación a esto,

se muestra el trabajo llevado a cabo por el alumnado de 1º de la ESO del IES Tías (Lanzarote, Canarias) para la realización de un baúl o maleta didáctica en el que se recogen los aspectos más representativos del patrimonio cultural de Lanzarote.

UDIPA: El patrimonio cultural de Lanzarote como recurso educativo

Nuevas orientaciones metodológicas: situaciones de aprendizajes.

En la filosofía que subyace en el vigente currículo de la ESO está implícita la necesidad de llevar a la práctica los conceptos y abstracciones que se adquieren en el aula, acercarlos a la realidad del alumnado, adquirirlos mediante su concreción. Es por ello, que la mayoría de contenidos que desde él se proponen tienen un carácter eminentemente procedimental. Para este propósito, la Ley Orgánica de Educación (LOE) pone especial atención en el desarrollo y la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas (CCBB) con el fin de lograr su plena integración social y autonomía personal. De modo que en el preámbulo de la citada Ley se recoge de manera explícita que el “fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos...” (LOE, 2006). Por tanto, las competencias básicas quedan definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de su vida. De tal manera que las situaciones de aprendizaje (antes llamadas didácticas de aprendizaje) tienen como propósito vincular -de manera práctica y concreta- los temas aprendidos en el aula con situaciones de la vida real, fomentando así la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Así pues, el presente proyecto de creación de la Unidad Didáctica Patrimonial (UDIPA), el Patrimonio de Lanzarote como recurso educativo, surge, precisamente, de la idea de adquirir las distintas competencias, habilidades y conocimientos a través del trabajo en un proyecto cercano a la realidad más próxima al alumnado -en este caso el Patrimonio Cultural y Natural de Lanzarote- haciendo partícipes a éstos de su aprendizaje e implicándolos en dicho proceso, favoreciendo así un diálogo bidireccional en el que el patrimonio cultural es el soporte para el desarrollo de los contenidos y la adquisición de las competencias básicas y, a su vez, el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares permite conocer el patrimonio cultural.

Estrategia metodológica: interdisciplinariedad en el centro educativo.

De acuerdo con el carácter flexivo y abierto de las programaciones de aula, el profesorado participante en este proyecto decidió desarrollar esta UDIPA con el alumnado de los cuatro grupos de 1º de la ESO, ya que los mismos eran el primer año que estaban en el Centro y se pretendía que esta metodología activa impregnara el devenir pedagógico de dicho alumnado durante su estancia en los cursos siguientes. Conocidos pues los grupos, y teniendo en cuenta las distintas características de éstos y recogiendo las propuestas de mejora realizadas por los equipos educativos, se imponía una revisión de las programaciones, una actualización de sus contenidos, de su secuenciación y de la metodología concreta a aplicar, adaptando ésta al marco pedagógico del proyecto y vinculando las diferentes tareas y actividades con situaciones de aprendizajes concretas¹.

Una vez decidido el tema a desarrollar en la UDIPA, se acordó que éste se organizara en torno a cuatro grandes ejes temáticos que de un modo u otro representan las claves interpretativas del patrimonio cultural y natural de Lanzarote. Los temas en los que se dividió el proyecto fueron: Tema 1. La huella del viento. Tema 2. La isla sedienta. Tema 3. Tierra de fuego. Tema 4. Las islas de la isla.

Estos cuatro temas se dividieron a su vez en cuatro o cinco secciones para facilitar el análisis y comprensión de cada uno de los elementos culturales que, a su vez, guardan relación directa con el patrimonio natural de la Isla. Así pues, uno de los objetivos prioritarios de esta UDIPA era que el alumnado entendiera y valorara la

¹ Hay que señalar, que los principios pedagógicos de esta UDIPA se enmarca en el proIDEAC (pro Integrar: Diseño y Evaluación del Aprendizaje Competencial). Un programa que apuesta por una enseñanza más competencial e inclusiva, dando responsabilidad y protagonismo al alumnado, que de esta forma se convierte en los verdaderos artífices de su proceso de aprendizaje. Para un mayor conocimiento de las distintas acciones que desarrolla dicho programa consultar el siguiente enlace de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias,

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/personal/formacion/formacion_profesorado/aula_formacion/proideac/portal-proideac/que-es.html.

estrecha relación que existe entre los escasos recursos potenciales de Lanzarote y la estrategia histórica de sus habitantes para superar esas difíciles condiciones. De modo que, el conocer y valorar las huellas en el paisaje de los ingenios patrimoniales creados fue una prioridad y un punto de partida.

A partir de entonces se asignó un tema a cada uno de los cuatro grupos de 1º de la ESO. Estos grupos de clase, como se ha dicho, fueron a su vez divididos en subgrupos de cuatro a seis alumnos, por afinidad entre ellos, buscando propiciar así una mayor autonomía y comodidad en la puesta en práctica del proyecto. A estos subgrupos se les asignó una sección dentro del mismo tema. Así, cada bloque tema se abordaba desde diferentes ángulos, tratando siempre de favorecer una mirada detallada y global de los mismos. Esta estrategia metodológica nos permitió, por una parte, favorecer el intercambio de información entre los diferentes subgrupos de clase, un estímulo añadido que suponía una mayor participación del alumnado en la búsqueda y manejo de la documentación. Además, esta forma de operar permitía disponer de un guión de acción bien estructurado en el cual el alumnado sabía en todo momento cuáles eran sus funciones y responsabilidades, sobre todo, supuso recrear y asignar a cada sección temática una situación de aprendizaje concreta, cercana a la realidad del alumnado, obligando a éstos a resolver una problemática actual tomando al patrimonio como un recurso del presente². Este último aspecto fue fundamental para la buena marcha del proyecto, ya que se convirtió en el <trampolín> desde el cual los alumnos se lanzaban a la formulación de nuevas y atrevidas preguntas no sólo al patrimonio, sino también a los responsables de su salvaguardia y gestión.

² Por razones de espacio, en este trabajo no vamos a mostrar en su conjunto esta UDIPA y el repertorio de *tareas y actividades* para desarrollar la misma, sino la estrategia metodológica para que el patrimonio se convierta en una herramienta útil para la docencia e impulsar desde él *modelos de situaciones de aprendizaje* que faciliten el desarrollo de los contenidos curriculares. Así pues, y tomando como ejemplo el área temática una *isla sedienta*, la *situación de aprendizaje* se inició planteando una problemática al alumnado: ¿qué ocurriría si las prospecciones que la multinacional Repsol pretende llevar a cabo en las costas de Lanzarote y Fuerteventura provocaran un vertido de petróleo y no se pudiera obtener agua del mar para potabilizarla? La respuesta les obligaba a preguntarse cómo entonces obtenían el agua nuestros antepasados antes de que existieran las potabilizadoras. Y es aquí cuando el conocimiento del patrimonio etnográfico ofrece soluciones.

Los temas y las distintas situaciones de aprendizajes asignadas a cada área temática y sección fueron las siguientes:

GRUPOS	ÁREAS TEMÁTICAS	SECCIONES SITUACIONES DE APRENDIZAJE
<u>Grupo 1º A</u>	<p><u>La huella del viento.</u></p> <p>Bajo este título se incluyó todo lo referente a los elementos patrimoniales que guardan relación con la adaptación del hombre y sus actividades al viento de la isla.</p>	<p>Sección 1. Los vientos alisios: Origen y formación. Sección 2. Efecto de los vientos en el paisaje: Acción del viento en el modelado y erosión. Sección 3. La lucha del hombre contra el viento y su huella antrópica en el paisaje. Sección 4. Energía eólica: Aerogeneradores, molinos y molinas. Sección 5. César Manrique y el viento: Los juguetes del viento.</p>
<u>Grupo 1º B</u>	<p><u>Una isla sedienta.</u></p> <p>Se insertan aquí los elementos relacionados con el agua, su almacenamiento y obtención, de gran importancia en la vida de los lanzaroteños de ayer y de hoy (Cultura del agua, arquitectura etnográfica, agricultura de secano, etc.).</p>	<p>Sección 1. El agua en el clima de Lanzarote. El agua un recurso limitado. Sección 2. La gastronomía de la sed (jareas, tollos, salazones, fruta deshidratada). Secciones 3. La arquitectura del agua. Las viviendas y el aprovechamiento del agua. Sección 4. Obtención del agua. Infraestructuras (Aljibes, maretas, gavias...).</p>

<p><u>Grupo 1º C</u></p>	<p><u>Lanzarote tierra de fuego.</u></p> <p>Este apartado trató lo concerniente a la tierra volcánica de Lanzarote, su paisaje, su flora y fauna y los efectos que en el acerbo cultural isleño produjo el contacto íntimo del conejero³ con su tierra.</p>	<p>Sección 1. La formación geológica: Los volcanes. Sección 2. El jable, el río de oro. La cultura del jable. Sección 3. El rofe⁴ en el paisaje y su uso agrícola. Agricultura y herramientas del volcán. Sección 4. Los seres vivos. Plantas con historia (penca, cochinilla, palmeras, orchilla, barrilla). Sección 5. Los seres vivos animales (garzas, hubaras, pardelas, guinchos y guirres).</p>
<p><u>Grupo 1º D</u></p>	<p><u>La isla de las islas.</u></p> <p>Es este el bloque de contenidos más heterogéneo, pues dentro de él se aglutinaron una serie de elementos patrimoniales de procedencia variada (medioambiente y biodiversidad, la cultura de la sal y la cultura del mar.).</p>	<p>Sección 1. El mar y la sal. Sección 2. Historias de piratas. Sección 3. Nuestros espacios naturales. Sección 4. Las palabras heredadas.</p>

Proceso de trabajo: Fases.

Presentación.

El trabajo se inicia con la presentación de otros proyectos similares buscando así la motivación del alumnado y que éstos, a su vez, aportaran ideas y enfoques a la propuesta inicial. Esta fase fue muy importante pues de ella dependió el grado de compromiso que adquirió el alumnado, imprescindible para llevar a buen puerto la actividad y que la misma no recayera únicamente en la figura del profesor/ coordinador y el profesorado participante.

³ Gentilicio de los habitantes de Lanzarote.

⁴ Término por el que se llama en Lanzarote a la ceniza volcánica.

Acopio de información por parte de cada grupo.

Esta fase fue quizás la más importante de cara a elegir los contenidos que queríamos que trabajasen nuestros alumnos desde cada materia. Para ello, cada profesor había de proporcionar rutas didácticas para el descubrimiento de aquello que pretendíamos que conocieran. Este proceso se llevó a cabo mediante la consulta de bibliografía específica, archivos históricos, enlaces a Webs, vídeos documentales, exposiciones, entrevistas, etc. Esta fase, y dado el nivel del que se trataba, con alumnos muy poco autónomos, exigió una preparación previa en el seguimiento de instrucciones a través de la elaboración de claros y precisos guiones de trabajo para los primeros momentos, esos en los que los alumnos aún están un poco perdidos, pues cuesta imaginarse el resultado final. Más adelante, se fue propiciando la autonomía en la búsqueda de información en la Red, en las visitas a centros de interpretación, museos o bibliotecas.

A todos los grupos se les impartió los contenidos abordados en cada área temática y, más concretamente, en cada unas de las secciones, pues las mismas formaban parte del currículo, orientando éste a la temática de conjunto que abordaba la UDIPA.

Elaboración del material expositivo: carteles, maquetas y juego didáctico.

Se decidió que el soporte didáctico para presentar el proyecto fuera un baúl o maleta didáctica que contiene veinte paneles en formato DIN A4, cuatro maquetas representativas (una por cada bloque temático). Además, se realizaron cuatro carteles DIN A3, uno por cada sección y un juego educativo con preguntas de todas las secciones y materias. Este juego consiste en avanzar por un tablero con casillas decoradas con motivos patrimoniales referentes a los temas trabajados en los carteles, a modo de juego de la oca, pero en este caso el leitmotiv es la isla de Lanzarote.

Los carteles se trabajaron en distintos formatos, Word, PowerPoint. En un primer momento fueron escritos a mano, y tras su corrección se trasladaron a un documento Microsoft Publisher donde se les dio la forma definitiva para su posterior impresión y edición.

Con la información extraída y seleccionada en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se elaboraron los textos y todo lo relacionado con estos (síntesis, resúmenes y entrevistas); en las clases de Lengua Castellana y Literatura se hicieron los carteles en los procesadores de textos ya mencionados. Hay que reseñar aquí que cada alumno elaboró un cartel y posteriormente el grupo elegía el más apropiado o se

hacía un vaciado dependiendo de la calidad de estos, de tal manera que los participantes se identificaran al final con el resultado. Asimismo, cada grupo elaboró una batería de preguntas extraídas de las diferentes secciones en la que trabajó y éstas formaron parte del juego que se elaboraría en la clase de Educación Plástica y Visual. Por otra parte, en la clase de Tecnologías se fabricaron las maquetas, hubo una distribución distinta de los grupos, lo que aumentó la implicación y el grado de participación para elegir finalmente las mejores acabadas y que acompañarían a los carteles en la maleta didáctica. Cada grupo realizaron diferentes maquetas de acuerdo a los elementos que tenían que ver con su tema. Así, se hicieron maquetas de molinos, aljibes o casas tradicionales de Lanzarote. Por último, en la materia de Educación Plástica y Visual, se trabajaron las distintas formas y texturas, tomando como modelos motivos inspirados en elementos del patrimonio insular. Estos motivos se realizaron en DIN A4, se escanearon y fueron reducidos luego para formar las casillas que constituyen el Juego de la Isla.

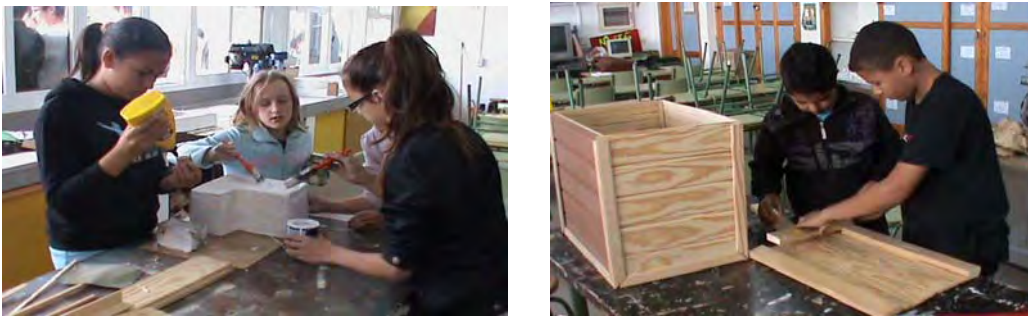


Fig 1. Imágenes de la elaboración de las distintas maquetas y la realización del baúl didáctico.

Exposición y presentación del producto.

El resultado final fue expuesto a los alumnos de 6º de primaria del colegio Rafael Cedrés de Tías⁵, así como a la totalidad de alumnos del propio Centro. La exposición supuso una presentación explicativa de todo el trabajo en Powerpoint y luego los alumnos visitantes pasaban a ver las maquetas y los carteles, siempre guiados por alumnos de los grupos implicados. Finalmente, un alumno hizo de maestro de ceremonias y, después de dar a conocer las reglas del Juego de la Isla, se procedía a jugar. La exposición se convertía pues en interactiva y eso, creemos, la hizo aún más interesante para el alumnado que se divertía mientras aprendía.

⁵ CEIP adscrito al distrito escolar del IES Tías.

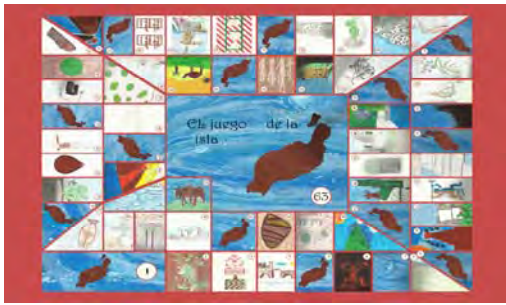


Fig.2 Imagen del juego educativo y del conjunto de materiales elaborados (baúl, maquetas y carteles).

Uso posterior del material didáctico

Al margen del carácter procedimental de este proyecto, y de que su rentabilidad pedagógica está en el mismo proceso de elaboración, el material resultante fue pensado par ser utilizado en clase, especialmente en las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Así, al baúl didáctico le acompaña una guía para usarlo tanto en primaria como en los primeros cursos de secundaria.

Contenidos curriculares trabajados en el desarrollo de la UDIPA

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática los distintos contenidos curriculares que se abordaron en las distintas materias:

<u>MATERIAS</u>	<u>CONTENIDOS CURRICULARES</u>
<u>Ciencias Naturales:</u>	Fenómenos atmosféricos. Los vientos alisios y la configuración del paisaje. Importancia del agua en el clima, en la configuración del paisaje y en los seres vivos. El agua, un recurso limitado. Obtención del agua en Canarias. El respeto por los seres vivos.
<u>Geografía e Historia:</u>	Los principales medios naturales. Localización en el mapa de los vientos alisios, el Océano Atlántico, paralelos y meridianos, etc. Canarias y Azores. El medio natural canario. Valoración e interpretación de imágenes representativas del medio. Los grupos humanos y la utilización del medio.

<u>Lengua castellana y Literatura:</u>	Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización. Participación y cooperación en situaciones de aprendizaje compartido. Uso de procesadores de texto para la realización de presentaciones y exposiciones orales. Comprensión y composición de textos escritos.
<u>Tecnología:</u>	Elaboración de ideas y búsqueda de soluciones. Distribución de tareas, responsabilidades, cooperación y trabajo en equipo. Diseño y construcción de maquetas. Uso de las Tics en las distintas fases del proyecto. Trabajo en el taller con diversos materiales comerciales y reciclados. Técnicas básicas e industriales empleadas en la construcción y fabricación de objetos.
<u>Educación Plástica y Visual:</u>	La construcción cultural de la mirada. Interés por la observación sistemática de las manifestaciones artísticas más representativas de la Comunidad Autónoma de Canarias, desde los aborígenes hasta el arte contemporáneo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.). Análisis, lectura y valoraciones de las formas básicas del entorno natural y cultural canario desde la arquitectura tradicional hasta nuestros días. Creación colectiva de producciones plásticas.

Competencias básicas.

En el apartado anterior se han incluido sólo algunos de los contenidos impartidos a modo de ejemplo, pues dado el carácter multidisciplinar del proyecto fueron muchos y variados. En muchos casos se trataban de contenidos procedimentales, aquellos que tienen que ver con competencias como Aprender a

aprender o Autonomía en el aprendizaje. La búsqueda de información y selección en la Red o en otros medios, la motivación y el compromiso adquirido en la elaboración de un material expositivo digno que sirviera para ser usado en el aprendizaje de otros alumnos, ponen en práctica estas dos competencias, además de hacerlos partícipes de su proceso de aprendizaje, el suyo y el de otros alumnos que tengan acceso a este material.

Otra de las competencias que ha destacado en nuestro proyecto ha sido la competencia digital. Muchos alumnos descubrieron las posibilidades de los procesadores de texto y que Internet es algo más que un lugar donde subir fotos y relacionarse con sus iguales. Otras competencias también tuvieron especial relevancia, como la lingüística, con el trabajo con textos, tanto orales, en las presentaciones, como escritos en el procesado de la información obtenida y, por supuesto, la social y ciudadana y la de la interacción con el medio son las que vertebran los distintos ejes.

La evaluación.

La puesta en práctica de la maleta didáctica, con el material expositivo y el juego que contiene, resultó ser de gran utilidad para valorar adecuadamente el grado de consecución de los objetivos y contenidos propuestos inicialmente, sobrepasando estos y tomando relevancia otros aspectos menos considerados en un principio, como la propia autoestima del alumnado o la seguridad personal al sentirse valorados por el trabajo realizado. Por lo tanto, la elaboración de estos materiales por parte del alumnado nos permite, tal y como exige el actual currículo, valorar no sólo los nuevos conceptos aprendidos, sino las competencias adquiridas o mejoradas en el descubrimiento de esos contenidos, desde las habilidades sociales para trabajar en grupo hasta la autonomía en el trabajo. Desde cada materia, y teniendo en cuenta los criterios de evaluación, se hizo un seguimiento de la evolución de los alumnos, desde la realización de exámenes a la observación directa del trabajo diario en el aula y, por supuesto, del trabajo individual y colectivo.

Por último, como propuesta de mejora para futuros proyectos se propone la elaboración de una ficha de observación del trabajo diario con una serie de ítems que valoren el trabajo individual y colectivo y que permita un mejor y más objetivo seguimiento y posterior evaluación de cada alumno. Dado los límites impuestos por las ratios de alumnos y el tiempo disponible, esta ficha permitiría la evaluación pero desde una perspectiva periódica y no necesariamente diaria ni in situ.

Consideraciones finales

Todo modelo educativo debe tener como prioridad la preparación para la vida adulta, debe, por tanto, estar en consonancia con la sociedad en la que se materializa. Se trata pues, de formar ciudadanos competentes, que puedan responder a los nuevos y cambiantes desafíos de una realidad en permanente evolución. Para esto, es necesaria una metodología suficientemente participativa, donde el alumnado se implique, sea consciente y se sienta parte tanto del propio proceso educativo como de sus resultados.

Tres han sido los ejes a partir de los cuales hemos construido la presente unidad didáctica; por un lado, la concreción de los contenidos de las distintas materias en un producto con una utilidad también concreta, haciendo del aprendizaje de contenidos una actividad con reflejo inmediato en su entorno y aumentando el grado de implicación del alumnado, que verá en estos un medio para obtener resultados concretos; por otro lado, la implicación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la propia elaboración de la unidad didáctica con la que aprenderán otros alumnos de su propia comunidad; por último, el trabajo interdisciplinar, entendiendo el conocimiento como la consecuencia de la combinación de muchas disciplinas.

Precisamente porque creemos en el alto valor pedagógico del trabajo multidisciplinar es por lo que consideramos que nuestra experiencia en el aula puede ser útil en la elaboración de proyectos que pretendan la adquisición de las competencias básicas. Con el presente artículo no pretendemos dar instrucciones de elaboración de UDIPAS, sino que nuestro objetivo es ofrecer un marco de actuación para la ejecución de proyectos multidisciplinarios. En este caso, nuestro objeto de estudio común ha sido el patrimonio cultural y natural de Lanzarote, pues como ya hemos dicho, se trata de una excelente herramienta para la concreción de contenidos y el trabajo interdisciplinar, así como para el trabajo y adquisición de las competencias básicas.

El Patrimonio Cultural como contexto experiencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Marta García-Sampedro (garciafmarta@uniovi.es)

Roser Calaf Masachs (rcalaf@yahoo.es)

Palabras Clave: Patrimonio cultural, aprendizaje en el exterior, lengua inglesa.

Introducción

El patrimonio cultural en especial, el patrimonio histórico, ha servido como mediador, en el diseño, desarrollo y puesta en marcha de diversos proyectos educativos: Art Outside, LearningOutside, MotivEnglish y ComunicArte, cuyo fin último es el aprendizaje de una segunda lengua (en la mayoría de los casos, la lengua inglesa). El origen de estos proyectos surge con las visitas al Museo de Bellas Artes de Asturias de distintos grupos de alumnos, realizándose la primera experiencia en el año 2011 (alumnado del Máster Universitario en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria y alumnos de Metodología y Didáctica del Inglés de 5º de Filología Inglesa de la Universidad de Oviedo, además de grupos de escolares de Primaria y Secundaria de distintos centros públicos y privados). En todos estos proyectos, el museo, su edificio y su obra, son el pretexto para el aprendizaje de la lengua inglesa y a su vez, de otros contenidos: ciencias naturales, historia, literatura, historia del arte, plástica, música y matemáticas que en la actualidad forman parte de los Programas Bilingües que se imparten en muchos centro españoles en Educación Primaria y Secundaria. Las visitas, que se realizan íntegramente en inglés y son diseñadas y dirigidas por la autora, van adaptándose a las necesidades educativas de los distintos grupos y comienzan a ampliarse, aprovechando los recursos que la ciudad, en este caso Oviedo ofrece. De camino al museo, surge la posibilidad de utilizar los parques y jardines, así como la obra escultórica que hay diseminada por toda la ciudad. Algunos edificios históricos, como son los palacetes de Villa Magdalena, la actual sede del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias o el moderno edificio del Museo Arqueológico de Asturias, comienzan a ser explorados y utilizados para el desarrollo de estas actividades. Las galerías de arte resultan un elemento muy destacado en estos proyectos, siendo la Galería de

Guillermina Caicoya, la más frecuentada por la autora, debido a sus amplios espacios blancos y la posibilidad de llevar a cabo todo tipo de talleres artísticos desarrollado en el Museo de Bellas Artes de Asturias, en la Guillermina Caicoya Galería, en el Campo San Francisco y en algunas calles y plazas de la ciudad de Oviedo. Estos proyectos de Intervención Educativa están enmarcados en el ámbito de los Programas Bilingües de los centros sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias y dirigido a su alumnado, especialmente, al del primer ciclo de Educación Primaria. El objetivo general de los programas es desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado en una segunda lengua (Inglés o en el caso de ComunicArte, el español) utilizando para ello los recursos artísticos y patrimoniales, tanto culturales como naturales, que nos proporcionan los lugares escogidos como escenarios. En el caso del programa Art Outside las actividades tienen la particularidad de que estar diseñadas en cinco grupos, centrándose cada uno de los grupos, en la utilización de un sentido, por tanto los talleres se denominan: Sight, Touch, Smell, Hearing and Taste.

El resultado de estos proyectos es una propuesta innovadora que atiende a todos los estilos de aprendizaje y fomenta el trabajo cooperativo. La elaboración de estos programas, responde a la escasez de recursos que el profesorado inmerso en los Programas Bilingües tiene, así como a la necesidad de dar a conocer el arte y el patrimonio de nuestro entorno cercano, conectar al alumno con su comunidad y utilizar recursos reales para propiciar un aprendizaje a través de la experiencia. En resumen “llevar el mundo a la escuela y la escuela al mundo”.

Entre los objetivos más destacados de estos proyectos están:

- Conocer la realidad de los programas educativos de algunos museos en España.
- Conocer las expectativas y los intereses de los profesores de los programas bilingües.
- Contrastar las expectativas del profesorado bilingüe antes de conocer los programas con los resultados obtenidos en la investigación, después de la visita.
- Fundamentar teóricamente estos programas.
- Evaluar dichos programas.
- Establecer unas conclusiones al respecto.

Fundamentación teórica de los proyectos

La Educación Patrimonial.

El concepto de patrimonio, tan manido y tan diversificado, abarca distintas dimensiones. Definir el patrimonio es una tarea bastante complicada, pese a que la mayoría de nosotros entendemos en una primera aproximación, su significado.

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua da varias definiciones que podemos resumir del siguiente modo: Patrimonio, en latín “patrimonium”, es la hacienda que una persona ha heredado de sus ascendientes, los bienes propios que hemos adquirido, los que hemos heredado y los que vamos a dejar en herencia. El patrimonio no sólo son bienes materiales sino también pueden serlo las deudas y las obligaciones y otros bienes de carácter espiritual.

Hernández (2003) considera el patrimonio como un espacio interdisciplinar en el que se interrelacionan los más diversos conceptos de geografía, arte, historia, ciencia o técnica. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El patrimonio, a veces se denomina patrimonio histórico, histórico-artístico, etnográfico, arqueológico, documental o industrial y todos estos términos se refieren a una misma realidad aunque obviamente, no son del todo coincidentes. Las distintas legislaciones han utilizado términos muy distintos para referirse a las distintas dimensiones del patrimonio, el término patrimonio histórico-artístico-cultural es el más común en la mayoría de las comunidades autónomas.

La ley 16/1985, de 25 de junio de Patrimonio Histórico español dice lo siguiente en su artículo 1.2:

Integran el Patrimonio histórico español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo, el Patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico y antropológico.

En el ámbito no formal, encontramos que los museos están especializados en alguna materia en concreto y por tanto no abarcan el patrimonio desde un punto de vista global. Hay una tipología muy amplia de museos patrimoniales, existen museos

arqueológicos, de ciencias naturales, de arte, de historia, de patrimonio industrial, etnográfico, etc.

Para interpretar el patrimonio, Romero Moragas (1998) hace una diferenciación entre los medios o instrumentos que se podrían utilizar para ello. Por un lado, los que se denominan personales: visitas guiadas, presentaciones audiovisuales, demostraciones de algunos procesos de elaboración o fabricación, representaciones teatrales, talleres y juego, es decir, aquellos en los que el personal y el público del museo o centro de interpretación tienen que interactuar. Los medios no personales serían los folletos, las guías, los mapas, las audio-guías, los paneles interpretativos, los efectos de iluminación y/o sonoros, las simulaciones mecánicas, reconstrucciones, maquetas, etc.

Otro aspecto fundamental a tratar en este apartado es el de la educación patrimonial. La educación patrimonial se centra en una serie de procesos enseñanza-aprendizaje del patrimonio, aunque a veces se confunde con la enseñanza del arte, de la historia del arte o de la cultura, la música o la literatura, como dice Olaya Fontal (2003). En estos procesos es indispensable la presencia de un receptor activo, que además ha de estar presente físicamente en lugar en el que se va a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del objeto de estudio. Por tanto la educación patrimonial se entiende como un proceso de comunicación que tiene dos direcciones entre la sociedad y el patrimonio cultural, como nos dice Hernández (2003).

Sarramona y otros autores (1998) distinguen entre los contextos formales, los no formales y los informales de educación. En la educación patrimonial hay que partir de la base de que el aula no es el único escenario y ni tan siquiera el más idóneo para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje del patrimonio. El contexto formal de un aula, dentro de un sistema educativo reglado, tiene muchas limitaciones. Por tanto, quizás los contextos no formales, como son los museos, las instituciones culturales, los programas educativos o los centros de interpretación, deben formar parte de los escenarios habituales de estas enseñanzas. Los contextos informales son aquellos en los que se producen experiencias educativas sin organización, programa o intencionalidad y el aprendizaje está relacionado con lo cotidiano, por ejemplo, el contexto familiar, las relaciones sociales o la información que recibimos a través de los medios de comunicación.

La idea del museo

Hasta no hace muchos años, los museos eran considerados como instituciones anquilosadas que respondían a unas políticas autoritarias, que no permitían al visitante más que la contemplación de las obras expuestas. La función prioritaria y primordial de los museos era la de conservación de objetos. En contraposición a esta imagen, los museos en la actualidad se caracterizan, en su mayoría, por una mayor flexibilidad y fluidez a la hora de dar respuesta a las demandas del público y de las políticas culturales. Es decir, la labor del museo ya no está centrada exclusivamente en el mantenimiento de la colección, sino que las funciones comunicativa y educativa, pasan a tener un papel muy destacado. El disfrute del público surge como un concepto nuevo entre los objetivos del museo y de hecho, los museos están incluidos en la oferta de ocio de las ciudades de todo el mundo. En la actualidad, la forma de ocio que representan los museos, está íntimamente relacionada con los procesos educativos y esto sumado al atractivo de las colecciones que albergan, los hace ser una opción de ocio muy demandada en las sociedades de hoy en día¹.

Los museos del siglo XXI tienen una clara función social. Como hemos dicho anteriormente, los museos se están renovando y al mismo tiempo están apareciendo nuevos tipos de museos que utilizan nuevas metodologías educativas y nuevas formas de plantear las exposiciones para atraer la atención del público. En estos “nuevos” museos, el público ya no se conforma con mirar los objetos expuestos, los visitantes buscan una participación mucho más activa en ellos.

Las distintas investigaciones llevadas a cabo por Trevelyan (1991) en el Reino Unido sobre la imagen que de los museos tienen muchos ciudadanos, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, desvelan que esta imagen sigue siendo la de un edificio antiguo, con una fachada imponente y majestuosa al que todos se refieren como: “El Museo” y entre cuyos contenidos más habituales se encuentran: reyes y reinas, coronas, armaduras, armas, vasijas rotas y rocas. Añade que el aire que se respira en los museos es reverencial, de calma absoluta y en general muy poco atractivo para los niños. Los museos, se perciben como espacios para las élites intelectuales y por lo tanto, lugares vetados para el gran público. Las galerías de arte, salen peor paradas de estas investigaciones, ya que se consideran

¹ Autores anglosajones como Hooper-Greenhill y Trevelyan coinciden con las españolas Calaf, Fontal, Barroso o Tielve al estudiar la evolución del concepto de museo que tiene el público en general las exposiciones para atraer la atención del público. En estos “nuevos” museos, el público ya no se conforma con mirar los objetos expuestos, los visitantes buscan una participación mucho más activa en ellos.

espacios aún más distantes y elitistas. Sin embargo, y curiosamente, estas mismas investigaciones ponen de manifiesto que todos los grupos étnicos encuestados afirman que los museos son necesarios aunque ellos no los visiten.

Tielve (2004) da una visión más optimista sobre el tema y expone que los museos al igual que tantos otros elementos de la sociedad han ido experimentando una evolución en las últimas décadas que ha propiciado el que los ciudadanos hayan dejado de considerarlos peyorativamente como santuarios o mausoleos para pasar a convertirse en puntos de referencia cultural relacionados con el mundo del ocio y con la industria turística.

Para Barroso (2004), la idea del museo ha ido variando y evolucionando a lo largo de la historia, pasando de concepciones tradicionales apegadas a la materialidad de hechos culturales o históricos, a las más actuales, que incorporan patrimonios intangibles (memoria histórica o discursos verbales tradicionales), a los patrimonios ya existentes procedentes de ámbitos naturales, industriales o arqueológicos. Los museos pasan de ser lugares cuya función primordial era la preservación y protección de los tesoros materiales muebles a tener una función nueva de orientación y educación.

Para Hooper-Greenfield² (2007), una de las más renombradas investigadoras en el campo de la museística a nivel mundial, el museo es un engranaje complejo en el que se interrelacionan la cultura, la comunicación, el aprendizaje y la identidad, y en el que se promueve una sociedad más igualitaria y justa, y se presentan y se crean productos culturales y artísticos provenientes de todos los ámbitos en esa comunidad. En el momento en que los museos han llevado a cabo esta renovación en su filosofía y en su práctica, el museo ha conseguido tener un papel mucho más activo y central en la sociedad.

Hooper-Greenfield (1994) afirma que la mayoría de los visitantes de los museos no tienen unos objetivos específicos de aprendizaje cuando visitan una exposición o participan en cualquier tipo de acto. Para muchos, la visita al museo es un evento social, la experiencia de aprendizaje para este público, es sobre todo una experiencia informal que podría describirse como una mezcla de ocio y de aprendizaje. En este grupo se podría englobar las personas que acuden al museo en familia y el objetivo de la visita es precisamente hacer que los niños se familiaricen con el museo.

² A lo largo de este trabajo, citaremos a esta autora en innumerables ocasiones y aunque las primeras ediciones de sus obras se remonten a los años 80 y 90, muchas de ellas se han visto reeditadas en los últimos años

Sin embargo, existe otro tipo de público que acude al museo en busca de una experiencia educativa que puede ser dirigida, bien por los educadores del museo, o bien, por guías o expertos independientes o por los propios artistas. Este tipo de público acude a los museos a instruirse, a aprender y a deleitarse con las obras de arte o los objetos allí expuestos. En los museos se realizan muchos tipos de actividades culturales y artísticas como conferencias, presentaciones de libros, conciertos, teatro, danza, actividades en sus bibliotecas (tertulias literarias, cuentacuentos o veladas poéticas) y cursos, por lo que el museo es un punto de referencia cultural al que este público acude con cierta asiduidad.

Procesos de comunicación en los museos.

Los museos son un medio de comunicación en sí mismos. Autores como Hodge y D'Souza (1979) o Lumley (1988) son los primeros en considerar los museos como medios o centros de comunicación. Los museos, son centros emisores de mensajes intencionados expresados a través de sus exposiciones, folletos, posters y de todos los actos y actividades que en ellos se realizan y a la vez, si consideramos los museos como instituciones socioculturales al igual que las escuelas, el cine o los medios de comunicación, podremos analizarlos a través de los mensajes no intencionados o escondidos que transmiten a la sociedad, es lo que Hooper Grenhill (1998) denomina la semiología del significado. Desde esta perspectiva se han realizado innumerables estudios sobre distintos museos y exposiciones queriendo con ellos dar respuesta a preguntas sobre la ideología, las opiniones o el punto de vista que los responsables de los museos quieren transmitir al público. ¿Cuál es el mensaje social de esta exposición? ¿Qué aspectos u opiniones traslada sobre el papel de los bandos en una contienda? ¿Está el mensaje distorsionando la realidad por algún motivo?

Por otro lado, no podemos hablar de semiótica o de semiología sin citar la obra ya clásica de Umberto Eco (1974), "La estructura ausente: Introducción a la semiótica". Eco se remonta a Saussure y a Pierce, y partiendo de sus estudios, define la semiótica, como la ciencia que "estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales), como procesos de comunicación". Por tanto, podemos decir que "la semiología estudia todos los sistemas de comunicación o

sistemas de signos no lingüísticos dentro de las sociedades humanas". (Pablos, 2009:8)³

Los objetos expuestos en un museo son un mensaje en sí mismos. El significado de los objetos expuestos varía según las personas y las asociaciones que estas hagan con otros objetos. Cada visitante dará una interpretación distinta de los mismos dependiendo de sus conocimientos previos, intereses y capacidades. Hooper-Greenhill (1994) opina que las exposiciones en los museos deberían ser planteadas y diseñadas en base al público al que van dirigidas y a la finalidad para la que van a ser utilizadas. Pero los estudios y las investigaciones previas a estos diseños, raramente se realizan. Por tanto, los procesos de comunicación que pueden establecerse en un museo son siempre implícitos al funcionamiento general de los mismos.

Coincidiendo con la opinión de Hooper–Greenhill (1994), consideramos que el público en los museos es siempre activo pese a que en muchos museos del mundo sigan manteniendo un enfoque comunicativo meramente de transmisión y por tanto forzando a los visitantes a adquirir un papel pasivo que no conlleva más que a la incomodidad y al rechazo al museo como institución. Por lo tanto, los responsables de estas instituciones deberían hacer un esfuerzo por adoptar un enfoque más participativo e interactivo, de manera que el público se sienta a gusto e interesado y pueda usar sus habilidades personales y su conocimiento en este proceso de intercambio y a consecuencia disfrutar de las exposiciones y las actividades que se organizan en los mismos.

Conclusiones

El concepto de museo ha ido evolucionando en las últimas décadas, pasando de ser espacios formales en los que se custodiaban y se conservaban tesoros y en los que el público tenía un papel pasivo, a espacios multiculturales, en los que no sólo se muestran las piezas que poseen sino que también juegan un papel muy destacado en la oferta cultural y de ocio en las poblaciones en las que se encuentran. El público ya no quiere sólo recibir información, el público hoy en día quiere participar e interactuar en el museo.

La educación en los museos, desde un punto de vista metodológico resulta muy motivadora y atractiva entre otras muchas razones porque se desarrolla en un espacio no formal, fuera de un aula y las actividades que se realizan, rompen con la

³ Contribuciones a las ciencias sociales. Universidad de Málaga:
<http://www.eumed.net/rev/cccss/04/gaps2.htm>

monotonía escolar. En este tipo de educación, los resultados no importan, lo que importa son los procesos.

Surge otro concepto, el concepto de educación patrimonial que se resume en la suma de distintos procesos: conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio.

Los Museos de Bellas Artes son espacios muy versátiles para desarrollar distintos procesos comunicativos según hemos podido comprobar a partir de las experiencias piloto llevadas a cabo y del amplio estudio que hemos hecho sobre este tema. Esta versatilidad es la que nos hace utilizar el museo como un pretexto para la enseñanza del inglés y al mismo tiempo fomentar las actividades artísticas tanto de percepción como de creación, interrelacionando muy diversos contenidos pertenecientes a distintas áreas y utilizando los cinco sentidos como eje vertebrador de las actividades propuestas. Los programas Art Outside, LearningOutside, MotivEnglish y ComunicArte, han sido diseñados bajo el prisma de todas estas premisas. Estos proyectos cuyo tema son: Las salidas al entorno como recurso didáctico en los Programas Bilingües: Museos, Parques y otros Espacios Urbanos se han llevado a cabo desde el Departamento de Ciencias de la Educación, en concreto desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Oviedo en colaboración con el Colegio Público Gesta2 y el Colegio La Milagrosa de Oviedo.

Nueve Secretos y Piedras Preciosas. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

Lucía Garrote Mestre
Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León
lucia@fundacionpatrimoniocyl.es

Palabras Clave: concurso, Castilla y León, primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos, patrimonio, educación, conservación, restauración.

“Participar en Los Nueve Secretos, es recorrer un camino abierto a alternativas, contemplaciones, complicidades, aventuras, ensueños y realidades, y se hace de la mejor manera posible, a través del estudio de nuestro patrimonio”

M^a José Paniagua Rodríguez, ex-Profesora de Instituto y Licenciada en Historia

Empezar diciendo que por el concurso *Los Nueve Secretos* se ha obtenido una mención especial en los premios internacionales Europa Nostra en 2013, parece pretencioso, pero valga para demostrar que son otros quienes hablan muy bien del concurso, y no sólo la propia entidad organizadora. Así, de los 200 proyectos presentados a los Premios Europa Nostra 2013 en sus cuatro categorías (conservación, investigación, dedicación individual o colectiva a la conservación del patrimonio y sensibilización), España ha obtenido un total de seis medallas y tres menciones especiales. En el área de educación, formación y sensibilización, concedieron a la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León una mención especial por *los Nueve Secretos*, por el interés pedagógico de este concurso. Europa Nostra es una prestigiosísima organización conformada por 250 instituciones de 45 países, dedicada a la protección del Patrimonio.

El concurso escolar *los Nueve Secretos* lleva convocándose anualmente desde 2001, en un total de catorce ediciones. Dirigido a estudiantes de Bachillerato y Ciclos Formativos, y desde 2012 también a los de 4º de Educación Secundaria de centros escolares de Castilla y León, cuenta entre sus objetivos con estimular a profesores y alumnos para que presenten trabajos de calidad sobre patrimonio mueble, inmueble o arqueológico que necesite ser recuperado y fomentar la sensibilización ciudadana para con el Patrimonio potenciando la idea de la necesidad de la conservación del desde la adolescencia. Participan un máximo de 8 alumnos y 2 profesores por equipo, y se conceden hasta nueve premios consistentes en viajes culturales internacionales

(primeros premios) y nacionales (segundos premios). En estos catorce años se han presentado 260 equipos, formados por cerca de 2.500 participantes originando algunos de estos trabajos la restauración de elementos patrimoniales por parte de la Fundación.

Acercarse al patrimonio es relativamente habitual, pero no es tan sencillo comprender el valor que supone su conservación y la necesidad de intervención, ni tampoco lo es contextualizar la historia. El reto de *Los Nueve Secretos* es lograr que los jóvenes se impliquen con el objeto de estudio de un modo distinto al habitual, y que lleguen a disfrutarlo dando lugar a la creatividad para exponer el bien elegido. Se dan pautas para mantener una estructura más o menos uniforme, debe ser un Bien Declarado de Interés Cultural, ser un “secreto” y tener ciertas necesidades de restauración. Pueden trabajar el pasado, el presente y el futuro, que todo quepa en un contenedor no muy grande, y que todos ellos participen. Además deben ponerse ante las cámaras y explicarse, dar argumentos de los méritos conseguidos.

Los estudiantes se convierten por un breve periodo primero en pequeños observadores, luego en grandes investigadores, pasando algunos momentos por ser arquitectos, restauradores, arqueólogos, periodistas, informáticos y artistas. Saborean posibles profesiones de su futuro a través de sus docentes. Si no se van a dedicar a ello, al menos sí se aficionan al arte, a la historia, a la aventura de buscar enigmas en lugares bellos, y lo más importante, aprenden a respetarlo.

En qué consiste

El nombre “*Nueve Secretos*” alude a la gran riqueza patrimonial que atesoran las nueve provincias que forman la región de Castilla y León. Desde la FPH se les brinda a los jóvenes de entre 15 y 18 años que lo deseen, la posibilidad de descubrirlos y mostrarlos a todos.

Los trabajos presentados al concurso requieren una fase previa de selección de bienes. Posteriormente desarrollan una investigación que se basa en el estudio integral del bien elegido, tanto en sus aspectos históricos como en los constructivos y formales, y su contexto y entorno inmediato. El análisis del bien se puede estructurar en tres bloques fundamentales, su presente, su pasado y su futuro. De esta manera se estimula a los participantes a realizar una reflexión crítica sobre el patrimonio cultural y a considerarlo como un activo relevante en continua evolución con la sociedad que lo disfruta. Además de este estudio los trabajos suelen incluir, dependiendo de las

capacidades de cada grupo, aportaciones técnicas diversas mediante apoyos de estudios arquitectónicos, arqueológicos o de restauración. Muchos de ellos demuestran además un alto nivel técnico desde el punto de vista artístico en su presentación física. El concurso otorga 3 primeros premios y 6 segundos a los mejores trabajos.

El jurado, con una amplia experiencia, habitualmente se compone por dos técnicos de la FPH (de difusión cultural y de restauración) y el Director Gerente, dos técnicos de la Consejería de Educación (de innovación educativa), y al menos otros dos expertos en patrimonio del ámbito universitario o de la administración pública. Así, entre otros, en el jurado se ha contado por ejemplo con Juan Carlos Arnuncio, Javier López de Uribe o Marco Antonio Garcés (arquitectos), Carmen Pérez de Andrés (Conservadora de Museos), Javier Rivera Blanco (Catedrático de Historia de la Restauración), Manuel Árias (Subdirector del Museo Nacional de Escultura), Rafael Martínez (Jefe de Servicio de Cultura de la Diputación de Palencia), Salvador Andrés Ordax, Francisco Javier Plaza o Jesús M^a Parrado (Catedráticos y Profesor de Historia del Arte), Luis Grau (Director del Museo de León), José Navarro Talegón (Profesor de instituto, historiador y excomisionado de Patrimonio), Germán Delibes (Catedrático de Prehistoria y Arqueología), Olaia Fontal (Directora del Observatorio de Educación Patrimonial) o Araceli Pereda (Presidenta de Hispania Nostra).

Se desarrolla en el ámbito escolar de la región de Castilla y León. Este contexto se amplía enormemente ya que todo el patrimonio seleccionado por ellos mismos y las poblaciones que contienen los bienes, se implican en el desarrollo material y así se refleja en los trabajos y en la buena acogida y colaboración con esta iniciativa de formación juvenil mostrada por los propietarios de los bienes y las localidades donde se ubican. Esto supone llegar a un público intergeneracional, algo sumamente interesante.

Despierta un interés en la sociedad de Castilla y León, generando aprendizajes no sólo entre estudiantes y profesores, sino también entre los ciudadanos del lugar investigado.

Participación y premios

Respecto al grado de participación, en estos catorce años se han presentado 260 equipos, formados por aproximadamente 2.000 alumnos y unos 483 profesores. En 2012 se presentaron 45 equipos, casi 400 personas, lo que supuso un gran éxito. Por

primera vez los alumnos de 4º de la ESO, podían participar en este concurso, presentándose un gran número de trabajos que superaron con mucho las expectativas con respecto a años anteriores. Serían ya en total casi 2.500 participantes implicados en el proyecto.

De los 260 equipos presentados hasta 2014, 188 equipos presentados pertenecían a institutos públicos (incluyendo entre ellos escuelas de arte, centros de formación profesional y centros de enseñanza obligatoria), y 72 a centros concertados.

Los cuarenta y dos equipos ganadores de los primeros premios han podido disfrutar de viajes internacionales con gran carga cultural, durante una semana con todos los gastos pagados. Setenta y cinco equipos, ganadores de los segundos premios, han viajado durante tres o cuatro días por Castilla y León realizando rutas esencialmente culturales y conociendo nuestro patrimonio y las restauraciones realizadas por esta Fundación. Además, en algunas ediciones se les ha premiado con material informático o fotográfico para los centros escolares, lotes de libros sobre patrimonio o en las últimas convocatorias con IPOD, reproductores de MP3 o pen drives.

Curiosamente, aunque no se puede negar que el atractivo del viaje es un premio más que motivador, se ha demostrado que el principal motor de generación de estos trabajos y de participación en el concurso, acaba siendo el conocimiento del propio patrimonio, la curiosidad por saber más y por participar en algo que saben que no es habitual en su sistema educativo, y que les permite actuar con libertad y ser creativos, y por supuesto en muchos casos abrir la posibilidad de restaurar el bien estudiado.

Innovación Educativa

Este programa se califica como de innovación educativa. De hecho la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, lo apoya (divulgando las bases, participando en el jurado y concediendo créditos de formación), puesto que se fomenta la renovación pedagógica, el cambio en el sistema habitual de enseñanza y la creación de un marco para que la innovación educativa y el esfuerzo de los profesores por aplicar las TIC'S (tecnologías de la información y la comunicación) y la enseñanza multidisciplinar, tengan resultados visibles. La unión interámbitos, privado y público (Fundación del Patrimonio, Consejería de Educación), también se produce.

Los profesores que lo solicitan y presentan debidamente una memoria pedagógica, obtienen créditos formativos conforme a la legislación vigente desde el año 2008. Las memorias son evaluadas por los miembros del tribunal designados por la Comunidad Autónoma sean o no equipos ganadores de alguno de los premios.

La propia Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación del gobierno autonómico, M^a del Pilar González García, afirmaba en una carta de apoyo que *“La puesta en marcha de este concurso ha favorecido el proceso investigador del alumno para llegar a comprender que los bienes que pertenecen a nuestro patrimonio cultural siguen ahí, accesibles a la espera de ser descubiertos por su curiosidad y con la misma potencialidad de transmitir información o suscitar emociones si están dispuestos a buscar, leer y disfrutar. Por esa misma condición de proceso investigador se trata de una acción innovadora en la que el alumnado tiene que ir construyendo su propio conocimiento y el itinerario que le conducirá al final del proyecto, aplicando durante el mismo estrategias y herramientas que va a poder incorporar en sucesivos aprendizajes y que, en definitiva, le ayudarán a aprender para la vida.”*

Premiados en las nueve provincias de Castilla y León

Aunque son muchos los que se podrían citar, se destacan a continuación algunos proyectos ganadores de las nueve provincias de Castilla y León a lo largo de las últimas catorce ediciones, y las razones por las que fueron premiados:

- **ÁVILA:**

El IES Vasco de Zarza con “Tesoros patrimoniales que duermen en la oscuridad: los cantorales de la Catedral de Ávila” descubre un secreto escondido en el interior la catedral abulense, los grandes libros de coro, elaborando un estudio de más de 50 cantorales de canto llano y polifonía de los siglos XIII al XX, hasta ahora sin investigar. El esfuerzo de acceder a las fuentes originales, el trabajo de realizar un catálogo e inventario, la novedad del tipo de bien presentado supuso un merecido reconocimiento.

- **BURGOS:**

En 2009, el equipo del IES Santo Domingo de Guzmán (Lerma) por “Los tesoros de la Iglesia de la Asunción de Nuestra Señora de Santa María del Campo. Arte para tocar”, a quienes se premió por la excelente presentación de elaboración

propia como un panel desplegable, el estudio de las bóvedas de la iglesia o un códice miniado de Juana I de Castilla, y por aportar dos ideas novedosas, una escuela de cantería y la creación de un museo tiflológico, teniendo muy en cuenta las capacidades y discapacidades del público potencial.

- *LEÓN:*

Los mismos profesores del IES Europa de Ponferrada que el año anterior presentaron un trabajo que ganó un segundo premio, en 2013 ganaron un primero, con “Hidalguía olvidada: el conjunto de los Barrios de Salas” por su carácter innovador, creativo, la claridad del objetivo declaración como BIC de un bien ya incoado, el estudio de los escudos de las casas blasonadas, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de un cortometraje que, por sus valores humanos. Se puede encontrar en: <http://www.youtube.com/watch?v=wktulaHMUSA>. En 2014, dedicándose a dos iglesias de Corullón, han vuelto a ganar un primer premio con un excelente audiovisual entre otros materiales de gran calidad como un “Interviú” basado en las escenas eróticas del románico.

- *PALENCIA:*

En 2010 el Instituto Trinidad Arroyo presentó un grupo de alumnos con el trabajo “Homenaje a una torre: el castillo de Belmonte de Campos” que se premió por la acertada elección de un elemento singular de Tierra de Campos, por la sensata aplicación de las materias objeto de su formación en un bien patrimonial de primer orden, tanto en el conocimiento del bien como en su diagnóstico. Se trataba de un grupo de alumnos de un módulo de Formación Profesional dentro de la rama de construcciones Civiles y Edificación, planteando este trabajo como profundización de explicaciones dadas en clase y como simulación de una futura experiencia profesional.

- *SALAMANCA:*

El Centro Integrado de Formación Profesional Rodríguez Fabrés de Salamanca con “Rollo de justicia de Herreros de Anaya” por el estudio y apuesta de futuro presentada por el alumnado de Formación Profesional, por una nueva visión de un Bien de Interés Cultural derivada de la aplicación de sus contenidos formativos, pertenecientes al área de “Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas”.

- *SEGOVIA:*

Uno de los Institutos más destacados y galardonados por la alta calidad de sus proyectos ha sido el IES Giner de los Ríos. Destacamos el trabajo presentado en 2010 titulado “Un esquileo esquilmado: el Palacio del Esquileo del Marqués de Perales en El Espinar 1728-2010”, fue ganador porque los alumnos, además de transmitir con originalidad los detalles de un oficio y su plasmación física en un complejo arquitectónico y urbano, hacen una propuesta viable bajo la forma de un ecomuseo.

- *SORIA*

En la localidad soriana de San Leonardo de Yagüe el IES San Leonardo se presenta y gana en varias ocasiones. Con “El castillo abaluartado de San Leonardo, una fortaleza allende los mares” se distinguió por descubrir un verdadero secreto a partir de la curiosidad por un bien inmediato, y sin embargo poco conocido. Se trata de una investigación que cumple plenamente con los objetivos propuestos, con una clara y sencilla presentación, y con propuestas que exploran todas las posibilidades de rescate del monumento.

- *VALLADOLID*

Esta provincia ha sido una de las más participativas. Uno de los trabajos más aplaudidos ha sido el presentado en 2010 por el Centro Grial, con “El Área arqueológica de Pintia. Todo un mundo por descubrir” por la original evocación que se hace del mundo vacceo y vacceo romano a través del estudio de los restos arqueológicos de Pintia, en Padilla de Duero, contando además con una muy buena presentación diferente a la habitual destacando, muy especialmente la calidad de su memoria pedagógica.

- *ZAMORA:*

La cantidad y calidad de los trabajos de esta provincia ha sido muy destacable. Especialmente ha sido sobresaliente la participación de la Escuela de Arte Superior de Diseño, que ha presentado siempre trabajos ganadores, destacando en 2004 “Petavonium: de aquí a la eternidad y de la eternidad aquí”, en 2005 “Sancti Spíritus de Toro” y en la última edición de 2012 con el trabajo titulado “La servilleta de Fisac”, sobre la iglesia parroquial la localidad zamorana de Pumarejo de Tera. Todos ellos han sido muy creativos en su presentación, ya que, eso sí, cuenta con medios adecuados al ser una escuela de arte.

Valores de los “Nueve Secretos”

Después de tantas ediciones buscar un bien cultural poco conocido, o sobre el que ningún equipo premiado haya investigado, se convierte en un difícil reto. Los participantes tienen que agudizar cada vez más el ingenio para sorprender al jurado, y lo logran, bien eligiendo cuestiones poco conocidas de patrimonio muy reconocido, bien con nuevas orientaciones temáticas utilizando otras artes (música, literatura, teatro, etnografía, gastronomía, etc), bien a través de presentaciones innovadoras (películas, documentales, expositores, visores, creaciones artísticas, fotografías, presentaciones en 3D) o partiendo de puntos de vista totalmente diferentes (creación de inventarios o catálogos, miradas nuevas sobre un mismo bien, enfoques tecnológicos, trabajando sobre su propio instituto histórico, orientación a un público específico como el invidente). La interdisciplinariedad se hace muy visible.

El concurso supone un estímulo a la investigación y a una metodología que busca fuentes originales y visitas, alejándose del uso exclusivo de internet; complementa un campo de estudio poco habitual, fomentando el respeto a la conservación y uso de los bienes culturales; permite demostrar públicamente de lo que son capaces, ayudando a reconocer socialmente los buenos valores de los adolescentes; permite trabajar en equipo (uno de los aspectos más valorados por los participantes); los ganadores conviven varios días con estudiantes de su edad de otras provincias, lo cual suele crear lazos y les llama a visitar otros lugares de Castilla y León; premia el esfuerzo y la constancia de los jóvenes.

La labor de los profesores, es admirable en la mayor parte de los casos, ganen o no, y el trabajo de muchos de los alumnos que se presentan es espléndido. Los profesores hacen un importante esfuerzo, empleando su tiempo libre y sus propios recursos, guiados por el “amor al arte”, son capaces de motivar a sus alumnos, para aprender a valorar y disfrutar de nuestro patrimonio; privándose de recreos, fines de semana, invirtiendo en viajes, libros, fotografías, presentaciones. Los grupos participantes se sienten satisfechos del logro de haber conocido edificios, retablos, yacimientos o paisajes. La innovación pedagógica permite a los coordinadores demostrar a sus alumnos la verdadera potencia del conocimiento y el estudio a través de equipos multidisciplinares.

Beneficios directos para el Patrimonio

Con *los Nueve Secretos* no sólo ganan los participantes y los coordinadores, sino que el propio BIC objeto del trabajo de investigación adquiere notoriedad en los medios de comunicación, dispone de más información sobre sus valores y de propuestas de recuperación, uso o difusión. Además, tanto el trabajo de campo como la recogida de testimonios orales permiten revitalizar el interés de la población por el bien, contribuyendo a sacarlo del olvido y a apreciar mejor sus valores. En muchos casos logran que la población local se implique y se ilusione con su propio patrimonio al ver que otros se interesan por él.

El 76% de los trabajos presentados trataban sobre inmuebles, el 14% sobre bienes muebles y un 10% sobre bienes arqueológicos. De los inmuebles, un 30% han centrado su interés en iglesias, un 11% en monasterios o conventos, un 26% en castillos, palacios o murallas, un 11% en conjuntos históricos o villas declaradas, y tan sólo un 4% se dedican a patrimonio industrial, y un 3% a vías culturales. El otro 15% se dedica a patrimonio de distintas tipologías, como por ejemplo teatros, rollos jurisdiccionales, arcos, puentes o el estudio de su propio colegio.

Algunos de los bienes propuestos por los jóvenes han pasado a formar parte de la programación de restauración de la FPH. Así se han restaurado por ejemplo: el Retablo de la Exaltación de la Cruz de Palencia de Negrilla (Salamanca), el Sitio histórico de Los Arapiles (Salamanca), la Iglesia de San Esteban de Cuéllar (Segovia), la Fortaleza de Villalonso (Zamora) o la Iglesia de San Martín de Arévalo (Ávila), transformando esta última en centro cultural.

Piedras preciosas: un proyecto posible para primaria

En noviembre de 2013, ante la Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, en el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se planteó la realización del proyecto Piedras Preciosas y fue valorado positivamente. Hoy está a la espera de obtención de fondos y definición exacta de actores para poder llevarse a cabo.

Piedras Preciosas sería un concurso escolar para motivar el estudio de bienes patrimoniales cercanos a los centros escolares participantes y dirigidos a clases completas del último ciclo de primaria. Se dirigiría a edades comprendidas en el citado ciclo: entre 10 y 12 años.

Su desarrollo podría incluirse en los proyectos educativos de los centros y ser compatible con los horarios de los docentes y escolares. Para participar, los centros tendrían que dedicar una semana completa al estudio del patrimonio y presentar el resultado de sus trabajos con un plazo determinado.

Los autores de los tres mejores trabajos participantes disfrutarían de tres días de convivencia en los Centros Rurales de Innovación Educativa de Castilla y León (CRIE) en los que se seguiría aprendiendo con la historia, el patrimonio y la restauración.

A todos los participantes se les daría un folleto con espacio para sellar (tipo *pasaporte*) y se elaboraría un *mapa virtual de tesoros* o "*pedras preciosas*" que recogería todas las propuestas participantes; el mapa se elaboraría con las imágenes y audiovisuales presentados lo que permitirá visibilizar las propuestas.

Si logran poner un número determinado de sellos de los distintos museos e instituciones culturales de Castilla y León acreditando que han estado en ellos, obtendrían un pequeño regalo.

El concurso estaría organizado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y de la Dirección General de Patrimonio, pertenecientes a las Consejerías de Educación y Cultura y Turismo, respectivamente. Hay además una colaboración de la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León en la concepción del proyecto.

Sería fundamental contar con el patrocinio del proyecto por el Instituto Español de Patrimonio Cultural, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de los fondos destinados a este efecto en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

El Patrimonio del Renacimiento y del Barroco como fórmula de conocimiento y generación de empleo.

Experiencias sobre un proyecto de innovación docente.

Sarai Herrera Pérez. saraiherreraperez@gmail.com

Universidad de Jaén.

Palabras clave: Patrimonio /Renacimiento/ Barroco /Innovación Docente.

El objetivo esencial de nuestra comunicación no es otro que el de ofrecer una visión general pero a la vez completa de la experiencia que supuso la puesta en marcha del proyecto de innovación docente titulado “El Patrimonio del Renacimiento y del Barroco como fórmula de conocimiento y generación de empleo”, durante el curso académico 2011-2012. Esta acción, desarrollada en el ámbito de actuación del Área de Historia del Arte del Departamento de Patrimonio Histórico de la Universidad de Jaén, quedó inserta en los proyectos innovación del Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación, en el marco de su Proyecto de Innovación Docente. Por su parte, las motivaciones fundamentales del desarrollo de este proyecto fueron, de un lado, la ejecución de una actividad de innovación docente referida al patrimonio del Renacimiento y del Barroco, y de otro, la incorporación de elementos novedosos a una acción de aparente contenido tradicional para incentivar al alumnado a la elaboración de nuevos proyectos vinculados al conocimiento y comprensión del patrimonio local y a la búsqueda de nuevas líneas de inserción laboral entre el alumnado de los últimos cursos de la titulación de Historia del Arte.

En el planteamiento de este proyecto partimos de una premisa inicial referida a que, tradicionalmente, la enseñanza de la Historia del Arte ha recibido un tratamiento desde un prisma tradicional, con un marcado carácter tanto académico como teórico que la alejaban de la realidad profesional. Sin embargo, los novedosos objetivos y horizontes marcados por el Plan Bolonia dan lugar a que los docentes pongan en funcionamiento aquellas herramientas necesarias para mejorar el grado de empleabilidad del alumnado, facilitando a éstos una formación que se aleje de los estereotipos y se muestre más cercana a las necesidades impuestas por el mercado laboral y demandadas por la sociedad. Es por ello que, el profesional de la Historia del Arte debe de contar con la formación adecuada y plural, para poder enfrentarse con

éxito al concepto de gestión integral del patrimonio histórico-artístico, es decir, a su protección, conservación, investigación y difusión.

Es por ello que este proyecto de innovación docente contó con dos agentes principales. Por una parte, el desarrollo de unas jornadas, que supusieron la puesta en marcha de un espacio proclive a la reflexión e interacción. De otro lado, la celebración de un concurso a la mejor idea empresarial en el ámbito de la innovación del patrimonio del Renacimiento y del Barroco.

De este modo, la puesta en marcha del proyecto “El Patrimonio del Renacimiento y del Barroco como fórmula de conocimiento y generación de empleo” nos permitió el desarrollo de una acción innovadora y singular en el ámbito de la actividad docente referida al patrimonio. En este caso, para el desarrollo de este plan se partió de la riqueza monumental que resulta más cercana al alumnado desde un punto de vista geográfico. Nos referimos, por tanto, a las manifestaciones artísticas pertenecientes al Renacimiento y el Barroco en la provincia de Jaén. Así, concebimos que la proximidad a este patrimonio hiciera posible una mayor implicación del alumnado tanto en el aspecto formativo como en la toma de conciencia relativa a la explotación de los recursos patrimoniales más inmediatos. De esta manera, el proyecto no encontró una única orientación, dirigida al proceso del aprendizaje didáctico, sino también hacia el grado empleabilidad del alumnado, que a veces resulta escaso en el contexto de las titulaciones de las ramas de Humanidades.

Así, tal y como hemos comentado con anterioridad, uno de los principales baluartes sobre los que apoyamos nuestra acción de innovación docente no fue otro que el de celebración de unas jornadas en las que la temática del patrimonio renacentista y barroco no fue abarcado, exclusivamente, desde un punto de vista académico, sino que además fue abordado por profesionales implicados, desde un punto de vista institucional o privado, en la gestión del patrimonio. En este aspecto, de cara a la selección de las temáticas de las conferencias se valoró, sin lugar a dudas, su carácter y contribución multidisciplinar, que apreciamos a continuación.

Título de la Conferencia	Conferenciante
“El patrimonio del Renacimiento y del Barroco en las políticas culturales”	Margarita Sánchez Romero
“De la tradición a la modernidad: pervivencia y Renacimiento del Gótico”	Manuel Jódar Mena
“El arte del Renacimiento en Jaén, seña	Pedro Galera Andreu

de identidad para el Patrimonio de la Humanidad”	
“Jaén y Córdoba. Relaciones artísticas en la Edad Moderna”	Sarai Herrera Pérez
“La arquitectura del Barroco en Jaén, un recurso de calidad”	Felipe Serrano Estrella (director del proyecto)
“El patrimonio artístico del Barroco. Artes plásticas”	Miguel Ángel León Coloma
“El conocimiento de las artes suntuarias como argumento para la gestión y difusión del patrimonio”	Rosario Anguita Herrador
“Las nuevas tecnologías, una herramienta de futuro en el patrimonio de la Edad Moderna en Jaén”	Victoria Quirosa García
“El patrimonio como recurso didáctico y su musealización”	Carmen Guerrero Villalba
“Un modelo de gestión cultural: la Fundación Caja Rural”	Pilar Rodrigo Sanjuán
“El patrimonio renacentista y su gestión: el modelo de la Diputación Provincial”	Ana Fernández Zamora
“Transferencia y creación de empresas basadas en el conocimiento universitario”	María José Campos Suñol y Fermín Lucena
“Emprender con el CADE”	Susana León
“La conservación de los bienes muebles e inmuebles. Casos de éxito”	Néstor Prieto Jiménez y María José Collado Ruiz.
“Arquímera. La materialización de la industria cultural”	José Crespo García.

Este enriquecedor encuentro, concebido como un vivero activo de ideas, contribuyó a crear un contexto de trabajo necesario y propicio para la interacción de los alumnos asistentes conducente a la recepción de los contenidos, concibiéndolo como una fase previa y fundamental a la participación del alumnado en el concurso basado en la proyección de la mejor idea empresarial con referencia al patrimonio del Renacimiento y del Barroco.

De este modo, partiendo del conocimiento del patrimonio local del Renacimiento y del Barroco, se potenció la celebración de un concurso para que el alumnado realizara propuestas empresariales de innovación, desarrollo y transferencia de conocimiento en el contexto patrimonial que hemos referido. Entre las cuarenta iniciativas que fueron presentadas, destacó el proyecto de Daniel Ureña Cruz, titulado 'La vista no es un impedimento: propuesta de rutas y otras actividades artístico-culturales para invidentes y deficientes visuales en la provincia de Jaén' y al que le fue otorgado el primer premio. Asimismo, el jurado concedió dos accésit a Manuel Ortega Alaminos, por 'Jaén, ciudad conventual' y a Xenia Guerrero Lizcano, por 'La Catedral de los sentidos. Retrospectiva al Barroco'. Por su parte, también se realizaron dos menciones honoríficas a los alumnos Carolina Prieto Quirós por 'Inventario, musealización y difusión del patrimonio mueble', y a José Antonio Mesa Beltrán por 'Fototeca digital del patrimonio renacentista y barroco giennense'.

En el desarrollo de la valoración de los trabajos se tuvieron en cuenta criterios tan esenciales como el fomento del espíritu emprendedor empresarial; la potenciación del acercamiento del alumnado en Historia del Arte a las iniciativas empresariales; la incentivación en referencia a la creación de nuevas empresas basadas en el conocimiento del patrimonio cultural, de base humanística y creativa como alternativa para generar empleo; la promoción en cuanto a la integración de las tecnologías y la facilitación de la transferencia de conocimiento generado en el ámbito universitario hacia el entorno empresarial.

Los objetivos que logramos a través del desarrollo de este proyecto quedan recogidos en la siguiente tabla:

OBJETIVOS
-Formación del alumnado en el estudio y conocimiento teórico y práctico del patrimonio renacentista y barroco.
-Uso de metodologías e instrumentos bibliográficos y documentales para la elaboración de materiales, entre los que se encuentran las fichas de inventario y catálogo.
-Implicación del alumnado en el uso de las TICs, potenciando especialmente el empleo de la Plataforma Virtual de la Universidad de Jaén.
-Consolidación de las acciones de innovación docente.
-Desarrollo de técnicas didácticas que se adecúen a los nuevos intereses, competencias y capacidades de los estudiantes y que favorezcan el aprendizaje activo y cooperativo.

-Desarrollo de nuevas estrategias del conocimiento que se adapten a la realidad del mercado profesional de los Historiadores del Arte.
-Diseño y puesta en práctica de materiales y recursos didácticos de calidad que promuevan un aprendizaje activo y significativo.
-Ofrecer al alumnado los conocimientos específicos que lo capaciten para el ejercicio de los trabajos propios de los perfiles profesionales de la Historia del Arte.

Conclusión.

Consideramos, a modo de conclusión, que la puesta en marcha de este proyecto de innovación docente resultó de gran utilidad para el acercamiento del alumnado a la realidad laboral del Patrimonio. Asimismo, el desarrollo del concurso de ideas empresariales puede permitir que el alumnado presente sus propuestas, como germen empresarial, a otras instituciones implicadas en este ámbito. De otro lado, el profesorado participante del proyecto contó con la oportunidad de conocer de manera próxima las actividades profesionales relacionadas con la Historia del Arte.

El patrimonio cultural de la ingeniería en el currículum ESO (España).

A. Herrera Peral, M. Ruiz-Bedia.

Grupo de Investigación *Proyectos, Patrimonio y Paisaje de la Ingeniería Civil*.

Palabras clave: patrimonio, obras públicas, educación secundaria, competencias básicas, interdisciplinariedad, innovación educativa

Objetivos: 1) incorporar los contenidos de patrimonio construido (obras públicas) en el trabajo fin de master de formación de profesorado 2) reflexionar sobre posibles maneras de superar la incomunicación entre las materias del Currículum ESO 3) proponer un ejemplo de contenido pluridisciplinar para abordar en el aula basado en el patrimonio de las obras públicas.

Planteamiento general

Las políticas de conservación y de valorización del patrimonio cultural desarrolladas en Europa se caracterizan, a partir de la década de 1980, por la extensión que ha experimentado el concepto mismo de patrimonio (Ballester, 1985; Ruiz Bedia, 2007). De posiciones restrictivas se ha pasado a actitudes más amplias, lo que ha incrementado sensiblemente las categorías de bienes que son objeto de protección en cada país. Las acciones llevadas a cabo por el Consejo de Europa contribuyeron manera decisiva al reconocimiento de nuevas categorías de patrimonio histórico, la arquitectura vernacular y rural, la arquitectura contemporánea y de épocas recientes, y las construcciones de carácter industrial y técnico, esta última la más novedosa por extender, por vez primera, el concepto de patrimonio a las construcciones de ingeniería en el conjunto de las llamadas obras públicas. Desde entonces se avanza en el conocimiento y valoración de este patrimonio, y un objetivo claro de la transferencia de este conocimiento es implicar a la población escolar .

El patrimonio civil puede ser modelizado e implementado en el aula de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este es el objetivo que se propuso en un trabajo de fin de máster para futuros docentes.

En el actual currículo de secundaria, hasta el momento legislado por la LOE (2006), las materias se presentan de forma estanca. Es cierto que se habla de transversalidad como cemento de unión entre los compartimentos de las materias pero no parece ser suficiente para llegar al profundo conocimiento que esperamos alcancen nuestros alumnos.

Aquí se formaliza una propuesta amparada por la actual ley de educación. Esta forma de abordar un tema o un problema pocas veces es tenida en cuenta, ya sea debido a la rigidez de las programaciones, por falta de tiempo o simplemente por desconocimiento por parte de los docentes.

Fundamento teórico y conceptos

Para presentar esta propuesta es necesario conocer lo que se entiende por modelización e interdisciplinariedad.

MODELIZACIÓN

En la actualidad, el marco legal (LOMCE) de la educación en España es algo confuso, tal y como se expone en su texto, esta ley modifica aspectos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en ningún momento redefine las competencias ni la importancia de la modelización en el currículo. Así que, seguimos basándonos en el Real Decreto de Educación (1631/2006), en la LOE, que hace referencia en varias de sus competencias a la importancia de seguir el pulso de la vida cotidiana y estar conectadas con la realidad.

Para llevar a cabo la conexión con el mundo real, aparece la competencia básica que trata sobre la interacción y el mundo físico.

*“Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y **la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.** Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo*

demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.”

Además la competencia matemática incorpora la necesidad de **“resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.”**

*[...]”En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la **medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.”***

De este modo lo han entendido algunos autores ya desde mediados del siglo XX (Puig Adam, 1950; Recio, 2007) al afirmar que la competencia matemática debe desarrollarse en los contextos cotidianos en que se desenvuelven los estudiantes.

La definición de competencia dada por la LOE está basada en el informe PISA, emitido por la OCDE, donde define la educación basada en las competencias como un *“sistema educativo que enfatiza la especificación, el aprendizaje y la demostración de aquellas competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) que tienen una importancia central para determinadas tareas”*

La competencia, por tanto, es la adquisición por parte de los alumnos de unos objetivos a largo plazo, que alcanzaran al término de su educación obligatoria.

Este informe define, dentro de la competencia matemática, un nivel inferior de competencias que debe adquirir un estudiante de secundaria, que son:

- ✘ Pensar y Razonar
- ✘ Argumentar
- ✘ Comunicar
- ✘ Modelizar
- ✘ Plantear y Resolver Problemas
- ✘ Representar
- ✘ Utilizar Lenguaje Simbólico, Formal y Técnico, y Operaciones
- ✘ Emplear soportes y herramientas tecnológicas

Así pues la modelización está dentro de las competencias a adquirir. Y se caracteriza por un conjunto de capacidades que debe desarrollar el alumno (Gonzalez, Jara, Ortega, & Ruiz, 2009)

- ✘ C1. Estructurar el campo o situaciones que va a modelarse.
- ✘ C2. Traducir la realidad a una estructura matemática.
- ✘ C3. Interpretar los modelos matemáticos en términos generales.
- ✘ C4. Trabajar con un modelo matemático.
- ✘ C5. Reflexionar, analizar y ofrecer la crítica de un modelo y sus resultados.
- ✘ C6. Comunicar acerca de un modelo y de sus resultados (incluyendo sus limitaciones)
- ✘ C7. Dirigir y controlar el proceso de modelización.

Para realizar un correcto ejercicio de modelización podemos tomar como normas básicas el decálogo de ocho etapas de la modelización de H.O. Pollack (Alsina, s/f)

- ✘ 1. Se identifica algo en el mundo real que queremos conocer, hacer o entender. El resultado es una cuestión en el mundo real.
- ✘ 2. Seleccionamos “objetos” que parecen importantes en la cuestión del mundo real e identificamos las relaciones entre ellos. El resultado es la identificación de conceptos clave en la situación del mundo real.
- ✘ 3. Decidimos lo que consideraremos o lo que ignoraremos sobre los objetos y su interrelación. No se puede tomar todo en cuenta. El resultado es una versión idealizada de la cuestión original.
- ✘ 4. Traducimos la versión idealizada a términos matemáticos y obtenemos una formulación matematizada de la cuestión idealizada. A esto lo llamamos un modelo matemático.
- ✘ 5. Identificamos los apartados de la matemática que pueden ser relevantes para el modelo y consideramos sus posibles contribuciones.
- ✘ 6. Usamos métodos matemáticos e ideas para obtener resultados. Así surgen técnicas, ejemplos interesantes, soluciones, aproximaciones, teoremas, algoritmos,...
- ✘ 7. Tomamos todos estos resultados y los trasladamos al principio. Tenemos entonces una teoría sobre la cuestión idealizada.
- ✘ 8. Ahora debemos verificar la realidad. ¿Creemos en el resultado? ¿Son los resultados prácticos, las respuestas razonables, las consecuencias aceptables? Si la respuesta es sí, hemos tenido éxito. Entonces el siguiente trabajo, que es difícil pero extraordinariamente importante, es comunicar lo

encontrado a sus usuarios potenciales. Si la respuesta es no, volvemos al inicio. ¿Por qué los resultados no son prácticos o las respuestas no razonables o las consecuencias inaceptables? Seguramente el modelo no era correcto. Examinamos lo que pudimos hacer mal y porqué y empezamos de nuevo.

Pero la aproximación tradicional del currículo por bloques (Geometría, Álgebra...) hace que se ahonde en aprender los procedimientos matemáticos estándar, y que el conocimiento (contenidos) de situaciones extraídas de la vida real se deje en un segundo plano.

Se entiende que al trabajar los procedimientos los alumnos llegarán por si solos al conocimiento de estas situaciones, pero esto no es así. Por lo que se necesitan actividades que relacionen los procedimientos adquiridos con estas situaciones reales. Estas actividades deben ser problemas abiertos, complejos y relacionados con la realidad.

INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinariedad es (Agazzi, s/f) una armonización de varias especializaciones para la comprensión y solución de un problema. Es decir, para desarrollar una tarea desde un punto de vista interdisciplinar es necesario tener suficientes conocimientos de un mismo problema en diversas disciplinas.

La forma adecuada de enfrentarse a esta situación es buscar un problema complejo y poner en cooperación los diferentes aspectos de las disciplinas para poder entenderlo y resolverlo. Pero corremos el riesgo de no saber coordinar todos los conocimientos implicados y crear cajones estancos, por lo que es fundamental comprender cada concepto desde el punto de vista de cada disciplina y así acostumbrarse al uso de distintos conceptos para definir un mismo problema. Además tal como dicen los autores (Balcells & Aza, 1995), aplicar la verdadera interdisciplinariedad implica, por un lado, implementar procesos de enseñanza ágiles, económicos y enriquecedores para el profesional de la docencia, y por otro que sean procesos de aprendizaje significativo para el estudiante.

Nuestro proyecto, que es un problema complejo, involucra a diferentes ramas de la ciencia y las humanidades. A través de sus diferentes especializaciones (hidráulica, física de fluidos, matemáticas, historia, ingeniería, geografía, geología...)

podemos tratar más competencias básicas definidas en la LOE. En el apartado anterior se han citado la competencia matemática, y la de interacción con el entorno físico. Además de ellas hay que incluir las competencias social y ciudadana, puesto que el problema se aborda como una realidad social desde la disciplina de la geografía política, y cultural y social ya que forma parte del patrimonio cultural de la región.

Así queda definido por PISA: *“Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad.*

Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.”

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.”

Por último, es posible alcanzar la competencia de aprender a aprender y la de autonomía personal, que no están incluidas en ninguna disciplina concreta, sino que tienen una componente transversal.

Materias implicadas

El problema que se plantea es complejo e involucra a varias materias. Por el nivel de dificultad corresponde al cuarto curso de ESO y va dirigido a estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 16 años.

Las materias que en ese nivel se cursan son las troncales de matemáticas, historia y geografía y lengua castellana y literatura; y las optativas de física y química y tecnología.

Caso práctico planteado

La propuesta planteada para su estudio se ha denominado “El sifón de Rioseco”, una obra de ingeniería civil que forma parte del aprovechamiento integral de

la cuenca del río Nansa (Cantabria) que inicia su andadura en 1926 con la finalidad de producir energía hidroeléctrica. El aprovechamiento integral de los Saltos del Nansa está formado por un conjunto de obras (presas, azudes, canales, tuberías, centrales, etc...) en las que el sifón objeto del estudio se integra como un elemento más que permite la continuidad de uno de los canales de derivación.



Este aprovechamiento hidráulico está ubicado en el medio rural, en uso y se dispone de abundante información sobre la que apoyar el trabajo.

Como ya se ha dicho, el objetivo de esta propuesta es abordar un problema, el estudio de un sifón, desde diversas disciplinas que posibilitan distintos enfoques. Estas disciplinas son las siguientes:

- ✘ Cartográfica, para la lectura de mapas (ubicación de la obra)
- ✘ Geográfica, para la interpretación del territorio y el paisaje.
- ✘ Histórica, para el estudio del contexto en que se proyecta y construye el sifón en el conjunto de una gran obra hidráulica que se lleva a cabo en la España de 1940, en una situación permanente de escasez de energía.
- ✘ Constructiva, para la interpretación y lectura de los documentos que componen un proyecto (memoria, planos, condiciones de realización...)
- ✘ Física, para el estudio del funcionamiento de un sifón.
- ✘ Matemática, para el desarrollo del planteamiento físico.
- ✘ Lingüística, para la expresión verbal y escrita de lo aprendido

Las fases de desarrollo serían las siguientes: en primer lugar, ubicar el sifón y la pertenencia a una estructura superior; después explicar el contexto histórico que da

sentido a la obra; el contexto de aplicación científica que permitirá conocer el porqué de esta solución tecnológica; y finalmente el paisaje que se crea después de la obra y las modificaciones territoriales que comporta.

Los contenidos que se abordarán en esta propuesta serán desde un punto de vista conceptual, los términos de: “presión”, “sección”, “fluido”, “densidad”, “sifón”, “canal”, “presa”, “salto hidráulico”, “territorio”, “paisaje”, “patrimonio construido”, “usos del agua”... Desde un punto de vista actitudinal se trabajan los conceptos de “aprendizaje activo”, “desarrollo de las habilidades”, “fomento del trabajo en equipo”, “compromiso para tomar responsabilidades”, ... Finalmente se obtendrá conocimiento procedimental mediante el diseño y la construcción de un sifón y la obtención de datos relevantes a partir de planos antiguos y actuales.

Los objetivos a alcanzar por los estudiantes serán:

- ✘ Entender el funcionamiento físico de un sifón.
- ✘ Obtener datos para resolver y calcular secciones.
- ✘ Conocer y valorar la importancia del entorno físico más cercano.
- ✘ Conocer los motivos para la construcción de un sifón.
- ✘ Conocer y valorar las obras hidráulicas.

Las actividades estarán dispuestas en varias sesiones. La **primera sesión** será de carácter introductorio y acercará a los estudiantes al conocimiento de las presiones. Lejos de ser una sesión de carácter magistral, los alumnos trabajarán en grupos de 2-3 miembros, donde el docente proporcionará aplicaciones y otros recursos para que los alumnos investiguen sobre el fenómeno de la presión en los fluidos. Al finalizar la sesión, a modo de recopilación de la información, el docente presentará un resumen con los principios básicos vistos y que se necesitarán en posteriores sesiones.

En la **segunda sesión** se propondrá un experimento que consistirá en la realización, en grupos, de un sifón casero. Al final de la sesión se comentarán los resultados obtenidos. Para realizar la actividad será necesario disponer de material específico, dos recipientes de vidrio, uno sea más largo que otro, y un tubo de plástico que una vez cebado se colocará de forma que conecte los dos depósitos.

En la **tercera sesión** se realizará una visita guiada al emplazamiento del sifón de Rioseco (Rionansa, Cantabria) donde la obra se pondrá en contexto territorial, social y

paisajístico. Se hablará en primer lugar de por qué es necesaria la construcción del sifón, quién lo construye, por qué, cuáles son sus ventajas e inconvenientes, que otras soluciones serían posibles, etc.. De ello surgirá la necesaria explicación de las otras estructuras limítrofes que completan Los Saltos del Nansa, por lo que se visitarán, para completar la explicación, el canal de Celis, la central hidroeléctrica de Bejo, la presa de La Cohilla y/o la presa de Palombara... Para finalizar esta sesión se propondrá a los estudiantes que realicen un trabajo en grupo, una exposición ante sus compañeros sobre la obra o estructura que más les haya llamado la atención durante la visita realizada. Además de su estructura y funcionamiento deberán incluir las ventajas e inconvenientes de la obra elegida.

En la **cuarta sesión**, se trabajará con los planos de la construcción del sifón. Se les entregará una copia de los mismos y un cuaderno con preguntas que responderán en grupos de trabajo de 2-3 integrantes. Las preguntas pueden ser del tipo: ¿Cuántos m³ de agua puede alojar el sifón?, ¿Cuánto pesaría toda esta agua?, Y si en vez de agua dulce, el fluido fuese agua de mar ¿cuánto pesaría este fluido en el sifón?, Si tuvieras que construir un sifón con los planos originales ¿cuánto hormigón necesitarías?, ¿Por qué motivo el sifón se apoya en un acueducto? Si no hubiese un acueducto, ¿cuál sería la forma del sifón?, ¿qué tipo de escala utilizan estos planos y por qué razón?

Al finalizar la sesión el cuaderno se entregará individualmente para su valoración. Para esta actividad necesitarán la ayuda de material de dibujo y/o software matemático o de dibujo técnico (Geogebra, Autocad,...)

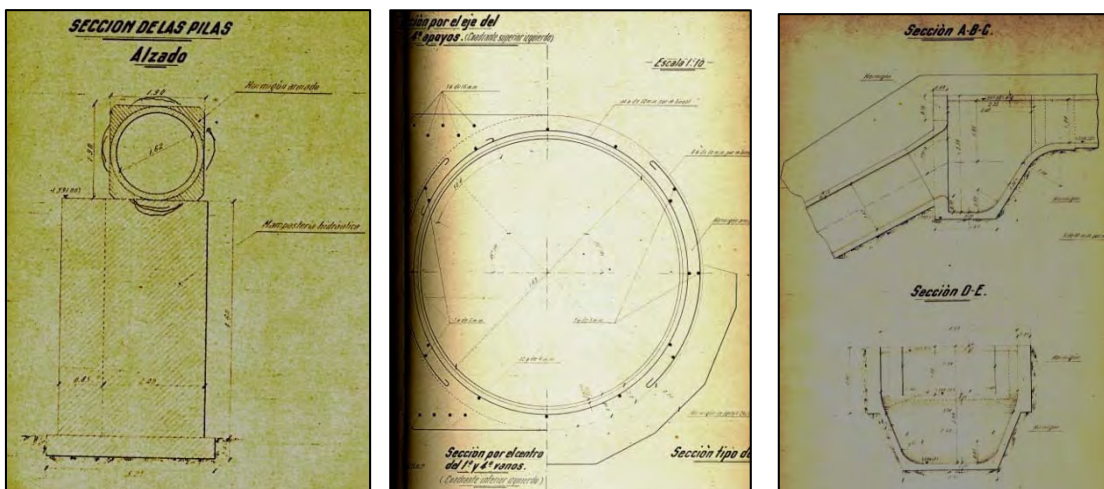


Fig 1. Planos del sifón

En la **quinta sesión** se expondrán las presentaciones de los alumnos con las obras elegidas de la cuenca del Nansa.

La evaluación se llevará a cabo mediante la entrega del cuaderno de preguntas y la exposición de la obra hidráulica escogida. El cuaderno de preguntas se valorará individualmente hasta el 50% de la nota y la presentación se valorará en grupo con una nota de hasta el 50%.

Resultados y conclusiones

Entre los resultados obtenidos destacan: la extensión del concepto de patrimonio, al trabajar con las obras públicas históricas como un elemento más del patrimonio construido y la participación de la tecnología en el mundo de la cultura. La implicación de los docentes y estudiantes en el conocimiento y puesta en valor de este tipo de patrimonio cultural y su relación con otros bienes materiales e inmateriales, por ejemplo las relacionadas con las formas de construir, los usos y gestión ancestral del agua.

Además de resultado, aspectos como la a modelización como herramienta para presentar y resolver problemas, la implicación del patrimonio en la innovación educativa, y el difícil ejercicio de la interdisciplinariedad sirven también de conclusiones.

Con el problema “Sifón de Rioseco” se demuestra que es posible llevar la realidad al aula. Las obras públicas aunque parezcan difíciles y diseñadas para un pequeño público tienen mucho potencial para enseñar contenidos del currículo de secundaria.

Para ello es necesario abordar el problema desde diferentes materias y hacer programaciones con puntos de contacto entre ellas mediante unidades didácticas integradas. El planteamiento de esta propuesta implica que se trabajen las ocho competencias básicas, priorizando autonomía e iniciativa personal, conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana y matemática.

Los alumnos, al interactuar directamente con el sifón usarán los recursos aprendidos en el aula para resolver un problema complejo. Al estudiar el sifón desde varias perspectivas les facilitará la visión global del problema. Aquí no se trata de resolver los habituales problemas del aula, sino estudiar el sifón como obra pública,

patrimonio civil, principio físico, elemento del paisaje, elemento socio-cultural de una zona...

Con esta propuesta se consigue que los alumnos entiendan que los problemas se presentan ante nosotros enredados en varios contextos que están interrelacionados. Si extraemos parte de ese problema para exponerlo en una sola disciplina lo que conseguimos es desvirtuar la realidad y no podremos resolverlo.

En conclusión, cuanto más ahondemos en la interdisciplinariedad, más reales serán los problemas y ejemplos que pongamos a nuestros alumnos. Y si insistimos por este camino, poco a poco dejaremos atrás la pregunta de ¿y esto, para qué sirve?. Pero nuestra experiencia cotidiana nos hace ser muy conscientes de que la interdisciplinariedad es un concepto muy atractivo e interesante que siempre está presente en el discurso oficial educativo pero encuentra muchos obstáculos cuando se lleva a la práctica en la programación educativa.

Patrimonio para niños: una propuesta didáctica para la sensibilización hacia el Patrimonio Cultural

Laumain, Xavier. xavier.cpr@gmail.com

École Nationale Supérieure d'Architecture Paris Val-de-Seine.

López Sabater, Angela. araekids@gmail.com

ARAE Patrimonio y Restauración S.L.P.

García López-de-Andújar, Vanesa. vagarlo77@gmail.com

Arquitecta e Historiadora del Arte.

Acercar la herencia patrimonial a la ciudadanía debe ser el gran desafío al que los agentes de la gestión patrimonial tienen que enfrentarse en este nuevo siglo.

La intervención en el patrimonio cultural no se limita a una actuación directa, de rehabilitación y restauración material de nuestra herencia como pueblo. Dicho acto debe ser un eslabón más dentro de la cadena de actuación en la gestión de dicho bien. Desde la concepción, el trabajo de intervención en el patrimonio arquitectónico, etnológico, arqueológico, intangible...se debe de orientar hacia una estrategia didáctica y pedagógica de tal manera que se posibilite la comprensión de los resultados científicos de la intervención. Dicha estrategia debe tener continuidad temporal y generacional, así como implicar a todos los sectores de la sociedad.

La Arquitectura, arte del espacio que marca nuestra vida cotidiana, tiene sus raíces en la historia y constituye un marco esencial de la educación cultural actual. La iniciación a la Arquitectura y el Patrimonio permite hacer comprender a los escolares las pautas y periodos que se han sucedido a través de la historia de su ciudad, y el porqué de su forma, sus edificios y monumentos.

El descubrimiento del espacio construido y de las tradiciones, abordado a lo largo de actividades plásticas y teóricas, estimulará a los niños a abrirse a la cultura de la arquitectura compartida y a los oficios ligados a las construcciones tradicionales, permitiéndoles comprender mejor el marco de su vida.

En esta comunicación se pretende dar a conocer los objetivos y los posteriores resultados del programa, desarrollado desde el ámbito privado, sobre "Patrimonio

para niños" para mayor acercamiento al Patrimonio. Se explicará nuestra experiencia didáctica en diversos espacios lúdicos y educativos.

Palabras Clave: Patrimonio, Cultura, Educación, Oficios, Arquitectura.

Introducción

Ya inmersos de pleno en el siglo XXI, la gestión patrimonial debe de enfrentarse a numerosos desafíos. Sin duda, uno de los más relevantes consiste en plantear estrategias y establecer mecanismos que permitan a la ciudadanía aproximarse, con criterio, a la herencia patrimonial que les rodea, alejándolo de la práctica habitual, hasta la fecha, de intervenir en patrimonio (ya sea de naturaleza arquitectónica, etnográfica o arqueológica) a espaldas del entendimiento de la sociedad.

Por otro lado hay que celebrar que cada vez son más las iniciativas que se llevan a cabo en el ámbito educativo para acercar el Patrimonio a los más jóvenes, apostando por actividades lúdicas dentro del programa escolar ya sea en ciclo infantil, primaria y secundaria.

Desde hace unos años, los organismos internacionales tienen entre sus objetivos la educación en pro del conocimiento y la salvaguarda del patrimonio. Cabe destacar el "Proyecto Internacional del Patrimonio en manos de los jóvenes" de la UNESCO; el "Plan Nacional de Educación y Patrimonio" por el Instituto de Patrimonio Cultural Español (IPCE); o el programa "Forum por la promoción de la arquitectura tradicional en el Maghreb" que lleva a cabo la red de expertos Rehabimed; incluso el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE), nacido ante la necesidad de incorporar a las aulas el patrimonio cultural dentro del contexto del Plan Bolonia, realiza un análisis exhaustivo del estado de la Educación Patrimonial en España.

La intervención en el patrimonio cultural no se limita a una actuación directa, de rehabilitación y restauración material de nuestra herencia como pueblo. Dicho acto debe ser un ítem más dentro de la cadena de actuación en la gestión de dicho bien. Desde su concepción, el trabajo a llevar a cabo sobre el patrimonio arquitectónico, etnológico, arqueológico, inmaterial...se debe orientar hacia una estrategia didáctica y pedagógica posibilitando la comprensión de los resultados científicos de la intervención. Dicha estrategia debe tener continuidad temporal y generacional.

Programa educativo en la intervención arquitectónica

La ya citada gestión patrimonial no sólo se lleva a cabo desde los organismos o las instituciones educativas. Mucho de dicho trabajo se gesta desde los despachos profesionales de los técnicos que intervienen directamente en actuaciones sobre el Patrimonio Cultural: arqueólogos, historiadores, arquitectos, ingenieros, biólogos, paisajistas, restauradores, artistas...

Esta segunda década del siglo XXI se está caracterizando en el ámbito profesional de la Arquitectura como un momento de renovación. En el definido campo del patrimonio arquitectónico las oportunidades son muchas. Los equipos pluridisciplinarios que intervenían directamente sobre el bien patrimonial han pasado a formar parte activa en los programas de sensibilización de la población en pro de "adoptar" su patrimonio.

Uno de esos proyectos educativos es el que aquí se presenta. Enfocado a los niños y con la intención de dar a conocer de una manera lúdica su entorno más inmediato, el programa pretende que entren en contacto con la Arquitectura, los espacios públicos y el Patrimonio que les rodea.

A través de actividades donde se potencia la creatividad, desarrollan la imaginación, el sentido de la observación y sus capacidades artísticas. Al mismo tiempo adquieren conocimientos sobre nuestras tradiciones culturales descubriendo sus talentos y desarrollando mayor confianza en sí mismos y sus capacidades. Por otra parte, al tratarse de una actividad educativa, complementaria al programa educativo escolar, se fomenta el trabajo en equipo, la organización y el promover y desarrollar la habilidad manual y desarrollar un espíritu crítico en relación con su entorno, responsabilidad, ciudadanía y respeto hacia los demás.



Figura 1. Momento de creación del motivo elegido por dos de las participantes del taller de mosaico romano

Metodología

Para desarrollar un trabajo en la didáctica de los bienes patrimoniales es fundamental que se impliquen profesionales de diversos ámbitos; además de aquellos consagrados al Patrimonio y a la Arquitectura, se debe contar con agentes especializados en la educación de nuestros hijos. Educadores, animadores culturales, artistas, diseñadores completan el equipo, compartiendo su pasión por la Arquitectura y el Patrimonio.

Nuestro objetivo común es el de cultivar las capacidades de los más jóvenes y desarrollar el aprendizaje del Patrimonio en nuestras ciudades.

Animados por el equipo docente especializado, la experiencia se convierte en un verdadero tiempo de enseñanza para el niño donde combina la observación, la reflexión, la manipulación, la crítica y la expresión. Un programa educativo para explorar desde la diversión.

En ARAE Patrimonio y Restauración, junto a un equipo de profesionales educativos hemos desarrollado una iniciativa, ARAE Patrimonio para niños, dirigida a educar y sensibilizar a los niños y jóvenes en torno a la importancia de la Arquitectura y el Patrimonio de su entorno.

ARAE patrimonio para niños interviene en proyectos pedagógicos en establecimientos escolares, propone visitas a monumentos históricos y realiza talleres para niños y adultos, colaborando con asociaciones culturales y municipios.

Se utilizan diferentes herramientas y técnicas para desarrollar los talleres, experimentando con los materiales de diseño y modelado, construyendo objetos sencillos, dibujando, realizando collages, maquetas, fotomontajes y trabajando con herramientas multimedia.

Cada actividad se adapta a la edad, los intereses y necesidades de los niños.



Figura 2. Detalle del taller de talla de piedra

Proyecto educativo

El proyecto permite:

- Ampliar la noción de Patrimonio (no limitado al patrimonio monumental), relacionado con las profesiones tradicionales (arquitectura, arqueología, artesanos...), desarrollando modos de comunicación y de expresión
- Enseñar la Arquitectura desde la imaginación, exploración, investigación, dibujo y juego; pero entendiendo también que es calcular, medir, representar, construir
- Proporcionar las herramientas de lectura para comprender la ciudad, el paisaje y las mutaciones urbanas
- Animar a los niños a desarrollar una mirada crítica sobre su entorno cuestionando la evolución de las ciudades y las apuestas urbanas del mañana
- Fomentar la participación activa, creativa y responsable
- Observar y explorar la ciudad, el entorno urbano, el espacio (público, colectivo, privado). Tras la cultura urbana existe una cultura ciudadana.
- Adquirir indicadores que nos trasladen a nuestras raíces desde el urbanismo (huertas valencianas), construcciones (barraca), oficios (mosaiqueros), objetos

- Estimular la creatividad permitiendo al niño poner en práctica aquello que ha aprendido y de reproducir de nuevo, individualmente o en grupo
- Descubrir que la Arquitectura es un trabajo de construcción mental, de composición, de búsqueda, de técnicas que se basa en lo humano, la cultura, el Patrimonio, la sociedad y la naturaleza.
- Comprender la influencia de las diferentes tendencias arquitectónicas y urbanísticas sobre nuestra vida de todos los días y sobre el entorno
- Apropiarse del patrimonio próximo



Figura 3. Explicación y montaje del sistema constructivo de un arco sobre muros y contrafuertes

La transversalidad con diferentes expresiones artísticas (música, fotografía, pintura, escultura...) y con diversas disciplinas escolares (dibujo, historia, conocimiento del medio, Educación Plástica y Visual) se lleva a cabo a lo largo de todas las sesiones de talleres, por ello el equipo docente trabaja en colaboración con otros servicios educativos de estructuras culturales como museos, bibliotecas, archivos, centros culturales o mediatecas.

En las actividades donde, por la naturaleza de la misma se permite, se invita a los padres a ser partícipes con los niños y se trabaja de manera conjunta. De esta manera la educación, aunque va dirigida a los niños, se extiende a los padres, fomentando las ganas de aprender a cualquier edad.

Un caso singular: taller de mosaico Nolla

Uno de los talleres basados en el Patrimonio que más impacto ha tenido, por su amplio estudio e implicación sobre los ciudadanos es el basado en los mosaicos de cerámica Nolla.

Se puede decir que la Historia de la Huerta valenciana de estos dos últimos siglos es plural, y en este aspecto la aparición a mediados del siglo XIX en Meliana (municipio situado en la huerta norte valenciana, a unos 10 kilómetros de la ciudad de Valencia) de una industria de las características de la fábrica de cerámica Nolla (cerámica de alta calidad para la realización de lujosas composiciones decorativas utilizadas como pavimentos, zócalos, o para realizar elementos de adorno de fachadas), en medio de un entorno paisajístico y social fundamentalmente agrícola, representa un buen ejemplo de ello. Dicha empresa aportó trabajo a gran parte de la población local, modificando sustancialmente los hábitos sociales de la época, así como el propio paisaje. Fue además un motor de la Segunda Revolución Industrial española, y proporcionó a Meliana un reconocimiento internacional gracias a su fama y proyección. Sin embargo hoy en día ¿qué queda realmente de esta industria tan relevante para la historia local, nacional e incluso internacional?

Uno de los objetivos del equipo es el conocimiento por parte de la población de la importancia de la cerámica, el significado de todas esas teselas monocolors para la tradición industrial del pueblo. Y sobre todo conseguir que sus habitantes lleguen a apreciar esa herencia recibida que es el saber hacer del oficio de mosaiquero, dado que el 80% de la población local trabajaba en sus instalaciones.

El legado de la Fábrica de Mosaicos Nolla trasciende con creces el ámbito geográfico local o regional, y su excepcional valor histórico-artístico no debe esconder la relevancia de su herencia social e industrial de primer orden. Para que se conozca y reconozca dicho patrimonio en toda su complejidad por parte de sus herederos más jóvenes, se confeccionaron talleres para todos los escolares de Meliana.

Aprovechando de la visita anual que hacen todos los centros escolares a las instalaciones del Instituto Municipal de Cultura de Meliana con motivo de la Bienal de Escultura, este año se han realizado talleres teórico-prácticos donde ellos identifican los ejemplos que perduran en su ciudad, su entorno más próximo, de composiciones de cerámica Nolla, que se pueden encontrar en edificios emblemáticos y reconocibles por los escolares. Se habla de las representaciones, composiciones y colores. Y tras descubrir las técnicas, los niños elaboran una composición en grupo, y cada alumno realiza una porción de dicha composición, para finalmente unir todos los cuadrantes de mosaicos, obteniendo una única composición geométrica.

Se ha realizado en colaboración con los tres centros educativos del municipio, contando con más de 900 escolares de educación infantil y primaria, en un total de 44 sesiones de una hora y media de duración.



Figura 4. Montaje de cada módulo del mosaico Nolla

Estos talleres forman parte de la continuación al estudio realizado por nuestro estudio sobre el origen de la cerámica, y en concreto del Palauet Nolla, estudio exhaustivo del inmueble con el fin de conocer todos los condicionantes históricos, así como su materialidad y estado actual tanto estructural como decorativo. Asimismo uno de los objetivos del estudio fue realizar propuestas de uso para el conjunto, que le garanticen el mantenimiento que requiere cualquier edificio de sus características. Dicho trabajo recompensado por el prestigioso premio **“European Union Prize for Cultural Heritage / Europa Nostra Awards 2012”**.

Al finalizar las sesiones de trabajo, el Instituto Municipal de Cultura de Meliana, organizó una exposición con los trabajos realizados. Donde se expusieron las creaciones en torno a dicho saber-hacer que es el oficio del mosaiquero y numerosas instantáneas de las sesiones de trabajo. Dicha exposición se inauguró en una

ceremonia donde los más pequeños fueron los protagonistas y guías de sus padres, mostrando orgullosos tanto sus creaciones como el legado patrimonial que cuentan en su pueblo, hecho todavía desconocido para varias generaciones de herederos del mosaico Nolla.



Figura 5. Exposición “Som Artistes” con los trabajos realizados por los escolares de Meliana en torno al mosaico Nolla

Otras líneas de trabajo: participación ciudadana en el Patrimonio

Desde nuestra perspectiva siempre hemos valorado ciertas premisas en el trabajo con los niños:

- Aprendizaje de los valores del juego.
- Reutilización y reciclaje de material de uso común con un fin lúdico y creativo.
- Colaboración con otras asociaciones o empresas en sus proyectos creativos.
- Reactivar la colaboración entre los comercios vecinos, incentivando el comercio de barrio.

En este sentido, ARAE viene colaborando y asesorando al Equipo Cartonero, grupo de padres y madres que durante los años 2013 y 2014, han creado construcciones sólo con cartón reciclado, mucha ilusión, tiempo e imaginación. Contando con el espacio necesario (una ludoteca café-taller en la ciudad de Valencia) donde ese grupo de personas coincidían para pasar las tardes con sus hijos, se unieron con el tiempo para trabajar en equipo frente al reto de construir con material, supuestamente desechable, castillos, mansiones encantadas, barcos, iglús o platillos volantes para sus hijos. Entre otro tipo de construcciones de carácter meramente lúdico, se han ido ejecutando reproducciones en cartón reciclado de elementos

constructivos, arquitectura y patrimonio, a una escala que permite la relación directa entre los niños y las obras representadas.

Se trata de una forma directa de enseñar a los más pequeños que la diversión no se basa en el consumismo o juguetes nuevos y que el juego y aprender jugando está al alcance de todos. Se incentiva un juego sano y económicamente sostenible que no depende del poder adquisitivo de las familias y sí de la imaginación y el trabajo en equipo.

Este grupo está abierto siempre a nuevos integrantes que deseen colaborar de forma altruista. El grupo no ha parado de crecer, en un año ha pasado de ser tres integrantes a una centena, quienes participan en diversos grados: aporte de material por parte de los comercios cercanos, ideas de futuras construcciones, bloggers de reconocido prestigio que dan visibilidad por las redes, vecinos que reciclan material y como no, el equipo base que materializa en una sola noche (se trata de un local abierto al público y el espacio donde se instala la construcción realizan las actividades los niños, impidiendo ocupar el espacio durante la apertura a los clientes) cada una de las construcciones.



Figura 6. Momento de taller sobre "Patrimonio cercano, identifica tu barrio"

reproducción en cartón reciclado del campanario del barrio de Campanar (Valencia) basado en el estudio de "Los campanarios de José Minguez" de Francisco Juan Vidal

El impacto ha sido mayor que a nivel de barrio. Se ha construido un iglú de cajas de cartón, con un diámetro de 4 metros para el Oceanográfico de Valencia, y visitado la Casa Ronald situada junto al hospital La Fe para niños hospitalizados de larga duración, donde se hacen partícipes de la construcción tanto a los niños como a todos los familiares allí alojados.

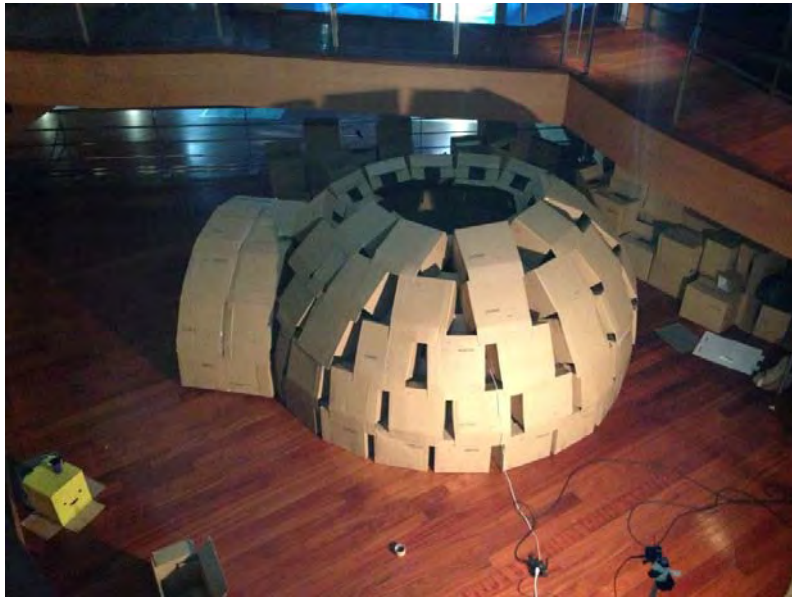


Figura 7. Montaje de iglú para las instalaciones del Oceanográfico de la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia

Conclusiones

Solo a través del conocimiento podemos valorar el Patrimonio, la Cultura y la Historia. La docencia, potenciando la experimentación, es una herramienta esencial para que los más jóvenes puedan emitir un juicio propio al respecto. La educación animada desde el núcleo familiar en pro de la defensa de nuestros valores es el mayor éxito que estos talleres participativos pueden obtener. Por su lado, los educadores deben fomentar la ilusión por aprender de los más pequeños, así apreciarán el Patrimonio y lo cuidarán para preservarlo en generaciones futuras.

BIBLIOGRAFIA

FUENTES LUIS, Saturnino. "El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas" en Actas de I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid, 2012. pp 23-33

JUAN VIDAL, Francisco. "*Los Campanarios de José Minguez en Valencia, 1700-1750*". Ediciones Generales de la Construcción D.L. Valencia, 2000.

LAUMAIN Xavier, LÓPEZ SABATER Ángela, HUERTA GABARDA Carlos. "*Virtual Technologies for Archaeological Studies of Nolla's Ceramic Mosaics*". BOWEN Jonathan P., DUNN Stuart, NG Kia (eds.): EVA LONDON 2011. Electronic Visualisation and the Arts. London; BCS, 2011, pp. 184-190

LAUMAIN Xavier, LÓPEZ SABATER Ángela, GADEA DÍEZ, Miguel; RIOS ALOS Jorge. "*Patrimonio inmaterial e intangible de la industria: artefactos, objetos, saberes*, Jornadas INCUNA, Gijón, 2011. págs. 647-654

LAUMAIN Xavier, LÓPEZ SABATER Ángela "*El Palauet y la Cerámica Nolla: el color del Modernismo*", en Actas del X Congreso Nacional del Color - García Codoñer (Ed), Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 463-471

Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Instituto del Patrimonio Cultural de España. Madrid,

<http://araepatrimoniokids.wordpress.com/>

<http://equipocartonero.wordpress.com/>

Patrimonio para niños

ARAE
patrimonio para niños

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA SENSIBILIZACIÓN HACIA EL PATRIMONIO CULTURAL

Laumain, Xavier · López Sabater, Ángela · García López de Andújar, Vanesa

Palabras clave: Patrimonio, Cultura, Educación, Oficios, Arquitectura



Waller de encapada de foforoda

Proyecto educativo enfocado a los niños para conocer de una manera lúdica su entorno más inmediato. Los niños entran en contacto con la Arquitectura, los espacios públicos y el Patrimonio que les rodea.

METODOLOGÍA

Realización de **talleres participativos** y de apropiación, abordando la Arquitectura y el Patrimonio de manera sensible y trabajando a diferentes escalas.

Actividades que incluyen **observación, la reflexión, la manipulación, la crítica, la expresión y la diversión.**

Empleo de **diferentes herramientas y técnicas.** Experimentación con los materiales de diseño y modelado, construcción de objetos sencillos, dibujo, collages, maquetas, fotomontajes y empleo de herramientas multimedia.

Actividades adaptadas a la edad, los intereses y necesidades de los niños, de corte multidisciplinar.

OBJETIVOS

Ampliar la **noción de Patrimonio**, relacionado con las profesiones tradicionales (arquitectura, arqueología, artesanos...), desarrollando modos de comunicación y de expresión.

Enseñar la Arquitectura desde la imaginación, exploración, investigación, dibujo y juego; pero entendiendo también que es calcular, medir, representar, construir.

Proporcionar las **herramientas de lectura** para comprender la ciudad, el paisaje y las mutaciones urbanas

Animar a los niños a desarrollar una **mirada crítica** sobre su entorno cuestionando la evolución de las ciudades y las apuestas urbanas del mañana.

Fomentar la **participación activa, creativa y responsable**, así como el trabajo en equipo.

Promover la **traversalidad** con diferentes expresiones artísticas (música, fotografía, pintura, escultura...)

Acercar a los más pequeños a **nuestras tradiciones** más próximas, nuestra historia y al Patrimonio



Waller "Cada piedra hace naved"



Waller de labra en Nedra

OTRAS LINEAS DE ACTUACIÓN CIUDADANA

Desde nuestra perspectiva siempre hemos valorado ciertas **premisas** en el trabajo con los niños:

- Aprendizaje de los **valores del juego.**

- **Reutilización y reciclaje** de material de uso común con un fin lúdico y creativo.

- **Colaboración** con otras asociaciones o empresas en sus proyectos creativos.

- Reactivar la colaboración entre los comercios vecinos, incentivando el **comercio de barrio.**

El **Equipo Cartonero** es un grupo de padres y madres que durante los años 2013 y 2014, han creado construcciones sólo con cartón reciclado, mucha ilusión, tiempo e imaginación. Se trata de una forma directa de incentivar un juego sano y económicamente sostenible.



Waller "Actuación ciudadana en nabrimania"

CONCLUSIONES

Solo a través del **conocimiento** podemos valorar el Patrimonio, la Cultura y la Historia.

La **docencia**, potenciando la **experimentación**, es una herramienta esencial para que los más jóvenes puedan emitir un juicio propio al respecto.

Los educadores debemos **fomentar la ilusión por aprender** de los más pequeños, así apreciarán el Patrimonio y lo cuidarán para preservarlo en generaciones futuras.

UN CASO SINGULAR: TALLER DE MOSAICO NOLLA

El legado de la Fábrica de Mosaicos Nolla de Meliana (Valencia) trasciende el ámbito geográfico local o regional con su excepcional valor histórico-artístico.

Uno de los objetivos es el conocimiento por parte de la población de la importancia de la cerámica para la tradición industrial del pueblo. Y sobre todo conseguir que sus habitantes lleguen a apreciar esa herencia recibida que es el saber hacer del oficio de mosaquero.

Talleres teórico-prácticos donde identificar los ejemplos que perduran en su ciudad; hablando de las representaciones, composiciones y colores. Tras descubrir las técnicas, los niños elaboran una composición en grupo.



Educación y conocimiento del Patrimonio Artístico de la provincia de Málaga y su visibilidad en las aulas.

Clotilde Lechuga Jiménez clotilde@uma.es

Universidad de Málaga

Palabras clave: Patrimonio Cultural y Artístico, Didáctica, Innovación, TIC, Málaga.

Objetivos

Los objetivos del presente trabajo son ofrecer formas alternativas de aproximación y conocimiento al patrimonio cultural y natural de la provincia de Málaga. Los distintos enfoques educativos, desde los que se puede realizar el acercamiento didáctico, componen una serie de estrategias para su posterior aplicación en las aulas. Este estudio plantea el conocimiento de algunos casos del Patrimonio Artístico de la provincia de Málaga y su presentación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Se fundamenta en la relación Historia del Arte, Historia y Geografía, lo cual añade un carácter transdisciplinar. El estudio está dividido en tres secciones, cada una de las cuales desarrolla contenidos diversos concernientes al área de enseñanza-aprendizaje. En el primer apartado, constan hallazgos extraídos en excavaciones arqueológicas del territorio de Antequera, que nos permiten construir el imaginario de la época romana, en relación con el mundo clásico del Renacimiento italiano y con las prácticas artísticas de las últimas décadas del siglo XX en Europa. En el segundo, dentro de la imaginería iconográfica específicamente andaluza, se añaden las aportaciones interpretativas de los pintores Pablo Ruíz Picasso y Cristóbal Toral a la obra pictórica de Velázquez *Las Meninas*; esto sirve como resumen de las posibilidades artísticas vigentes que nos ofrece la historia del arte -al ser objeto de interpretación o copia constante-, esencial como contenido procedimental para la desinhibición y aprendizaje, con modelos universalmente reconocidos. Para finalizar, la investigación muestra el interés en significar la visibilidad de la memoria histórica de la provincia, implícita en la crítica artística del siglo XXI. Ello queda expuesto en el trabajo realizado por el artista Rogelio López Cuenca, en el *Parque de la Memoria* en Torre del Mar. Se eligió este municipio del recorrido de la carretera hacia Almería, para construir un homenaje -un parque- a la memoria de la población civil malagueña asesinada en febrero de 1937, durante la guerra civil española, en el siglo XX. Para este proyecto, la propuesta es la grabación de cápsulas de información de máximo un minuto, con el uso del código QR.

El método comparativo y estrategias de pensamiento visual - *Visual Thinking Strategies (VTS)* [1]- en la Didáctica de la Historia del Arte



Ilustración 1. Efebo de Antequera (siglo I), David de Miguel Ángel (h. 1501) y David de Hans-Peter Feldmann (2006).

La gran variedad, cantidad y calidad de nuestro patrimonio, nos permite realizar esta metodología desde diversas perspectivas del espectro artístico, que a su vez tienen influencia internacional. Tomemos como punto de partida el Efebo de Antequera, escultura en bronce del siglo I, encontrada en el Cortijo de las Piletas en Antequera (Málaga) y expuesta en el Museo de la Ciudad (Antequera). Para hacer el ejercicio de comparación y relación de esta metodología [2], recurrimos a distintas esculturas que bien por el concepto, forma o por el material utilizado, nos puedan servir para dar una clase sobre el Renacimiento italiano y posteriormente, incluirlo en el arte del siglo XX.

El *Efebo* romano [3] nos sirve para que localmente entendamos la proliferación de imágenes en la zona, con los mismos rasgos, que se llevaban a cabo en la época del Imperio Romano. Hay que destacar que los emperadores Trajano y Adriano (siglos I y II) son de origen peninsular con vínculos con la Comunidad de Andalucía. Sus mandatos coinciden con la datación registrada para el Efebo. Dada la fecha y el lugar de localización, podemos exponer que mantiene una clara influencia de la cultura griega expandida por las orillas del mar Mediterráneo.

Esto nos permite compararlo con el David de Donatello, escultura en bronce (158 cm., de altura) del Quattrocento florentino. El hecho de que ambas esculturas muestren el cuerpo desnudo de un hombre varón, en similitud de postura, nos evoca la idea de una intención clara desde el renacimiento a “copiar” el arte clásico. El Renacimiento italiano se basa en el renacer de las culturas mediterráneas griega y romana. La búsqueda de los intelectuales y artistas de ese momento por recuperar esas culturas - de las cuales somos herederos hasta la actualidad, en parte debido a ese interés y propósito -, produce creaciones en distintos campos que revolucionaron la época. Las transformaciones que se estaban llevando a cabo en el área del pensamiento, hace que esas inquietudes fueran también recogidas por mecenas financieros, que participaron intelectualmente en la vida cultural, social y religiosa. Con respecto a la didáctica en historia del arte, enseñar la curva *praxiteliana* (Praxíteles, s. IV a. C.), la postura del *contrapposto* al introducir el movimiento en la escultura o conocer los cánones de belleza por la medida proporcionada del cuerpo según Policleto (s. V a. C.) son contenidos conceptuales aplicables a esta estrategia de enseñanza-aprendizaje. E obligado incluir al *David* de Miguel Ángel, obra en mármol blanco (5,17 m., de altura), de principios del siglo XVI, y destacar la importancia de las artes y el pensamiento humanista del Renacimiento en Florencia (Italia). Este lo podemos comparar con el arte conceptual, al descontextualizar la obra y significarla, lo cual nos lleva a actualizar y <<resignificar>> la historia del arte y la didáctica de ésta.

Es por ello que seleccionamos al artista alemán Hans-Peter Feldmann. Podemos observar ciertas etapas de su trayectoria, en la que reproduce algunos de los criterios e intencionalidad de los autores clásicos. Como artista visual, su puesta en escena es un aparente *retour à l'ordre* artístico con la copia, mimesis, reflejo del precedente, al igual que hicieron los artistas del renacimiento; además, utiliza el mismo objetivo que ellos: <<significar>> la obra. Este autor traslada al siglo XX los dogmas de la cultura clásica y de la cultura humanista, como hicieron los hombres renacentistas con las obras griegas y romanas. Otro detalle es que utiliza el espacio público de la calle o plaza para exponerla; un lugar privilegiado, donde la obra sea vista con facilidad replanteando esta fórmula presencial del arte. Feldmann introduce un nuevo *David*, pintado en un color rosa carne y rubio en el pelo de la cabeza y en vello púbico, y lo sitúa en el centro de la ciudad alemana de Colonia, cercano a la catedral, en 2006. Este lugar de exposición, en sí, es una provocación a la reflexión de la organización de la ciudad, en cuanto a preguntas como ¿por qué han construido ese edificio? ¿Decoran bien la calle ese nuevo diseño de farolas, bancos u otros objetos que ha comprado el ayuntamiento local? ¿Estamos de acuerdo con cómo se dispone del

espacio público de nuestra ciudad o localidad? Preguntas que activan la percepción y la observación del colectivo, lo que supone una implicación del ciudadano en el territorio en el cual vive y con el que interactúa. Feldmann, en su planteamiento crítico, elige el lugar de exhibición y la obra construida. Como escribe la crítica de arte Anna María Guasch (2011) es un “archivo imaginario” refiriéndose a las imágenes que evoca mediante la reproducción de otra obra. La escultura en el pedestal, algo que se había cuestionado desde las reflexiones de las vanguardias, tras esa lucha por la metamorfosis del objeto, del lugar que ocupa en el espacio y su lugar en la disciplina artística y que en el siglo XX se denominará <<la escultura en el campo expandido>> (Krauss, 1985) iniciando así una genealogía de lo expandido en el arte.

Exponiendo las tres imágenes seleccionadas podemos iniciar una estrategia de enseñanza-aprendizaje, con la práctica de Visual Thinking Strategies (VTS) y mapas geocalizadores del espacio, que nos permitan igualmente introducir los tiempos sincrónico, diacrónico y cronología como variables temporales referidas a la génesis histórica y la manifestación contemporánea de la obra, así como la necesaria consideración del factor causalidad (Hernández Cardona, 2002), en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La imagen andaluza expandida: la transformación de la obra

Otra propuesta para realizar en el aula o el centro docente es el contacto directo con los creadores mediante la divulgación científica, humanista y artística. Esta es una herramienta cada día más solicitada y los resultados de estas intervenciones en los Centros Docentes son exitosos, ya que el área de estudio y profesionalización aparece como un mundo accesible para el alumnado. La reflexión de los artistas sobre su obra en este apartado es de suma importancia. La presentación de autores que en su mayoría están con vida, nos facilita contrastar el mensaje que recibimos y que ellos ofrecen. Esto supone una documentación importante y necesaria para los investigadores del futuro. Educar en la participación institucional con la asistencia a este tipo de eventos que pueden suceder a través de ayuntamientos o universidades forma parte del aprendizaje. Si el Centro tiene las posibilidades de invitar a artistas también es una buena solución, pero si esta medida fuera imposible, se puede acceder a ellos a través de artículos en revistas o entrevistas en red. En la actualidad, con el uso de las buenas prácticas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un método de búsqueda de información muy sencillo y eficaz. Y es una buena forma de mostrar páginas oficiales con documentación fiable, fondos de bibliotecas donde recopilar fuentes, etc..

En este sentido, actualizar el patrimonio y las manifestaciones artísticas es algo poco usual en la Didáctica de la Historia del Arte. Por ello, aproximar a los artistas al aula significa entender el arte actual, crear artistas, generar puntos de vista críticos y valores de conocimiento y respeto sobre nuestro legado patrimonial, que como estamos comprobando, tenemos en abundancia.



Ilustración 2. *Las Meninas* de Diego Velázquez (1656), Filatelia de España © <http://www.filateliaonline.es>,
D'après *Las Meninas* de Cristóbal Toral (1974-1975).

La evolución en el arte -y en la ciencia- es una constante. Y lo podemos explicar con la obra del pintor Cristóbal Toral (Torre Alháuquime, Cádiz, 1940 -). Aunque natural de Cádiz, Toral se crió en Antequera, Málaga. Tener un artista con el reconocimiento internacional que tiene Cristóbal Toral es un honor para cualquier ciudad. En las aulas de Málaga, este artista debe ser de estudio pues evoca conceptos intelectuales como que la interpretación de la realidad es la concepción plástica [4]. Aunque Toral es un creador al que se le clasifica dentro del realismo español, lo que proponemos en este epígrafe es el estudio de su trabajo sobre la reinterpretación de ciertos cuadros del imaginario español, del patrimonio artístico. La obra que se encuentra en el Museo de la Ciudad de Antequera de *Las Meninas*, basada en la homónima de Velázquez, da permanencia al patrimonio de artistas andaluces y sus reinterpretaciones, al pasar de los siglos. Otro pintor español a quien también ha contextualizado en la actualidad, a través de su producción, es Francisco de Goya, con la reinterpretación del retrato de *La familia real de Carlos IV*.

Con respecto al pintor andaluz Diego Velázquez (Sevilla, h. 1599 - Madrid 1661), finalizó el cuadro titulado *Las Meninas* o *La familia de Felipe IV* en 1656. Al haber sido nombrado pintor de cámara de la corte española, su trabajo consistía en pintar retratos de la familia real y encargos de ésta. Este lienzo pintado al óleo está considerado una obra maestra universal. Por sus características de gran formato (318cm X 276 cm) Velázquez entre otras licencias incorpora al lienzo que está

pintando en el cuadro, su retrato como si fuera un espejo, y un juego con la pared del fondo, en la que se puede pensar que es un retrato de los monarcas o el reflejo de éstos en una superficie reflectante. Esa insinuación del espacio fuera de las dos dimensiones y fuera de la antigua búsqueda renacentista de la perspectiva lineal, es innovadora, presentando lo que en teatro se denomina la cuarta pared: el espectador accede al espacio del escenario, lo mismo plantea Velázquez en el juego de *Las Meninas*.

También, Pablo Picasso (1881-1973) nacido en Málaga es de mención obligada en cualquier artículo sobre difusión de la Didáctica de la Cultura Andaluza, en la sección de Historia del Arte del siglo XX. Pero lo que aquí exponemos es la transformación de la obra. ¿Por qué esa continua necesidad de copiar del pasado objetos que son un referente patrimonial? La <<versión>> en cualquier disciplina aparece como un tributo al legado que se descontextualiza o, mejor expresado, se significa. Sin duda estos ejemplos se deben estudiar desde el conocimiento de la expresión artística y las causalidades históricas. Desde Francia, con una dictadura política que aísla a España del resto del mundo, Picasso pinta la serie *Las Meninas* dando muchas opciones al elogio y difusión de la obra originaria. Tanto es así, que se llegó a sacar un sello de correos español con esta misma imagen, después de 1975. En este caso, Cristóbal Toral, añadiendo maletas al cuadro, indica la situación de obligado exilio de los españoles durante la dictadura [5].

Como docentes, estudiantes críticos y creadores podemos investigar en la historia del arte y hacer una labor de <<hermenéutica pictórica>> e invitar a pensar que el arte está vivo, que se puede transformar. Por eso, es necesario la contribución con charlas, conferencias y talleres de los artistas que en estos momentos reformulan nuestra identidad patrimonial y cultural, y arrojan luz para elaborar y construir nuevos idearios, que serán los que nos permitan crecer y evolucionar en el pensamiento y en la creación.

Estos apoyos pedagógicos, también sustentados en las VTS, son herramientas útiles para la Didáctica de la Historia del Arte, las cuales se enlazan con las biografías de artistas españoles y la Historia de España.

Nuevos escenarios comunes: lo invisible en el arte

Llegamos al siglo XXI y además de las formas de expresión que estamos recorriendo, irremediablemente encontramos que la historia tiene más manifestaciones de las que *a priori* podemos observar de manera lineal. La identidad cultural o el pasado de nuestra historia también son apartados necesitados de una visibilidad. Algunos artistas trabajan en estos intereses invisibles o <<invisibilizados>>. Por otro

lado se están creando nuevos escenarios comunes, arrojando luz a reflexiones que nos permiten conocer y difundir estos legados desde otras perspectivas colectivas.

La memoria histórica y la creación.

En el blog del *Foro por la Memoria de Málaga* quedan escritos los acontecimientos ocurridos durante la guerra civil española, iniciados el día ocho de 1937. Queipo de Llano expresa la decisión de bombardear:

“A los tres cuartos de hora, un parte de nuestra aviación me comunicaba que grandes masas huían a todo correr hacia Motril. Para acompañarles en su huida y hacerles correr más aprisa, enviamos a nuestra aviación, que los bombardeó” [6].

La llamada <<desmandá>> fue un éxodo masivo de la población civil de Málaga hacia la ciudad de Almería por carretera. Los bombardeos realizados por la marina desplegada desde Italia por Mussolini -desde los buques *Canarias*, *Baleares* y *Almirante Cervera* - y de la aviación alemana -la *Luftwaffe*- fueron un ejercicio para probar el material bélico, que se usaría en la Segunda Guerra Mundial pocos años más tarde. Por todo ello, este episodio está titulado como genocidio de la humanidad, al cual seguirían muchos más como Guernica en España, cámaras de gas en Alemania, persecuciones a la población civil en Guatemala, y tantos otros genocidios en el mapa del mundo, justificados por conflictos bélicos nacionales o internacionales.

“El mito de la identidad (de idea, un individuo, una patria, un pueblo...) se construye mediante la rigurosa exclusión de aquellos elementos que podrían cuestionar su integridad social” [7].



Rogelio López Cuenca, Santiago Cirugeda y Salvador Relaño.
Parque de la Memoria (2007). Torre del Mar, Málaga.

De forma integradora y contextualizado en un espacio público, Rogelio López Cuenca trabaja, entre otros temas, el de la identidad a través de la memoria histórica. Para conmemorar y no olvidar este hecho, a las palabras de “NUNCA MÁS” no se le añade una placa o un monolito, sino que el artista decide dejar constancia con un *Parque de la Memoria*, en una de las localidades del trayecto: Torre del Mar. En el proyecto también han participado el arquitecto Santiago Cirugeda y Salvador Relaño, con el ajardinamiento. Los bancos del parque tienen grabados los nombres de las personas que fueron obligadas a participar en dicho éxodo y que la memoria histórica reivindica para que no se olviden, ni a ellos ni al hecho. En el aula debemos hablar entonces de otro tipo de artista y de arte en el siglo XXI con ubicación en Andalucía. La transversalidad de las disciplinas, desde luego, marcan esta evidencia, en que en lugares comunes se facilita el conocimiento de nuestra historia y la sensibilización, en contenidos actitudinales, para crecer como mejores seres sociales. La información detallada se puede encontrar en la página web del artista y en el blog *Foro por la Memoria de Málaga*.



Como participación didáctica y artística se propone realizar en el aula un micro video -de 1 minuto como máximo- como el que presentamos con código QR. El tema seleccionado es la continuación del proyecto de Rogelio López Cuenca contextualizando el discurso transdisciplinariamente, por lo que añadimos Historia de España y Geografía a la práctica artística del *Parque de la Memoria*. El código se escanea desde el teléfono móvil pudiendo visionar el video grabado y colgado previamente en *youtube*. De este modo, la investigación queda registrada en cápsulas informativas con el uso de las buenas prácticas en TIC.

Conclusiones

La propuesta es salir de un método lineal de enseñanza-aprendizaje para acceder a una estrategia de relación de la información con el uso de las VTS, sustentado en la utilización de recursos TIC y la actualización del arte en el contexto andaluz, extrapolable a cualquier otro. Se trata, en todo caso, de una incipiente vía de aproximación a la transposición didáctica del hecho patrimonial que ofrecemos como una herramienta más al servicio de la puesta en valor del Arte y su adecuada incardinación en la sociedad contemporánea. La complejidad y profundidad del estudio planteado apenas ha podido ser esbozada en sus elementos principales; no obstante, desde la experiencia docente, estamos convencidas de la importancia que tiene la innovación conceptual y metodológica en la didáctica general, y en de las ciencias

sociales en particular. El camino aquí iniciado lo consideramos un compromiso educativo relevante e ineludible. Tenemos confianza en que sumando esfuerzos, y puntos de vista, podremos hacer de las didácticas específicas un corpus epistemológico útil para el acto educativo y eficiente en la transposición del conocimiento. La contextualización, en este caso geográfico, del hecho artístico, su explicación interrelacionada en el tiempo y el espacio, a partir de la evolución permanente inherente al concepto de Arte, debe permitirnos acercar al público a una realidad que no siempre resulta cercana o de la que no se participa.

CITAS

[1] López, Eneritz y Kivatinetz, Magali (2006). Págs. 209-241

[2] <http://didactica-cultura-andaluza.uma.es> y <http://inter-didactica-andaluza.uma.es>.

[Consultados a 1 de Julio de 2014]

[3] Datos de *El Efebo* de Antequera extraídos del diario *El Sol de Antequera*, firmados por Ángel Guerrero en *El Angelote*.

[4] Las fotografías de la obra pictórica de Cristóbal Toral pueden consultarse en <http://www.artelibre.net/ARTELIBRE1/TORAL/tor14.html> [Consultada 16/09/2013].

[5] Exposición *Olvidando a Velázquez. Las Meninas*. Del 16 de mayo al 28 de septiembre de 2008. Museo Picasso Barcelona Ayuntamiento de Barcelona. <http://www.museupicasso.bcn.cat/meninas/> [Consultada 16/09/2013].

[6] Foro por la memoria histórica de Málaga

<http://www.memoriahistoricamalaga.org/detalle-actualidad.php?idactualidad=208>

[7] Rogelio López Cuenca página web del éxodo Málaga-Almería en 1937.

<http://www.lopezcuenca.com/malaga1937/primera.html>

BIBLIOGRAFÍA

BETHUNE, Norman (2004). *El crimen de la carretera Málaga – Almería: (febrero de 1937)*. Diputación de Málaga, Caligrama.

GUASCH, Anna María (2011). *Arte y archivo 1920-2010: Genealogías, tipologías y discontinuidades*, Madrid, AKAL.

GUERRERO, Ángel (2012). Diario El Sol de Antequera, *El Angelote. El periódico turístico de Antequera*, Especial turismo de Antequera 2012, número 6.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao, 2008.

KRAUSS, Rosalind. E. (1985) *Originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza Editorial, Madrid, 2006.

LECHUGA JIMÉNEZ, Clotilde (2012), <<Patrimonio Cultural, el paisaje de la imagen expandida>>. En: *Boletín de Arte*. Depto. de Hª del Arte. Universidad de Málaga.

LECHUGA JIMÉNEZ, Clotilde (2013), <<La imagen expandida del Patrimonio Andaluz>>. En: *Retos Educativos de la Cultura Andaluza en una Sociedad Global*. (Coord. Mª del Carmen Moreno Martín). Universidad de Málaga.

LÓPEZ, Eneritz y Kivatinetz, Magali (2006). *Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?*. En: *Arte, Individuo y sociedad*, 18. Págs. 209-241.

PRATS, Joaquin (coord.) et al. (2011), *Geografía e Historia: complementos de formación disciplinar*, Barcelona, Graó, Ministerio de Educación.

PRATS, Joaquin (coord.) et al. (2011), *Didáctica de la Geografía e Historia*, Barcelona, Graó.

RAMÍREZ, Juan Antonio (2009). *El objeto y el aura. [Des]orden visual del arte moderno*, Madrid, AKAL.

ROMERO BENÍTEZ, Jesús (1981), *Guía artística de Antequera*, Caja de Ahorros.

RUBIO LAPAZ, Jesús (coordinador) (2010), *Enciclopedia de Biografías de Artistas Andaluces*, Sevilla, Hércules Ediciones y Ediciones Comunitarias.

Comparativa de metodologías y experiencias de educación patrimonial en la formación de futuros educadores de las Universidades do Minho (Portugal) y de Lleida (España)

Comparaçãõ de metodologias e experiências de educaçãõ patrimonial na formaçãõ de futuros educadores das Universidades do Minho (Portugal) e Lleida (Espanha)

Dra. Nayra Llonch Molina (Universitat de Lleida, Espanha)

Dra. Maria Glória Parra Santos Solé (Universidade do Minho, Portugal)

Palabras claves: Didáctica de la historia, didáctica de las ciencias sociales, educación patrimonial, educación formal, formación de educadores, recursos didácticos.

Objetivos da Comunicação

- Dar a conhecer o modelo de formação de educadores e professores da Universidade do Minho e da Universidade de Lleida no âmbito da Didática das Ciências Sociais.
- Apresentar um modelo formação de docentes, professores e educadores que analisa como os alunos e alunas incorporam e articulam o saber teórico e o saber prático.
- Comparar metodologias de ensino-aprendizagem na formação de educadores.
- Explicitar e apresentar experiências formativas nas aprendizagens em contexto universitário, de planificação de estratégias e recursos relacionados com a educação patrimonial para diversos níveis escolares.

Introdução

Este texto visa dar a conhecer o modelo de formação de educadores e professores veiculado na Universidade do Minho e da Universidade de Lleida no âmbito da Didática das Ciências Sociais. Procura-se nestes modelos de formação de professores e educadores analisar como estes incorporam a articulação entre o saber

teórico e o saber prático. Para isso analisam-se algumas experiências formativas realizadas pelas duas docentes autoras deste texto, ao nível das Didáticas das Ciências Sociais, com o seus formandos, com destaque para as que visam promover uma abordagem ao nível da Educação Patrimonial. Comparam-se metodologias de ensino-aprendizagem na formação dos futuros educadores e professores, descrevendo-se experiências promovidas nos dois contextos de formação que ilustrem esses modelos e práticas de formação, que permitem sustentar a articulação entre a teoria e a prática em termos de referenciais da Educação Histórica e Patrimonial.

A abordagem metodológica adotada pelas docentes sustenta-se em referenciais teóricos ao nível da Educação Histórica e Educação Patrimonial que defendem a relevância de promover uma educação que apela à construção do conhecimento pelo aluno (Fosnot, 1999; Barca, 2004; Llonch, 2010; Prats & Santacana, 2011a; Prats & Santacana, 2011b; Barca & Solé, 2012), ao desenvolvimento de competências históricas e patrimoniais, essenciais à formação do indivíduo, que lhe permita compreender o passado, viver o presente e perspetivar o futuro (Russen, 2010). O contacto direto com fontes patrimoniais fomenta o sentido de identidade, de memória e de consciência histórica, conceitos que se relacionam com o conceito de património (Seixas, 2004; Solé, 2014a). Neste sentido, Pinto (2011) defende que “a utilização, como fonte histórica de fontes patrimoniais ligadas à História Local poderá possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa” (p. 3) sendo por isso necessário desenvolver competências através de experiências de aprendizagem “que lhes permitam pensar o espaço- observar, questionar, procurar informações, comunicar ideias- e serem capazes de atuar nele” (p. 4). Várias pesquisas no âmbito da educação em museus têm demonstrado também as enormes potencialidades da exploração da cultura material no desenvolvimento da temporalidade histórica dos alunos. Pais (1999) defende este argumento ao afirmar que “a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto direto com os vestígios do passado” (p. 44).

Devemos privilegiar por isso metodologias ativas, recorrer a experiências pedagógicas que permitam o contacto direto com fontes patrimoniais, que permitam interpretar fontes históricas, questioná-las, compará-las, avaliá-las e produzir conhecimento histórico sobre o passado interagindo com o património. Assumimos com os formandos uma abordagem isomórfica no seu processo de formação, adotando um modelo de ensino-aprendizagem semelhante ao preconizado para as crianças, fundamentado sempre em estudos empíricos de referência relacionados com a investigação em educação histórica e patrimonial. Este é um desafio que as duas

docentes procuram realizar na formação dos seus alunos futuros professores e educadores no âmbito das Didáticas lecionadas nas suas instituições.

Modelo de formação de educadores e professores na Universidade do Minho no âmbito da Didática das Ciências Sociais

A abordagem ao Património e sua didática, surge integrada em duas disciplinas na Licenciatura de Educação Básica que é oferecido na Universidade do Minho: na Unidade Curricular de Educação Ambiental e Património Cultural (3.º ano) e na Iniciação à Didática de estudo do Meio (3.º ano), sendo antecedidas estas UC pela UC de História de Portugal (2.º ano) e Geografia de Portugal (1.º ano). Ao nível dos Mestrados profissionalizantes, outras UCs, embora não seja a temática dominante, a abordagem à Educação Patrimonial, surge em alguns tópicos, na UC de Espaço e Sociedade, e nas Didáticas de Estudo do Meio e Didática de História e Geografia de Portugal. Iremos neste texto apresentar o modelo que adotámos na formação de professores e educadores relacionadas com a Educação Patrimonial e como este reflete a articulação entre a investigação que se tem desenvolvido nesta área e o seu reflexo na prática na formação veiculada na Universidade do Minho. A título ilustrativo, apresentam-se várias experiências formativas desenvolvidas no âmbito das duas Unidades Curriculares.

LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO BÁSICA		
1.º Ano- Geografia de Portugal (5 ECTS)		
2.º ano- História de Portugal (5 ECTS)		
3.º ano	1.º semestre- Educação Ambiental e Património Cultural (5 ECTS)	2.º semestre- Iniciação à Didática de Estudo do Meio (5 ECTS)

Fig. 1- Esquema das Unidades Curriculares de Educação Básica que visam a formação teórica e didática na área das Ciências Sociais

A educação patrimonial na licenciatura de Educação Básica: processos e contextos educativos de formação no módulo de Património Cultural

A Unidade Curricular de Educação Ambiental e Património Cultural é lecionada no 1º semestre do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, com um total de 3 horas teóricas por semana. Esta Unidade curricular é constituída por dois módulos, o

de Educação Ambiental e o de Património Cultural, com um total de 45 horas letivas teóricas e 5 de tutorias. Apenas irei focar-me no módulo de Património Cultural, módulo que leciono. No módulo de Património Cultural pretende-se “que os alunos desenvolvam o interesse e competências para realizar pesquisas sobre a História Local, ao nível do património cultural, paisagístico e artístico; conheçam, identifiquem e caracterizem os diferentes estilos artísticos e os relacionem com o contexto histórico e geográfico” (Programa da UC). De acordo com o programa vários tópicos são abordados: o conceito de património; património cultural e património natural, tendo por base a Convenção da UNESCO de 1972 e a Lei do Património n.º 107/2001, de 8 de setembro e o Decreto-Lei n.º 19/93; significado e amplitude do conceito de património no último século; internacionalização e universalização do património; políticas de seleção, conservação e preservação do património; papel dos museus e ecomuseus; o património arquitectónico e estilos artísticos, com grande enfoque para o património local (Braga).



Fig. 2- Esquema síntese das categorias de património (património natural e património cultural, tendo por base a Convenção da UNESCO de 1972 e a Lei do Património n.º 107/2001, de 8 de setembro e o Decreto-Lei n.º 19/93). Fonte: Elaboração própria.

Em termos práticos, procurámos que os alunos ao longo das aulas do módulo de Património Cultural contactassem com diferentes tipos de património cultural e natural, explorando fontes textuais (legislação, textos e artigos) fontes icónicas (imagens, filmes (YouTube), diaporamas em PowerPoint), pesquisa e consulta de *sites*

da Internet, e realização de visitas virtuais a museus e sítios históricos/arqueológicos (Castros/citânia, Braga Romana, Conimbriga, etc.) e visitas de estudo. Recolhemos e analisamos vários trabalhos dos alunos (individuais e em grupo) realizados na sala de aula e extra-aula, alocados na plataforma e-learning.

Para além de legislação e análise documental de vários artigos relacionados com as temáticas em estudo, a pesquisa surge como uma estratégia a privilegiar neste módulo de património. Sobre a temática dos museus, ecomuseus e sítios arqueológicos os alunos exploram vários sites disponibilizados pela docente permitindo em alguns deles realizar visitas virtuais como a visita à citânia de Briteiros no site <http://citania.csarmento.uminho.pt>, tendo realizado a pares o preenchimento de um guião visita disponibilizado pela docente e adaptado de um estudo empírico (Oliveira, 2012), que lhes permitia proceder autonomamente em sala de aula, a uma aprendizagem ativa e significativa. Assim o guião-questionário era constituído por perguntas que promoviam competências históricas e patrimoniais, o questionamento, a inferência e o uso de evidência de fontes patrimoniais.

Não fazia sentido trabalharmos sobre património e não efetuarmos nenhuma visita que implicasse o contacto direto e *in situ* com o património. Foi com esse objetivo que organizamos sempre nesta Unidade Curricular, uma visita de estudo a três sítios de interesse histórico da cidade de Braga integrados no património arqueológico de Braga: Museu D. Diogo de Sousa e laboratórios; Termas Romanas do Alto da Cidade e Fonte do Ídolo, inserindo-se esta visita no tópico temático do programa: “Braga Romana”. Durante a visita de estudo os alunos preencheram assim dois guiões-questionários, o mais extenso, o do Museu do D. Diogo de Sousa e um segundo guião relativo à visita às Termas Romanas do Alto da Cidade e à Fonte do Ídolo. Com esta estratégia procurou-se analisar que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos da licenciatura em Educação Básica em ambiente de exploração direta de património; e qual a relevância da exploração de fontes patrimoniais para a sua formação ao nível da educação patrimonial (Solé, 2014^a). Concluiu-se desta experiência, que quanto ao uso da informação e da evidência histórica, os alunos perante fontes patrimoniais facilmente reproduzem informação que lhes é transmitida. Um número significativo de alunos apresentam ideias pouco sofisticadas sobre o uso da evidência quando interpretam fontes patrimoniais limitando-se a enumerar os detalhes que observavam (nível de Inferência a partir de detalhes concretos e reprodução de informação), variando a percentagem entre os 30 e os 55 %. A problematização surge mais evidente em fontes patrimoniais sobre as

quais a informação é mais escassa e com teorias diversas não consensuais. Os alunos sentem dificuldades em colocar questões às fontes patrimoniais, alguns nem as colocam, e predominam questões centradas em detalhes (Solé, 2014a).



Fig. 3- Termas Romanas do Alto da Cividade (Braga, Portugal)

Fig. 4- Fonte do Ídolo (Braga, Portugal)

Procura a docente da Universidade do Minho, no papel de professora-investigadora, através da investigação que realiza com os seus alunos/formandos, promover mudanças nas suas práticas de docência. Estes resultados contribuíram para que a docente refletisse sobre as suas práticas e estratégias pedagógicas no sentido de fomentar nos alunos/formandos uma maior capacidade de interpretação e questionamento das fontes, ao nível do uso da evidência, procurando fomentar nos alunos a construção do conhecimento histórico, num quadro de inovação pedagógica. Algumas implicações deste estudo refletiram-se já nas minhas práticas docentes: a de valorizar a explorar fontes patrimoniais em diferentes contextos (virtual e *in situ*), em que os alunos deverão ter um papel mais ativo e participativo na construção do saber histórico; promover discussão em pares/grupos e em grande grupo sobre o património com recurso a estratégias diversificadas no sentido de promover a Educação patrimonial; estimular os alunos ao questionamento das fontes e a exercícios de interpretação de fontes patrimoniais diversas.

Processos e contextos educativos de formação na Iniciação à Didática de Estudo do Meio

A Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio (5 créditos), com um total de 4 horas teórico-práticas, lecionada no 2.º semestre do 3.º ano, está organizada em dois módulos, o de Iniciação à Didática de Estudo do Meio Social e Iniciação à Didática do Estudo do Meio Físico. O processo de formação nesta área de Didática de Estudo do Meio, iniciado na Licenciatura em Educação Básica da

Universidade do Minho, tem-se caracterizado pela articulação dos seus saberes específicos (ensino das Ciências, da História e Geografia a crianças) numa abordagem que tende a articular a teoria à prática, integrando a mais recente investigação nesta área a nível nacional e internacional, relacionado com estudos empíricos em educação histórica e patrimonial.

Neste módulo os formandos devem ser capazes de: a) analisar investigação relevante sobre o desenvolvimento dos conceitos básicos de tempo e espaço para uma aprendizagem de história e geografia por crianças dos 3 aos 12 anos; b) identificar as formas de apropriação do conceito de tempo e da representação da noção de espaço pelas crianças convocando distintos saberes e diferentes perspetivas teóricas; c) identificar as potencialidades de diversas metodologias e estratégias de ensino para uma educação histórica e geográfica e para a promoção de uma cidadania ativa; d) Planificar unidades de ensino do Conhecimento do Mundo Social e do Estudo do Meio Social, numa perspetiva do construtivismo social através do modelo de aula oficina, em contexto de conteúdos programáticos do Ensino Básico e Ensino Pré-Escolar.

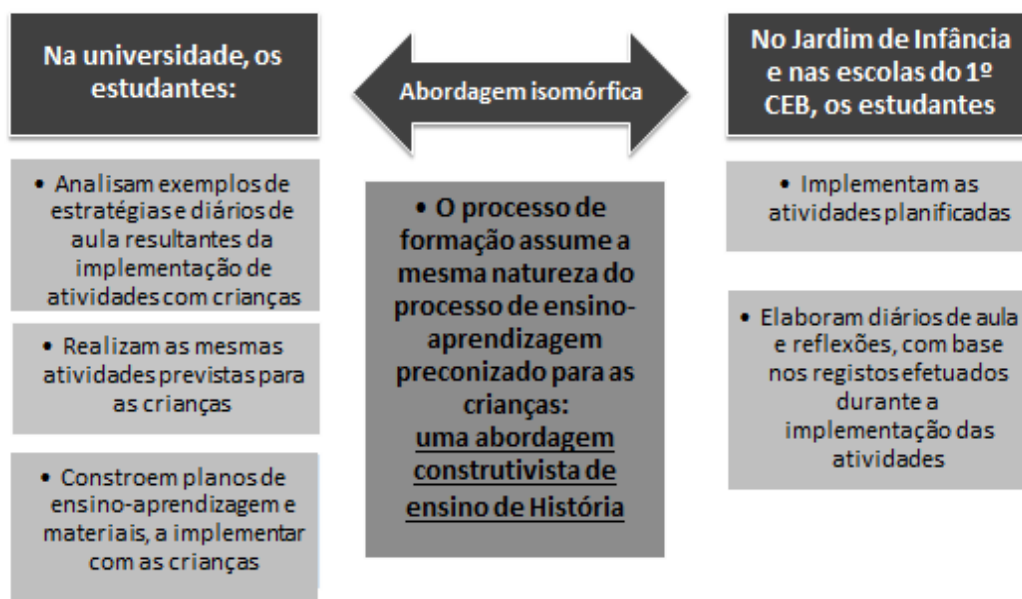


Fig. 5- Contextos e processos de formação. Fonte: Elaboração própria

Neste processo de formação tem-se vindo a adotar uma abordagem isomórfica, assumindo-se no processo de formação dos nossos alunos a mesma natureza do processo de ensino-aprendizagem preconizado para as crianças, mas sempre fundamentada em estudos empíricos de referência relacionados com investigação ao nível do ensino da história às crianças.

A perspectiva pedagógica subjacente ao processo de ensino de história a crianças é informada por uma abordagem que preconiza a relevância do desenvolvimento do pensamento histórico a partir da educação infantil e dos primeiros anos de escolaridade (Barca & Solé, 2012; Cooper, 1995; 2005; 2006; Miralles, & Gracia, 2012; Solé, 2009; 2013; 2014a; 2014b). Tal perspectiva estimula muito os processos cognitivos das crianças relacionados com a compreensão temporal e histórica, sendo estas induzidas, pela ação do professor/educador, a assumir uma clara intencionalidade das suas ações, em relação às atividades de aprendizagem. As práticas consolidadas, decorrentes das novas abordagens pedagógicas e didáticas nesta área do ensino das ciências sociais e em especial do ensino de história a crianças tem contribuído para uma efetiva alteração das práticas pedagógicas de educadores e professores.

Neste contexto de formação, as abordagens teóricas emergem e desenvolvem-se a partir de situações práticas concretas, através: a) da exploração de várias atividades e estratégias diversificadas relacionadas com o ensino de história a crianças: exploração de fontes textuais, icónicas e de objetos; exploração e construção de linhas de tempo e genealogias; análise e exploração de narrativas (lendas, contos, e literatura de ficção-histórica); o fio da história (Storyline/Storypath); jogos diversos (de detetive, de tabuleiro, do intruso, etc.), jogos de faz de conta; visitas de estudo e peddy-papers); construção de museus em sala de aula; modelos de aprendizagem de conceitos; b) da análise de diários de aulas elaborados na sequência de um processo de investigação-ação realizado pela docente, durante a implementação, em salas de aula, de várias atividades de ensino aprendizagem de história com crianças do 1.º ciclo (Solé, 2009); c) da realização, por parte dos alunos, das mesmas atividades previstas para as crianças, com a planificação de atividades a implementar em sala de aula e elaboração de materiais pedagógicos (fichas de trabalho, tarefas de papel e lápis, jogos, guiões de visita de estudo, etc.). Os alunos, em formação, são estimulados a refletir sobre o processo vivenciado e/ou analisado no sentido de tomarem consciência das virtudes de idêntico processo na exploração que deverão promover no futuro com as crianças.

Experiências formativas na Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio relacionadas com a promoção da Educação Patrimonial

Como parte integrante deste processo formativo, é proporcionada aos alunos a oportunidade de, na sua ação educativa com as crianças, durante os períodos de

observação/intervenção em Jardim de Infância ou em Escolas do 1.º Ciclo, colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em contexto de formação na Universidade. Para isso, planificam atividades de Ciências Sociais, que contém, para além do material necessário e dos objetivos de aprendizagem, indicações sobre como devem explorar essas atividades com as crianças. Em situações pontuais, as formandas implementaram em contextos de Jardim de Infância e nas Escolas do 1.º CEB, no âmbito de uma outra unidade curricular Projetos Interdisciplinares e Ação Pedagógica (PIIAP II), segundo a perspetiva de formação abordada no contexto de formação anterior.

Apresentamos de seguida algumas experiências formativas dos alunos, nesta unidade curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio da Licenciatura em Educação, descrevendo-se os modelos de planificação, estratégias e recursos elaborados relacionados com a Educação Patrimonial para diversos níveis escolares. As planificações eram acompanhadas com materiais didáticos, construídos pelos alunos.

Um dos grupos pretendeu trabalhar as potencialidades pedagógicas dos azulejos do Convento do Pópulo (Braga), procurando a partir deste património azulejar sensibilizar as crianças do pré-escolar para a importância dos azulejos como fonte patrimonial e valorizar e preservar o painel de azulejo como obra de arte e fonte de evidência sobre vivências do passado (fig.6).

Um outro grupo de formandas, planificou uma estratégia que integrava várias atividades pensadas para serem trabalhadas com crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, que procuravam promover a construção de algumas ideias acerca da Braga romana, a partir da visita e exploração de um vestígio arqueológico: as Termas romanas do Alto da Cividade. Em atividades de pós-visita, as crianças exploraram uma maquete das termas romanas de Braga, para explicitarem os diferentes momentos do percurso realizado pelos frequentadores das termas (fig. 7).



Fig.6- Materiais pedagógicos a serem usados pelas crianças relacionados com painéis de azulejos (jogos de encaixe, montagem de cubos, puzzles)

Fig.7- Maquete das termas Romanas do Alto da Cividade

A construção de materiais didáticos, para aplicação em sala de aula no ensino no 1.º CEB (ensino primário), é um desafio constante que colocamos aos nossos formando. O Jogo desempenha uma função didática neste processo, estimulando-se os alunos a aplicarem conhecimentos trabalhados e explorados a partir de fontes diversas em que se destacam as fontes patrimoniais e o contacto direto com essas fontes, promovendo-se o questionamento e a mobilização de conhecimentos por parte dos alunos. Damos como exemplo a estratégia desenvolvida por um grupo de formandas que elaboraram no âmbito do seu projeto, relacionado com o património arqueológico e histórico de Braga, a construção de um Jogo da Glória (fig. 8) e um outro grupo que escolheram trabalhar com os alunos a Sé de Braga, desenvolvendo uma estratégia, organizada em três momentos: preparação da visita de estudo, visita à Sé de Braga e realização de um guião-questionário a elaborar pelos alunos e um terceiro momento, de pós-visita, com momentos de metacognição e avaliação das aprendizagens através da realização de um jogo de tabuleiro com questões que implicavam a mobilização de conhecimentos históricos construídos pelos alunos antes e durante a visita de estudo à Sé de Braga (fig. 9).



Fig.8- Construção de jogos didáticos tradicionais (jogo da glória).



Fig.9- Jogos de tabuleiros- Conhecer a Sé de Braga.

O jogo promove a socialização e partilha de ideias entre os grupos, assim como a formação de uma consciência patrimonial, que é preciso fomentar nos alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

Modelo de formação de educadores e professores na Universidade de Lleida no âmbito da Didática das Ciências Sociais

A educação patrimonial como eixo de trabalho inter e transdisciplinar das áreas de Geografia, História, Didática das Ciências Sociais e Processos e contextos educativos no grau de Licenciatura de Educação Primária

Na Faculdade de Educação, Psicologia e Trabalho Social da Universidade de Lleida apostou-se nos últimos anos em trabalhar de um modo inter e transdisciplinar algumas áreas e o ponto de conexão para desenvolver este trabalho são os denominados contextos de aprendizagem (Jové, Llonch, Bonastra, Farrero, 2014). Os contextos aqui referenciados, no nosso caso, são de carácter patrimonial, e estão associados a um ou vários recursos patrimoniais de carácter local, para abordar, desde um princípio, as indicações do *Decreto de regulación del currículum de Educación Primaria en Cataluña (Decreto 142/2007)*, que relacionam a área do conhecimento do meio natural, social e cultural, com o contacto direto com o meio. O citado decreto refere como resumo dos conteúdos da área do meio social e cultural que “Em síntese, os conhecimentos históricos da educação primaria devem permitir ao aluno relacionar a sua própria história no tempo social e relacionar o passado com o presente e o futuro, situar-se em relação aos grandes períodos da história da Catalunha e Espanha sem esquecer alguns acontecimentos mundiais, em especial os do século XIX, XX e XXI, utilizar todo o tipo de informações, evidências e fontes para construir relatos e narrações históricas sobre situações ou problemas concretos e,

finalmente, elaborar projetos relacionados com a difusão e conservação do património local. ”(p. 21848). É por isso que, os conteúdos das Ciências Sociais da Licenciatura em Primaria “Geografía e História de Catalunya”, de 2º ano, e “Didáctica das Ciências Sociais- História Geral de Europa, de 3.º ano, se trabalhem em conjunto com as disciplinas de base pedagógica “Processos e contextos educativos II”, de 2º ano, para desenvolver experiências de aprendizagem baseadas no património (como elemento inter e transdisciplinar, rico em relações e significados com outras áreas do conhecimento e que relaciona a realidade presente com o passado) (Figs. 10 e 11).

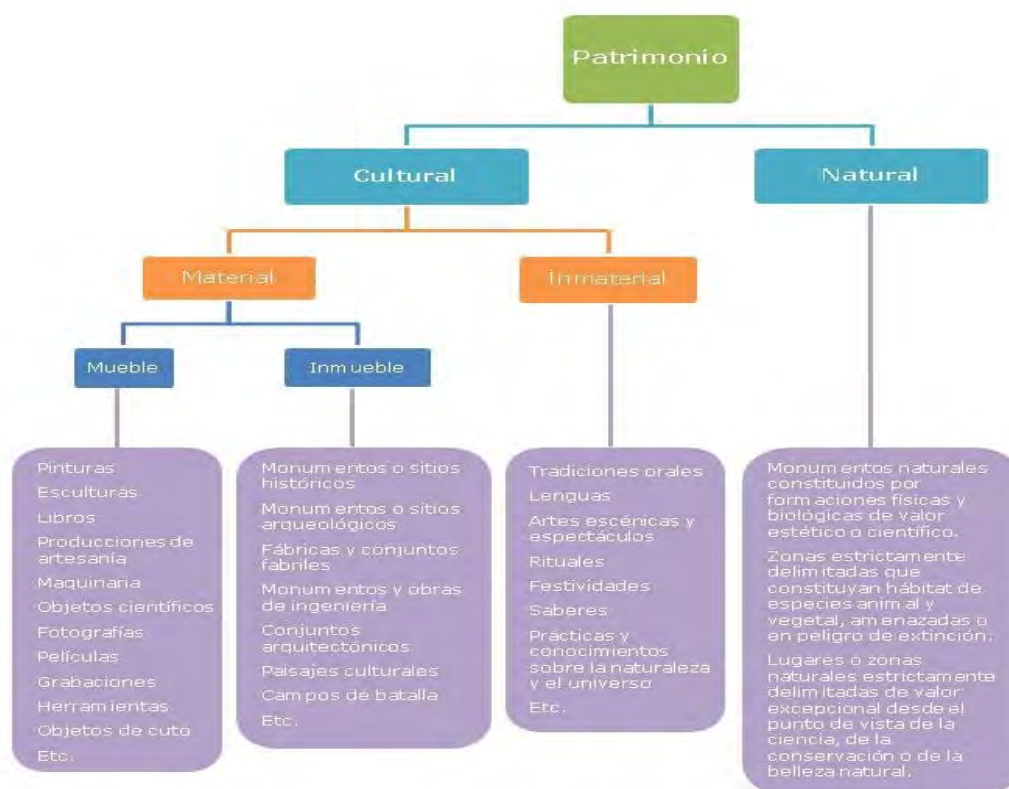


Fig. 10 – Esquema resumo das categorias do património com alguns exemplos. Fonte: elaboração própria.

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
2º	Procesos y contextos educativos II (9 ECTS)	Geografía e Historia de Cataluña (6 ECTS)
3º	Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa (9 ECTS)	
4º	Aprender a enseñar a través del patrimonio y los museos (6 ECTS)	Escuela y Territorio: la escuela rural (6 ECTS)

Fig. 11 – Esquema das disciplinas da licenciatura de Educação Primária coordenada de maneira inter e transdisciplinar e que trabalham o património cultural.

A educação patrimonial através de disciplinas de opção da Licenciatura de Educação Primária e Educação Infantil

Cabe mencionar, também, que a partir do presente ano lectivo 2014-2015, incluiu-se uma disciplina de opção no 4.º ano da Licenciatura em Educação Primária focalizada de forma mais explícita na educação patrimonial: Aprender a ensinar através do património e os museus (fig. 11). Esta disciplina tem como objetivos produzir experiências de aprendizagem dos futuros educadores e professores através do património; mostrar as metodologias e técnicas assim como materiais e outras ferramentas idealizadas e utilizadas pelos gestores e educadores dos recursos patrimoniais (tanto do âmbito local como outros lugares para a educação patrimonial dos 6 aos 12 anos, e, finalmente criar recursos e materiais didáticos pensados desde as competências, objetivos e conteúdos do Curriculum de Educação Primária, que sejam aptos para ser empregues tanto nas escolas como nos espaços patrimoniais e nos museus. Cabe mencionar, que esta disciplina está integrada também no curso da Licenciatura de Educação Infantil, com conteúdos e objetivos similares com a designação de “Os museus, um espaço de aprendizagem para os mais pequenos”.

A educação patrimonial como ferramenta para mobilizar a aprendizagem de conteúdos históricos por parte dos alunos de magistério com as competências e conteúdos da área de conhecimento do médio social e cultural de Educação Primária imóvel local.

Trabalhar a partir do património material imóvel local.

Para este caso concreto que estamos a apresentar, procuraremos centrar-nos em analisar, de forma mais concreta, experiências de educação patrimonial implementadas no ano lectivo de 2013-2014 na disciplina com 9 créditos “Didática das Ciências Sociais – História Geral da Europa”, partilhada por uma das autoras do presente artigo com outros dois colegas (o Dr. Pere Benito Monclús e a Dra. Natàlia Alonso Martínez). A disciplina é troncal e a frequentam os alunos dos três grupos do 3.º ano de Educação Primária, com um total de 164 estudantes, e implicou um trabalho diferente, tendo por base diferentes tipologias de fontes do passado. Com a finalidade de dar sentido unitário a uma disciplina partilhada por três professores, concebeu-se a ideia de trabalhar o património local desde a sua multiplicidade de formas e tipologias através de metodologias de trabalho diversas (fig. 14).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido com o professor Pere Benito baseou-se fundamentalmente no património material imóvel, e consistiu em escolher de maneira grupal uma casa rural (“casa fuerte, “mas”, casa de hacendados”- casa de agricultores, etc.) com a finalidade de analisá-la. Devia ser um edifício que por seu património ou a sua trajetória teve um papel importante na história da localidade e da qual hoje se conserva vestígios arquitectónicos. O estudo devia centrar-se numa casa rural como centro de um património agrário imaterial. Distribuiu-se um guião exaustivo e detalhado para a elaboração do trabalho monográfico que resultou do estudo realizado, o qual facilitou os passos a seguir de maneira muito orientado (pois é preciso ter em atenção que aos alunos quando se lhes pede um trabalho de investigação prévio, geralmente não estão acostumados a ele e necessitam uma metodologia clara que guie a sua investigação). Assim, pois, o trabalho devia basear-se não só no elemento de património material imóvel, mas também em outras fontes (documentos escritos e/ou gráficos, fontes orais, etc.) e recursos que continham as ditas fontes como: Internet, arquivos, bibliotecas, trabalho de campo baseado em entrevistas a proprietários, responsáveis municipais, etc. O resultado foi um trabalho monográfico que ao ser realizado permitiu ressaltar aquelas características partilhadas pelos diferentes elementos patrimoniais e trabalhar o método de indução, permitindo ir do particular (observado em cada estudo de caso) ao geral e extrair conclusões comuns.

	Evolución histórica del concepto de familia – Actividad casa rural	Proyecto arqueología ibérica, didáctica y experimentación – Actividad adaptación curricular transdisciplinar del proyecto a un ciclo de Educación Primaria	Didáctica del objeto, clasificación de fuentes y método inductivo – Actividad creación exposición efímera con objetos y códigos QR
Fuente principal	Patrimonio material inmueble	Patrimonio arqueológico: Material inmueble (yacimientos arqueológicos) Material mueble (objetos laboratorio Historia UdL) Natural	Patrimonio material mueble (objetual)
Otras fuentes	Material mueble (escrito)	Material mueble (objetos museo)	Patrimonio material mueble (escrito)
	Material mueble (gráfico)	Fuentes secundarias	Material mueble (gráfico y audiovisual)
	Inmaterial (fuentes orales)		Inmaterial (fuentes orales)
	Fuentes secundarias		Fuentes secundarias

Fig. 12 – Tipologias de património trabalhadas na disciplina “Didáctica das Ciências Sociais-História Geral da Europa” durante o ano letivo de 2013-2014.

Trabalhar a partir do património material imóvel e móvel de tipo arqueológico

Em relação à disciplina lecionada pela professora Natália Alonso esteve enfocada em trabalhos projetos de arqueologia do período ibérico baseada na experimentação e didática da disciplina (Alonso & Llonch, 2014). Com o projeto intitulado “Projetos de arqueologia ibérica, didática e experimentação” (fig. 13), o aluno aproximou-se, por um lado, ao conhecimento do período histórico (em especial ao trabalho dos métodos hipotético-dedutivo e indutivo). Deste modo, se aproximaram do trabalho do arqueólogo, à análise dos vestígios e fontes extraídos de escavações arqueológicas, à elaboração de hipóteses e à experimentação para confirmá-las ou refutá-las. Neste caso, desde o ponto de vista da educação patrimonial, trabalhamos com o património material arqueológico imóvel (visitas a escavações ibéricas in situ); com os restos naturais (património histórico natural), e com as fontes ou fragmentos de fontes materiais/objetos (património material móvel) provenientes do laboratório de Protohistória da Universidade de Lleida e do *Museu de Lleida Diocesà i Comarcal*.

Este projeto tinha um grande conteúdo inter e transdisciplinar, já que nas diversas experimentações desenvolveram-se conexões com a botânica, a biologia, a química ou a antropologia, entre outras, através do estudo de sementes carbonizadas, o ciclo vital de alguns cereais, preparam a terra para o seu cultivo, cultivam, realizaram a ceifa, analisaram os ossos dos animais, realizaram espantalhos, faziam cerâmica, coziavam em fornos tradicionais, aplicavam conhecimentos de antropologia comparada, etc. (Alonso & Llonch, 2014). O trabalho culminou com uma aplicação curricular do mesmo: os alunos, em grupos de trabalho que mantiveram ao longo do projeto, deviam revisar as competências e conteúdos de todas as áreas do curriculum de Educação Primária, tendo presente um dos três ciclos (inicial, médio e superior) e elaborar uma proposta de trabalho por projetos na escola em que relacionavam todos os conteúdos das distintas áreas do ciclo com o projeto de arqueologia ibérica. Cabe mencionar que os alunos apresentaram o trabalho por projetos realizado por alunos da ZER (Zona de Escolas Rurais) GuiCiVerVi com base na mesma experiência que eles tinham realizado ao longo do ano letivo de 2012-2013. De facto, foram os próprios alunos de ciclo superior da ZER que o explicaram aos alunos de magistério.



Fig. 13 – Mosaico com imagens de etapas do projeto.

Os resultados do “Projeto de arqueologia ibérica, didática e experimentação” foram muito positivos, pois os alunos ficaram agradados em conhecer um método de

aproximação ao ensino-aprendizagem da história distinto do que a maioria havia realizado, verbalizou a mudança de percepção da história como disciplina e matéria que pode ser aprendida de maneira amena e que pode ser tratada desde idades muito novas, e agradeceu poder experimentar por eles próprios o processos de trabalho por projetos, tantas vezes tratado na teoria mas nunca abordado desde a sua prática real. Esta última reflexão é um resultado que consideramos muito interessante a ter em conta na hora de trazer mais experiências práticas aos alunos que lhes permitam ter contato com o desenvolvimento, das problemáticas e as complexidades dos conceitos e metodologias didáticas que se apresentam assepticamente desde as aulas universitárias. Apresentam-se mais resultados do projeto e do trabalho curricular em Llonch & Alonso (2014).

Trabalhar a partir do património material móvel familiar. Uma proposta de didática do objeto

A terceira parte da disciplina de “Didática das Ciências Sociais – História Geral de Europa” foi planificada a partir da didática do objeto (Santacana & Llonch, 2012) e durou todo o ano. De facto, começou-se antes das outras duas partes, mencionadas nos pontos 3.3.1 y 3.3.2. Durante as primeiras semanas trabalhou-se o conceito de fonte histórica, com destaque no tratamento dos objetos como fontes (Santacana & Llonch, 2012). Para além disso, através deste tema introduziu-se a ideia do método indutivo (Llonch, 2010). Ao longo das sessões, os alunos realizaram uma atividade relacionada com os objetos do mundo romano, objeto que tinham que analisar de maneira grupal, segundo as pautas de análise propostas por Santacana e Llonch (2012). Uma vez realizado o trabalho em equipa, este foi apresentado na aula em conjunto, para mostrar como se fazem induções e como nos íamos aproximando do mundo romano através dos objetos que cada grupo havia analisado, assim como outras fontes iconográficas (e alguma escrita) que a professora trazia. Íamos, pois, também neste caso, do concreto, a conceitos mais abstratos do mundo quotidiano romano (conceitos relacionados com a higiene romana, o papel das mulheres, e dos filhos, os escravos, as obras de engenharia, o transporte, a alimentação, etc.).

Para finalizar o método de análise do património objetual, se realizou, outra atividade similar, esta vez de maneira individual, e que consistiu em analisar um objeto, segundo o mesmo esquema, e buscar relações com conceitos históricos do período contemporâneo do objeto. Neste caso, a premissa era que os alunos tinham que procurar objetos antigos , de familiares, de amigos, etc.) que tivessem relação com alguma temática que tinham trabalhado no ano anterior nas disciplinas de

“Geografia e História de Catalunha” e “Processos e contextos educativos II), para fomentar deste modo a inter e transdisciplinariedade ao longo da licenciatura. Assim, cada aluno escolheu um objeto familiar, analisou-o e estabeleceu conexões com os conteúdos que com o dito objeto se podiam ensinar.

Depois levaram os objetos analisados individualmente para a aula para poder ser observado pelo resto dos colegas da turma para poderem ser observados por todos, e se foi configurando, para cada grupo classe, um mapa conceptual que punha em destaque as principais temáticas que se podiam tratar através dos objetos que os alunos haviam analisado. Deste modo, cada subgrupo classe (as sessões realizavam-se em horas de grupo medio, quer dizer, com metade dos alunos do grupo turma) formado por aproximadamente 30 alunos, cada grupo escolheu uma temática aparente de interesse da maioria (no total, foram 6 as temáticas, uma para cada um dos 6 subgrupos da turma). A partir das temáticas escolhidas e dos objetos com elas relacionadas realizou-se uma nova atividade que consistiu em procurar novas fontes que trariam novas informações (neste caso eram objetos, fontes escritas, gráficas e orais); aprender a criar fichas de classificação de fontes (fichas perfuradas em vez de programas informáticos tipo Excel ou Access), e aprender a criar recursos digitais básicos e associá-los a códigos QR, culminado com a montagem de uma exposição temporária a partir de fontes primárias da história recente (fig. 14). Para poder abordar a parte final do trabalho foi imprescindível realizar um “Seminário de criação de códigos QR e recursos didáticos digitais” para aplicar na didática da história.

Uma vez finalizado todas as sessões, realizou-se uma exposição museográfica no espaço infrutilizado do campus, ao ar livre, mas coberto (Bonastra, Farrero, Jové, Llonch, 2014), em que se expôs por turnos cada uma das temáticas com os seus subdomínios temáticos, os objetos e os discursos e mensagens criadas através de estas e as diversas fontes trabalhadas (mensagens em formato digital- blogs, vídeos, mapas, etc.). Com o seu correspondente código QR para poder aceder a eles através de dispositivos móveis.

Neste caso, a prática de educação patrimonial baseou-se no património material móvel e imaterial local e familiar (objetos, documentos, testemunhos orais, etc.) e o trabalho de documentação e aproximação do conhecimento histórico se plasmou na criação de uma exposição museológica tendo por base recursos didáticos digitais. No entanto, poderiam ter sido trabalhados os conteúdos de outra maneira, mas considerou-se ter sido relevante ter-se acrescentado a tecnologia digital e móvel como um recurso atrativo e atual para aproximar-se ao ensino-aprendizagem da história (Llonch & Martín, en prensa; Martín, no prelo).

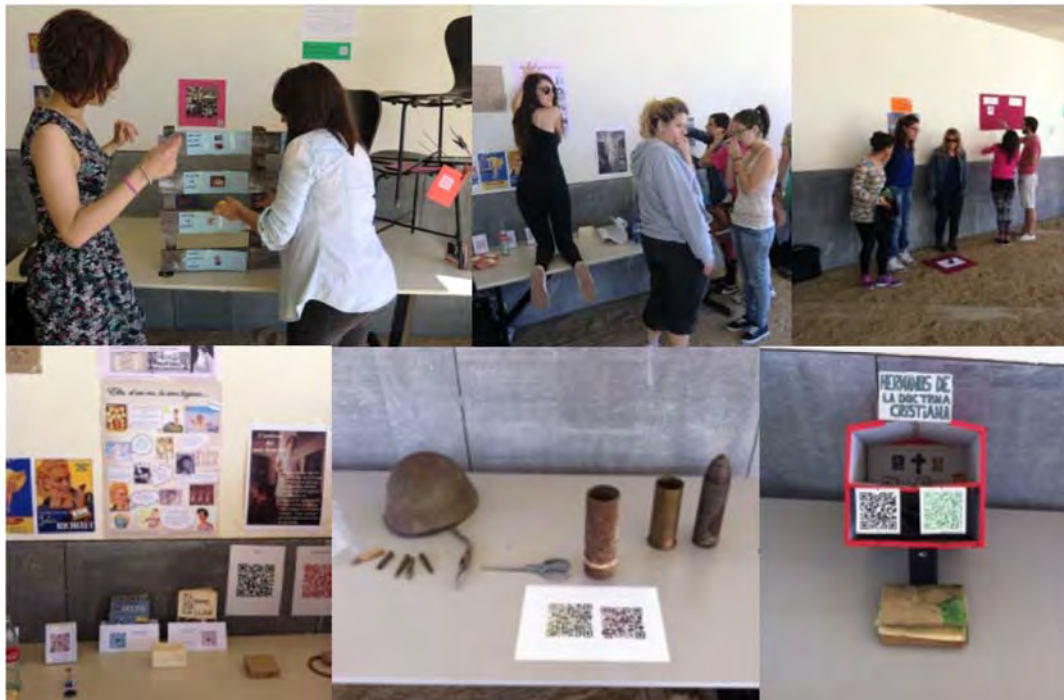


Fig. 14 – Mosaico com imagens da montagem da exposição do museu temporário através de objetos, recursos museográficos manuais e códigos QR.

Os comentários recolhidos incidiam na estranheza em não intuir as potencialidades da didática do objeto antes de o trabalhar, o peculiar sistema de classificação de fontes “manual”, o entusiasmo em ter que procurar objetos relacionados com a sua vida familiar e as novas relações que tinham estabelecido com os ditos objetos e com seus familiares, ao falar deles, a interessante relação estabelecida entre trabalho da história e produção de materiais didáticos através das TIC, entre muitos outros.

Considerações Finais

Os documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação em Portugal (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (2004)) e do *Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya*, sugerem também que o passado familiar e local próximo são os melhores e mais fecundos ingredientes para a construção das raízes de um pensamento histórico sólido, que deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolaridade (Barca & Solé, 2012). Investigar sobre o património cultural material e imaterial de cada localidade deverá ser uma preocupação dos futuros professores e educadores com as suas crianças. Fomentar a consciência histórica e patrimonial através de atividades de natureza experimental diversa, oficinas práticas de trabalho com fontes diversas (objetos, fontes documentais, iconográficas,

fontes materiais), contacto direto com fontes patrimoniais, monumentos, sítios arqueológicos, visitas de estudo *in loco* ou virtuais, classificação de fichas de diversas fontes, construção de guiões de visita de visitas de estudo, jogos didáticos variados (de tabuleiro), construção de exposições e museus temporários, recurso a tecnologias digitais (Códigos QR) como ferramenta de educação patrimonial, devem ser atividades e estratégias que devem ser promovidas no âmbito das Didáticas em Ciências Sociais., que visem promover uma educação patrimonial. Esta reflexão conjunta contribuiu para que as docentes refletissem sobre as suas práticas e estratégias pedagógicas no sentido de fomentar nos alunos/formandos uma maior capacidade de interpretação e questionamento das fontes, ao nível do uso da evidência, procurando fomentar nos alunos a construção do conhecimento histórico, num quadro de inovação pedagógica, embora com estratégias e metodologias diferentes, as docente visam promover competências que um professor/educador deverá alcançar ao longo do seu processo de formação no âmbito da licenciatura de educação primária e infantil. Desta partilha de experiências de formação em duas universidades que formam educadores e professores de primária e de infantil apresentamos algumas sugestões em termos de implicações deste estudo ao nível da prática docente. Neste sentido, o trabalho realizado em ambas as instituições parte de uma fundamentação teórica similar, como se verificou, no entanto, de momento, os métodos de trabalho diferentes em alguns aspectos, os materiais produzidos são de tipologia e base diversa (materiais e manuais VS digitais e manuais- em menor medida-), e sobretudo, as ferramentas avaliativas e de recolha de dados são muito distintas. Num futuro próximo, com a continuação desta colaboração conjunta, com certeza poderemos realizar casos comparativos de partida muito mais coincidentes e aproximados.

Referências Bibliográficas

ALONSO, N.; LLONCH, N. (2014). Una experiencia de innovación docente en el grado en Educación Primaria sobre enseñanza-aprendizaje de la Historia y su método. In J. Pagès; A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, (pp. 439-446). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Servei de Publicacions.

BARCA, I. (Org.). (2004). Aula Oficia: Do projeto à Avaliação. In Barca, I. Para uma Educação Histórica de qualidade. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.

BARCA, I; SOLÉ, M. G (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. In *REIFOP*, 15 (1), 91-100. (enlace web: WWW.aufop.com)

BONASTRA, Q.; FARRERO, M.; JOVÉ, G.; LLONCH, N. (2014). Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el Cubo Blanco y la disciplina. *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica "El control del espacio y los espacios de control"*, Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. Extraído el 10 de septiembre de 2014, de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Bonastra%20Farrero%20Jove%20Llonch.pdf>

COOPER, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.

COOPER, H. (2005). *The Teaching of History in Primary Schools- Implementation the Revised National Curriculum* (3rd ed.). London: David Fulton.

COOPER, H (2006). *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. In *Educar, Especial*. Curitiba, Editora UFPR, pp. 171-190.

FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1540199&_dad=portal&_schema=PORTAL e em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/395727.PDF>

JOVÉ, G.; LLONCH, N.; BONASTRA, Q.; FARRERO, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de Educación Primaria. *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica "El control del espacio y los espacios de control"*, Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. Extraído el 8 de septiembre de 2014, de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jove%20Llonch%20Bonastra%20Farrero.pdf>

LLONCH, N. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de ciencias sociales: ejemplificación y análisis. In R.M. Ávila; M.P. Rivero; P.L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.

597-606). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Extraído el 7 de septiembre de 2014, de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/04investenaula.pdf>

LLONCH, N.; ALONSO, N. (2014). "Proyecto de arqueología ibérica, didáctica y experimentación". Una experiencia educativa de trabajo por proyectos aplicada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria. *Actas de las VIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa*, Zaragoza, 10-11 de septiembre de 2014 (pp. 52-53). Extraído el 11 de septiembre de 2014, de <http://zaguan.unizar.es/record/16266/files/BOOK--2014-006.pdf>

LLONCH, N.; MARTÍN, C. (no prelo). Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar e las aulas. Un modelo didáctico replicable. *Actas del I Congreso Internacional de patrimonio y educación*, Granada, 22-24 de mayo de 2014.

MARTÍN, C. (no prelo) La telefonía móvil y los descodificadores de códigos: un recurso para la museografía nómada. In J. Santacana; L. Coma (coords.) *El M-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.

ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.

MIRALLES, P.; GRACIA, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. In *REIFOP*, 15 (1), 81-90.

OLIVEIRA, C. (2012). A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, do Curso de Supervisão Pedagógica Em Ensino de História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

PAIS, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

PINTO, M. H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento em

Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais.
Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação.

PRATS, J.; SANTACANA, J. (2011a). Métodos para la enseñanza de la Historia. In J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Barcelona: Editorial Graó – Ministerio de Educación.

PRATS, J.; SANTACANA, J. (2011b). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. In J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-88). Barcelona: Editorial Graó – Ministerio de Educación.

RÜSEN, J. (2010a). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt; I. Barca e E.R. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba-Paraná: Editora UFPR.

SANTACANA, J.; LLONCH, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ed. Trea.

SEIXAS, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

SOLÉ, G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento (tese não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

SOLÉ, .G. & VARELA, P. (2013). Modelo de formação de educadores/professores na área de didática de Estudo do Meio: análise de uma experiência de formação centrada no ensino da história a crianças. In B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A.Franco &R. Monginho (Org.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação Universidade Minho.

SOLÉ, M. G. (2012). Consciência histórica, memória e identidade: aproximações a partir de um estudo de consciência histórica de crianças e jovens. In Susana Gonçalves e Florbela Sousa (Org.). *Escola e Comunidade: laboratórios de*

cidadania global. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (pp. 189-205). Ebook disponível em: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1540199&_dad=portal&_schema=PORTAL e em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/395727.PDF>

SOLÉ, G. (2014a). O Património arqueológico como recurso para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial: um estudo com os alunos da Licenciatura de Educação Básica. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Cied, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] (no prelo)

SOLÉ, G. (2014b). Formação de professores e educadores em Educação Patrimonial na Universidade do Minho: estratégias pedagógicas em Educação Patrimonial. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: novos desafios pedagógicos*. Braga: Cied, Universidade do Minho. E-book [ISBN: 978-989-8525-31-4] (no prelo)

Legislação

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de junio de 2007, núm. 4915, pp. 21822-21870. Extraído el 10 de septiembre de 2014, de <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN11317/3-11317.pdf>

UNESCO, 1972- Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural [consultado a 14/09/13 whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf]

Lei n.º 107/2001, de 8 de setembro- Lei do Património [consultado a 14/09/13 http://www.ipa.min-cultura.pt/legis/lei_org_n]

Viajes educativos y creación de productos turístico-culturales: aspectos clave de educación patrimonial en la formación universitaria de turismo del CETT-UB

Nayra Llonch Molina (Universitat de Lleida)

Eugeni Osácar Marzal (Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB)

Palabras clave: creación de productos turístico-culturales, educación patrimonial, formación universitaria, grado de turismo, turismo educativo

Objetivos de la comunicación:

- Mostrar el trabajo realizado desde el punto de vista de la valorización y apreciación del patrimonio por la Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB en los cuatro años de implementación del Grado de Turismo y del master oficial de Innovación en la Gestión Turística del Patrimonio Cultural y Natural.
- Definir las líneas de investigación de turismo patrimonial y turismo educativo del CETT-UB.
- Exponer las experiencias de viajes educativos académicos desarrolladas dentro de la asignatura turismo y patrimonio y otras similares.
- Exponer las experiencias de diseño de productos turísticos basados en la puesta en valor y articulación turística del patrimonio cultural urbano a partir del concepto de icono patrimonial.
- Presentar el grado de aprobación y satisfacción que los alumnos han demostrado con estas experiencias.

Introducción

El universo iniciado con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, más allá de los debates que haya podido suscitar, ha conllevado, como aspecto positivo, la posibilidad de repensar y reformular y, de alguna manera, poner al día, los planes de estudio de educación superior. En este sentido, y en el ámbito de los estudios turísticos, este nuevo panorama ha permitido una revisión mucho más profunda que en otras disciplinas, por el hecho de haber supuesto, además, una ampliación de los

años de dedicación y los créditos de estudio, ya que, como en el caso de los estudios de magisterio, se trataba de una diplomatura.

Es en esta reformulación del plan hacia la propuesta 4+1 –cuatro años de grado más un año de posgrado, que parece que vuelve a estar en proceso de revisión hacia una fórmula de 3+2- en que cabe comprender el nuevo papel del turismo cultural como un ámbito nuevo e innovador dentro de unos estudios que se han vinculado, y que en gran parte se continúan vinculando, a la industria de la hostelería, la restauración y las agencias de viajes, subsectores que han ido ligados a la tradición turística imperante durante decenios en el Estado Español.

Otra realidad actual es el incremento continuado desde hace dos décadas del turismo cultural en los principales destinos turísticos. Sirva como ejemplo España, que según datos del Ministerio de Industria, Energía y Turismo, el 60% de los turistas extranjeros recibidos durante el 2011 tenían alguna motivación cultural (Hosteltur, 2012). Ello, más allá de las connotaciones económicas, sociales y de más amplio espectro que pueda tener, no hace sino cada vez más necesario dotar a este binomio de turismo y cultura de su correspondiente corpus teórico y de un papel relevante en la formación de profesionales, que van de la formación profesional a los estudios de grado y posgrado para llegar, incluso, a poder cursar doctorados.

Y es aún más necesario que esta nueva visión académica de los estudios de turismo cultural no se limite a los abordajes que se puedan hacer desde otras disciplinas –geografía, económicas, derecho, etc.-, sino que deben ser las facultades y centros de turismo los que deben aportar desde este ámbito interdisciplinar las conexiones que puedan realizarse con otras materias o disciplinas.

Es en este contexto en el que la Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme (EUHT) CETT-UB, centro adscrito a la Universidad de Barcelona, se ha erigido como uno de los centros especializados en el ámbito turístico que ofrece formación en el más amplio espectro de niveles: desde ciclos formativos de grado medio y superior, pasando por estudios de grado y posgrado, e incluso con líneas de investigación y doctorado específicas.

Presentación del papel del turismo cultural en el nuevo Grado de Turismo del CETT-UB

Por todo lo dicho, desde la EUHT CETT-UB se ha apostado por aportar una visión turística de calidad que englobe conocimientos que vayan más allá de los tradicionales estudios de hotelería. Es más, también era necesario romper la asociación clásica y de

carácter casi exclusivo que desde el sector se ha hecho entre turismo y agencias de viajes para poder mostrar a los estudiantes las distintas y variadas vertientes profesionales y enseñarles los distintos perfiles y competencias relacionadas con cada una de ellas.

En este sentido, el nuevo grado, como ya se ha mencionado, se concibió como una gran oportunidad para introducir el ámbito de la gestión turística con un protagonismo análogo al de los conocimientos impartidos tradicionalmente. Con esta idea fue, también, como se desarrolló la idea de crear, dentro del Grado de Turismo, dos menciones claramente diferenciadas, a modo de especialización: la Mención de Dirección Turística y la Mención de Dirección Hotelera.

Para ello se concibió un plan de estudios en qué las materias generales –, geografía, economía, contabilidad, derecho, investigación de mercados, marketing estratégico, comercialización y comunicación, entre otras- y de introducción a las distintas menciones, así como a la investigación –imprescindible para desarrollar producciones con rigor y formato académicos- y los idiomas, se cursaban los dos primeros años –es decir, el primer ciclo del grado-, dejando para el segundo ciclo algunas otras materias generales no contempladas durante los primeros dos años, los cursos superiores de idiomas y las asignaturas troncales y optativas de mención – entre las que se incluye el proyecto final de máster, que, evidentemente, está vinculado-.

Para garantizar un despliegue y un desarrollo adecuados a los objetivos del nuevo Grado de Turismo, las asignaturas se englobaron en grupos afines, llamados bloques temáticos. Uno de los bloques es el de Turismo y Cultura, que incluye las siguientes asignaturas:

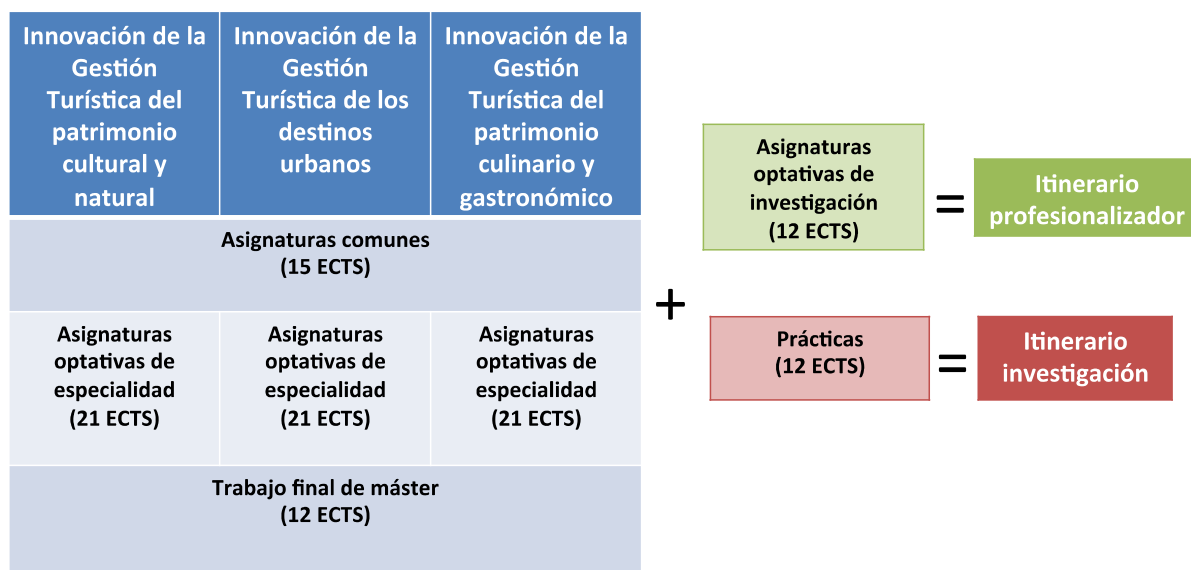
- Turismo y patrimonio – Asignatura obligatoria troncal (1^{er} curso)
- Creación de productos turístico-culturales – Asignatura obligatoria de la especialización de Dirección Turística (3^{er} curso)
- Gestión de proyectos turísticos - Asignatura obligatoria de la especialización de Dirección Turística (4^o curso)
- Turismo, literatura y cine – Asignatura optativa (3^{er} y 4^o curso)
- Turismo enogastronómico - Asignatura optativa (3^{er} y 4^o curso)
- Mediación turístico-cultural - Asignatura optativa (3^{er} y 4^o curso)

Como puede observarse en la relación anterior, el binomio turismo y cultura tiene un gran protagonismo durante todo el grado, sobre todo, y, es lógico, para aquellos alumnos que deciden seguir la especialización de Dirección Turística. Este hecho, sin

duda, sitúa al CETT como uno de los centros universitarios que más decididamente apuesta por impulsar y potenciar la gestión y la creación de productos y proyectos turísticos vinculados al patrimonio cultural y natural.

A partir de esta estructura de primer y segundo ciclo descrita en los párrafos inmediatamente anteriores, era necesario articular un curso de posgrado vinculado a la Mención de Dirección Turística que diera continuidad a los estudios de dicha especialización. En este sentido, se concibió el que sería el Máster Universitario en Innovación de la Gestión Turística, que cuenta con dos peculiaridades (figura 1). Por un lado, es un máster que ofrece tanto la vertiente profesionalizadora, que implica la realización de 12 créditos ECTS en forma de prácticas en empresas turísticas, culturales, o instituciones colaboradoras, como la vertiente de investigación, que implica realizar 12 créditos ECTS de asignaturas relacionadas con programas y técnicas de búsqueda en bases de datos y repositorios de trabajos de investigación, con el dominio de las principales normativas de citación bibliográfica o con la introducción a metodologías y herramientas de investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Esta última vertiente está conectada con diversos programas de doctorado de la UB, el más importante de los cuales es el de Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades, con una línea específica de Didáctica del Patrimonio, las Artes y el Turismo Cultural, vinculado a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

Por otro lado, una segunda especificidad del Máster Universitario en Innovación de la Gestión Turística es el hecho que está concebido como tres especialidades o menciones: Gestión de los Destinos Urbanos, Gestión del Patrimonio Cultural y Natural y Gestión del Patrimonio Culinario y Gastronómico; de manera que existen asignaturas compartidas por las tres especialidades y otras asignaturas específicas de especialidad. Esta estructura responde, precisamente, a la necesidad del sector en formar profesionales e investigadores especialistas dentro del vasto y diversificado ámbito de la gestión turística.



misma línea temática de formación, por la creación del Máster online en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico y los posgrados de Recursos estratégicos y Análisis de los Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico y de Creación y Dinamización de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico, impartidos a través de la plataforma virtual CETT eLearning.

Presentación de las líneas de investigación de turismo patrimonial y turismo educativo del CETT-UB

Con la finalidad principal de articular las materias, conocimientos, proyectos e investigaciones relacionadas con la mención de dirección turística del Grado de Turismo y con el Máster Universitario en Innovación de la Gestión Turística, así como su personal docente e investigador, la EUHT CETT-UB cuenta con los que originariamente se denominaron Ámbitos de Conocimiento Experto (ACE) y que hoy funcionan como grupos de investigación emergentes y que son: el de Hotelería, el de Gastronomía y el de Turismo, Cultura y Territorio. Desde su creación en el 2008, los ACE se han articulado y desarrollado en el entorno de tres ejes de actuación fundamentales: la actualización y generación de nuevos conocimientos innovadores y aplicables; la transferencia de este conocimiento y valor añadido al sector turístico; y, por último, la actualización y mejora de los contenidos de la oferta formativa del CETT.

Respecto a las líneas de investigación específicas del ámbito de conocimiento de Turismo, Cultural y Territorio, estas están estructuradas en dos genéricas y tres específicas. Así, pues, las dos líneas principales son Turismo Cultural, entendido sobre todo desde una perspectiva de turismo patrimonial, por un lado, y Turismo y Territorio, por otro. Las tres líneas específicas son el Turismo cinematográfico, el Turismo educativo y el Turismo enogastronómico.

En el caso que nos ocupa, las líneas relacionadas más estrechamente con la educación patrimonial son, precisamente, la genérica de Turismo Cultural, así como dos de las líneas específicas –Turismo educativo y Turismo cinematográfico-. En este sentido, y a modo ilustrativo, en la memoria anual que se presenta cada curso, las acciones recogidas en ella ponen de manifiesto la creciente labor que año tras año se realiza dentro de este ámbito. En la memoria del curso 2013-2014 (septiembre 2013 - agosto 2014), donde se recogen acciones según las siguientes tipologías: dirección de tesis, publicaciones, participación en congresos, proyectos y entrevistas y otras intervenciones en medios de comunicación, se han contabilizado un total de 30 dentro de Turismo Cultural, 57 de Turismo cinematográfico y 26 de Turismo educativo.

Dentro de la línea general de Turismo Cultural se contemplan acciones relacionadas con la puesta en valor turístico del patrimonio, el papel preponderante que las distintas tipologías tanto de patrimonio material como inmaterial tienen para el turismo, estudios y análisis de prácticas relacionadas con el turismo patrimonial, investigaciones sobre la creación de productos turístico-culturales, análisis de los destinos urbanos desde la perspectiva del turismo cultural, etc. Respecto a la línea de turismo educativo, se centra más en los aspectos de observación y evaluación del papel educativo del turismo cultural, su potencialidad didáctica, estudio de casos y ejemplos de mediación del patrimonio a través de actividades turísticas, el papel de las ciudades educadoras hacia sus ciudadanos sino también hacia el turista, etc.

Las experiencias de educación patrimonial a través de las salidas y viajes educativos académicos

Como ya hemos mencionado en el segundo apartado, en el primer curso del grado se concibió una asignatura que bajo el nombre “Turismo y Patrimonio” tiene como objetivo principal introducir al alumnado en la materia prima sobre la cual se basan las experiencias de turismo cultural. Esta asignatura fue ideada con un objetivo triple: en primer lugar, familiarizar a los alumnos en la noción de patrimonio cultural y su importancia para el turismo desarrollado a partir de estos recursos patrimoniales; en

segundo lugar, motivar al alumnado a aproximarse sin miedo a estos recursos y su formulación turística, y, en tercer lugar, presentar al alumnado, a través de realizar enlaces con otras asignaturas que podrían cursar más adelante, algunas de las visiones y prácticas profesionales que pueden desarrollarse relacionadas con la gestión del turismo patrimonial.

A nivel de contenidos y metodología docente, existe un primer bloque de la asignatura concebido a modo de introducción básica a aspectos relacionados con la gestión del patrimonio –definición del concepto, tipologías, subcategoría, conceptos de conservación y preservación, de difusión, etc.-, así como a la historia y evolución del turismo cultural y natural. Para ello se emplean metodologías de enseñanza-aprendizaje interactivas, que constan de dinámicas tanto individuales como grupales, de manera que es el alumno quien, en definitiva, a través de su experiencia o la de sus compañeros, proporciona parte de los conocimientos, que son revisados, actualizados y completados por el profesor. Esta manera de proceder se consideró imprescindible para llegar a facilitar una conexión y empatía con la temática y la asignatura; además, cabe decir que, con los años –este es el quinto curso que se imparte-, nos hemos percatado, al pasar encuestas iniciales, que los alumnos ya tienen un bagaje en la materia, a veces muy rico, si bien no teórico, sí vivencial, y consideramos que es fundamental poder partir de sus conocimientos y experiencia previos.

Respecto al bloque principal de contenidos, este está enfocado en abarcar tipologías de patrimonio cultural y natural, así como sus conexiones con las distintas formas de turismo patrimonial. A menudo, hay la tendencia a mostrar estos contenidos de manera similar a las metodologías empleadas en la enseñanza de la Historia del Arte, tan a menudo ligadas a la explicación de las características relacionadas con períodos artísticos y su cronología y geografía, a la muestra de ejemplos y a la memorización de unos y otros. En este caso, se rehúye aplicar esta metodología para crear una que consideramos mucho más eficaz desde el punto de vista didáctico y de la educación patrimonial, puesto que consideramos que es absurdo mostrar y hacer memorizar con información enciclopédica un número limitado de recursos patrimoniales, puesto que esto excluye muchos otros y porque el acceso inmediato a este tipo de información es una de las características del mundo actual.

Por tanto, lo que desde el CETT se propone es facilitar al alumnado herramientas que le permitan extraer el valor de un elemento patrimonial, aquello que lo hace interesante para el turista y la sociedad, así como las conexiones entre el recurso patrimonial, su contexto histórico y el presente. Se insiste constantemente en hacer un trabajo de relación entre el patrimonio material y sus significados inmateriales (Llonch,

2013a; Llonch, 2013b). Con este fin, se presentan algunas de las tipologías patrimoniales más susceptibles de ser dotadas de una perspectiva turística, como pueden ser: monumentos y conjuntos monumentales (patrimonio material inmueble), ruinas y restos arqueológicos (patrimonio material mueble e inmueble), ciudades (patrimonio material), culturas (patrimonio inmaterial), paisajes (patrimonio natural), objetos (patrimonio material mueble) y sus contenedores –los museos-. Se realiza una aproximación a sus principales características o elementos y se muestra de qué manera buscar y seleccionar la información relevante para extraer las conexiones significativas entre el elemento patrimonial, su contexto, su historia, la de su entorno y el significado e importancia que tiene para la actualidad y para sus visitantes.

Finalmente, se aporta un esquema de análisis del elemento patrimonial y un ejemplo de aplicación del mismo, para que el alumnado, unas veces de manera individual, otras a través del trabajo grupal, aplique ese esquema de análisis con un ejemplo de su elección o aportado por el profesorado (véase dos ejemplos en las figuras 2 y 3). Después, cada alumno o grupo de alumnos debe presentar el recurso patrimonial al resto de grupo clase de manera que se practican competencias comunicativas y la puesta en escena de presentaciones públicas. Los objetivos de esta metodología de aprendizaje son:

- Desarrollar en el alumnado la capacidad de buscar fuentes información relacionadas con el patrimonio y su contexto histórico.
- Fomentar el pensamiento crítico a la hora de discernir el distinto rigor y grado de fiabilidad de las fuentes.
- Desarrollar la capacidad de síntesis de la información obtenida a través de facilitarle pautas para procesar esa información a través de la detección de las ideas clave.
- Potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en público a través de presentaciones orales y el uso e implementación de las TIC.

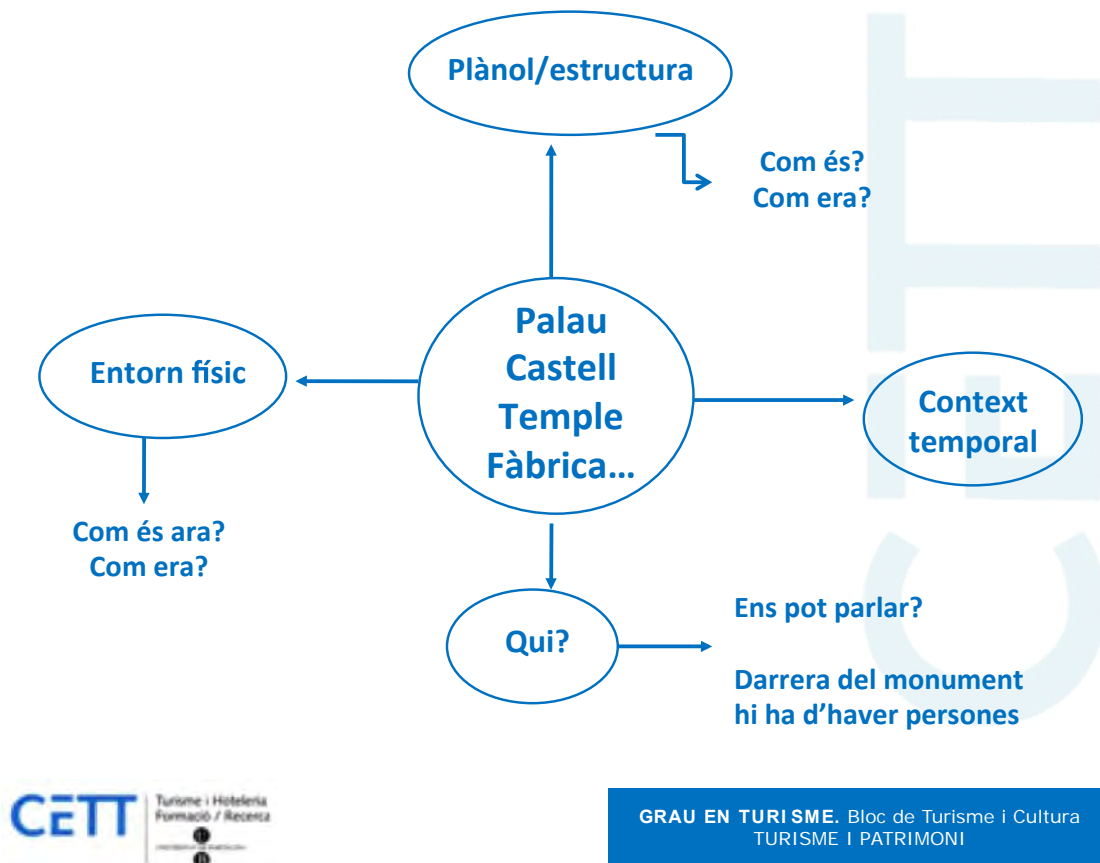


Figura 2. Modelo de anàlisi de un monumento o conjunto monumental. Fuente: autores.

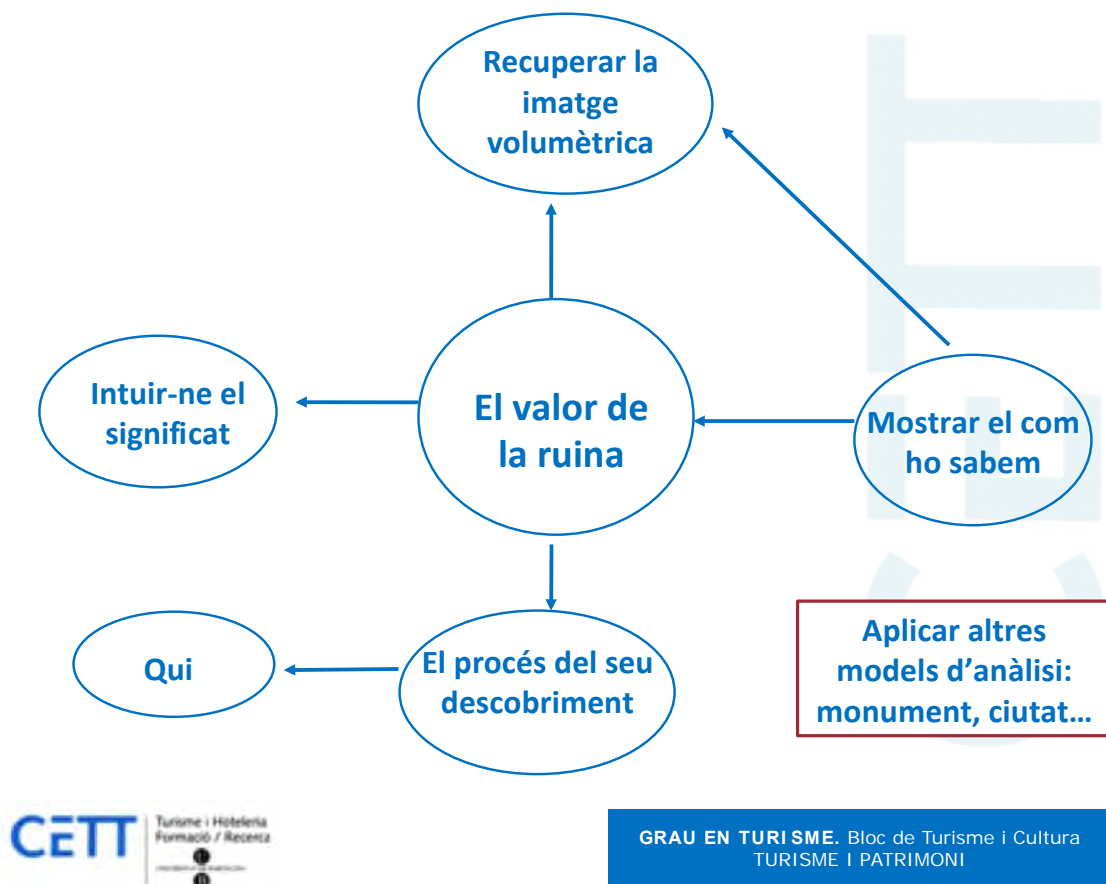


Figura 3. Modelo de análisis de una ruina. Fuente: autores.

Pero lo más interesante, incluso, de este sistema de educación patrimonial aplicada a la formación turística, es, sin duda, poder implementar lo aprendido en el aula fuera de ella (Llonch, 2012^a). En efecto, resultaría extraño e incluso incoherente no poder complementar este trabajo en contacto con la materia objeto de estudio: las distintas manifestaciones patrimoniales y su implementación turística (Osácar, 2012b). En este sentido, desde la asignatura, pero no de manera exclusiva a esta, se fomentan las salidas educativas para visitar recursos patrimoniales de uso turístico y analizar in situ no solo el conocimiento que nos transmiten, sino la importancia que tiene dicho conocimiento para el presente y la manera de presentarse al turista –servicio educativo, gestión de visitas, etc.-.

Además, siempre que es posible, se realizan no solo visitas educativas de corta duración, sino que se organizan viajes educativos que tienen como objetivo principal aunar el trabajo realizado durante el semestre con una experiencia turística real basada en esos conocimientos y metodologías trabajados. En este sentido, desde que se imparte la asignatura se han realizado cuatro viajes académicos: en dos ocasiones a Berlín, una a Roma y otra al Golfo de Nápoles. (Llonch, 2012b)

La preparación del viaje se plantea relacionada con los contenidos y de manera paralela al desarrollo de la asignatura; de este modo, las actividades de evaluación que los alumnos deben realizar están en su mayor parte relacionadas con el lugar que se va a visitar. En este sentido, los alumnos analizan monumentos y elementos monumentales de la ciudad a visitar según el esquema de análisis facilitado; esta actividad se realiza en grupo y los elementos son proporcionados por el docente. Se analiza también la ciudad en su conjunto, según el pertinente esquema de análisis, y en algunos casos, el análisis se hace por barrios. Estudian de manera individual obras pictóricas y escultóricas u otros espacios –jardines de palacios, parques, calles, etc.- de los museos de la ciudad, así como ruinas halladas en la ciudad o en sus alrededores. De este modo, la preparación del viaje comienza mucho antes del mismo y se consigue que el alumnado vaya empapándose del destino a visitar, de su patrimonio, de sus conexiones históricas, de su importancia dentro del mapa de la historia, etc.

Además de instigar a los alumnos a que vayan preparándose para realizar el viaje, también son ellos los encargados de planificar parte del mismo y de buscar y reservar tanto vuelos como alojamiento. De este modo, se favorece un desarrollo interdisciplinar y integrado de los distintos conocimientos y prácticas adquiridos en otras asignaturas.



Figura 4. Grupo de alumnos del CETT-UB en las escaleras de la cripta de los capuchinos de Via Veneto (Roma). Fuente: autores.

Una vez en el lugar de destino, se realizan distintos itinerarios temáticos, en este caso organizados por el profesorado –es más adelante, en asignaturas de mención de Dirección Turística, y, por tanto, en el segundo ciclo, cuando se les pedirá que los creen ellos, como veremos en el siguiente capítulo-. La finalidad de los itinerarios es dotar de un discurso didáctico los distintos aspectos del pasado de la ciudad conectando los elementos patrimoniales materiales con sus connotaciones inmateriales. Además, en la medida que en los itinerarios siempre aparecen elementos patrimoniales que se han trabajado en clase, se precisa de la participación del alumnado, que se convierte así en protagonista activo de la creación del discurso de la visita cuando deben interpretar para el resto de compañeros aquellos recursos analizados y estudiados previamente.

Las experiencias de concepción de productos turístico-culturales de puesta en valor de un destino urbano a través del concepto de icono patrimonial

Es precisamente en una de las asignaturas obligatorias de la especialización de Dirección Turística de tercer curso “Creación de productos turístico-culturales” donde se trabaja la conceptualización y creación de nuevas propuestas turísticas (en la forma de itinerarios turísticos, principalmente) basadas, en este caso, en iconos culturales.

En un mundo global y cada vez más competitivo, los destinos turísticos, ya sean países, regiones o ciudades, necesitan dotarse de una marca con notoriedad y reputación. Estos son aspectos básicos para posicionar el destino, consiguiendo una imagen de marca que permita la diferenciación entre destinos competidores. Desde el ámbito del turismo cultural, los destinos turísticos tienen su gran aliado en la cultura en general y el patrimonio en particular, como ya se ha mencionado. En las dos últimas décadas, muchos destinos han utilizado los iconos culturales como elementos clave para crear imagen de marca y para atraer nuevos visitantes. Estos iconos patrimoniales convertidos en iconos turísticos contribuyen decisivamente a crear el imaginario turístico de un destino, reforzando los valores que mejor lo representan y lo singularizan. Desde el punto de vista de la estrategia turística, la asociación a iconos culturales es fundamental para conseguir vincular el destino a valores como la identidad, la autenticidad, la singularidad, la tradición, la modernidad o la universalidad. A grandes rasgos, los iconos culturales vinculados a la marca del destino se pueden dividir en tres grupos: personajes históricos y artísticos, equipamientos patrimoniales y legados históricos y artísticos (Osácar, 2012a).

A partir de este planteamiento previo, durante el curso, los alumnos conocen diversas propuestas ya existentes, y lo que es más importante, desarrollan sus propias propuestas innovadoras y atractivas, que posteriormente comparten con el profesorado y el resto de alumnos del grupo. En un futuro próximo, está previsto que algunas de estas nuevas iniciativas turístico-culturales, se puedan experimentar en alguno de los viajes educativos programados.

Conclusiones y líneas de continuidad

El binomio formado por el turismo y la cultura combinados adecuadamente puede convertirse en una de las principales actividades económicas de nuestro futuro inmediato. Ahora bien, en este período de globalización creciente, un aspecto de especial importancia es el hecho de hacer compatibles los objetivos de la política turística con los de la política cultural, así como la explotación de los recursos culturales y su protección y conservación. Son, sin duda, retos fundamentales para la gestión patrimonial y turística del siglo XXI en los que la formación a todos los niveles,

pero sobre todo universitaria, ha de jugar un papel muy destacado. Desde el CETT, hemos apostado firmemente por este binomio, como ha quedado reflejado en las páginas precedentes. El protagonismo a nivel del Grado de Turismo, la creación de un máster Universitario enfocado a este ámbito y el grupo de investigación de Turismo, Cultura y Territorio son pruebas tangibles y exitosas de esta decisión estratégica por parte del CETT.

También, somos conscientes que todavía queda un largo camino por recorrer y una de las metas a corto plazo es la de poder obtener una evaluación rigurosa de las nuevas prácticas docentes basadas en los viajes educativos y la propuesta de creación de productos turístico-culturales basados en un icono cultural. Hasta el momento, no se han evaluado de manera específica, si bien detectamos que las y los estudiantes, en las encuestas que realizan para cada asignatura a nivel de control de calidad, añaden siempre comentarios especialmente positivos sobre las experiencias vitales y de formación que les suponen los viajes y salidas realizados. Respecto a la creación de propuestas turístico-culturales suelen incidir en su dificultad, pero a menudo aprecian los conocimientos y habilidades adquiridas, a la vez que solicitan, en algunos casos, poder implementar las que han creado. Es por ello, que otro objetivo de continuidad, como ya se ha indicado en el apartado anterior, será el de llevar a cabo alguna de estas implementaciones.

En definitiva, los retos todavía son muchos y el camino hacia una formación de profesionales especializados en la creación y gestión turística de recursos culturales es una apuesta de presente y de futuro para el CETT-UB.

Referencias y bibliografía consultada

FERNÁNDEZ, M. Y OSÁCAR, E. (coords.) (2009). El turismo cultural en el entorno del patrimonio. *Her&Mus, Heritage and Museography*, vol. 2.

HOSTELTUR (2012, 16 de octubre). Cifras del turismo cultural en España: a mayor especialización, más gasto. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de http://www.hosteltur.com/110240_cifras-turismo-cultural-espana-mayor-especializacion-gasto.html

LLONCH, N. (2012a). El turismo escolar y la crisis de la escuela. *Tour&Her. Tourism and Heritage*, vol. I, pp. 10-18.

LLONCH, N. (2012b). Turisme cultural i educació, dues cares d'una mateixa moneda. *TotCETT*, nº. 24 novembre, p. 14.

LLONCH, N. (2 de marzo de 2013a). La selección del patrimoni o l'atribució de valor als objectes. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 de <http://museoseducacionyturismo.blogspot.com.es/2013/03/les-multiples-dimensions-de-lobjecte-o.html>

LLONCH, N. (3 de marzo de 2013b). Les múltiples dimensions de l'objecte o refent la dita. Un objecte evoca més de mil conceptes o signgificats. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 de <http://museoseducacionyturismo.blogspot.com.es/2013/03/les-multiples-dimensions-de-lobjecte-o.html>

OSÁCAR, E. (2012a). Sevilla y Velázquez: puesta en valor de un destino turístico a partir de un icono cultural. *Tour&Her, Tourism & Heritage*, vol. I, pp. 93-102.

OSÁCAR, E. (2012b). El CETT, centre pioner en la recerca en turisme educatiu. *TotCETT*, nº 24 novembre, p. 15.

La educación patrimonial para la formación de ciudadanos democráticos: una investigación sobre el profesorado y alumnado de ciencias sociales.

Laura Lucas Palacios

Palabras clave: Educación Patrimonial, Concepciones sobre patrimonio, Concepciones sobre ciudadanía, Educación ciudadana.

Introducción y justificación

Desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales se ha defendido desde hace bastantes años el compromiso de esta Área con la educación de la ciudadanía democrática. Se ha mantenido la idea original que defendieron los pensadores ilustrados y más tarde los creadores del Área de Social Studies en la escuela norteamericana de que el principal objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales se centraba en la formación de la ciudadanía.

Esta cuestión cobra hoy en día mayor relevancia puesto que la participación ciudadana es la clave para afrontar un mundo en constante cambio. La globalización y la interculturalidad son un hecho, haciéndonos descubrir una nueva ciudadanía que hace visible la pluralidad de identidades, la diversidad y la alteridad como características básicas de las sociedades actuales. Siguiendo a Audiguier (1996), no formamos a nuestros jóvenes para responder a las preguntas de ayer, sino a aquellas que tendrán que responder mañana, les formamos para que estas respuestas respeten un conjunto de principios y valores alrededor de una ciudadanía democrática y de los derechos del hombre. Partiendo de esta afirmación, la educación ciudadana se convierte en uno de los objetivos a incidir en la necesaria y compleja educación en valores que, mediante el conocimiento y la valoración del Patrimonio, pueden potenciarse.

Las potencialidades educativas que tiene el Patrimonio apuntan a una formación integral. Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se hacen en torno a lo que Cuenca (2010) ha denominado la socialización del patrimonio. Se trataría de que los alumnos puedan “socializar el patrimonio” (Cuenca y Martín, 2009), es decir, conectar el hecho patrimonial con su realidad como jóvenes y con la sociedad en general, con el fin de difuminar la frontera

entre los contenidos históricos y geográficos, para explicar una realidad a través de contenidos patrimoniales (Estepa, 2013). En definitiva, se trata de trabajar lo social a partir de lo patrimonial defendiendo un modelo de enseñanza y aprendizaje que emplee el patrimonio como eje constructor de los contenidos de Ciencias Sociales.

Pero ¿de qué manera la sociedad está conectada con el patrimonio? ¿cómo se puede trabajar los problemas sociales en el aula a través del patrimonio?

Consideramos partir de una educación patrimonial basada en los problemas socialmente relevantes relacionados con la identidad, la economía, la democracia, las desigualdades, la marginación social..., como dinamizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se podría abordar el tratamiento educativo de datos, informaciones y hechos patrimoniales como fuente de trabajo para la aproximación al conocimiento social y como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción como unidad/diversidad, identidad/alteridad, uncausalidad/multicausalidad y la evolución temporal a través de los cambios/permanencias, entre otros (Cuenca, 2013).

Así, la enseñanza del patrimonio se encontraría integrada en el conjunto de las Ciencias Sociales, tendiendo a su conservación y protección como producto de una época que forma parte de nosotros mismos, interviniendo como ciudadanos críticos y comprometidos en los problemas sociales que nos rodean. Entendemos por tanto, que es un contenido didáctico fundamental para favorecer el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y para entender el pasado y actuar en el presente. A pesar de la directa relación entre patrimonio y ciudadanía, la contribución de la Educación Patrimonial a la Educación Ciudadana es todavía poco relevante en la educación formal, quedando reducida en la ESO, según Ávila (2005), a ilustraciones en los libros de texto, y en el Bachillerato, a ser una materia exclusivamente de la especialidad de Humanidades y Artística. Si bien es cierto que en los últimos años se han realizado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto los logros conseguidos (Ávila, R.M y Duarte, O., 2012; Gil-Díez, 2012 y Martín, M, Cuenca, J.M y Bedia, J., 2012).

Metodología

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación es detectar las concepciones que maneja el profesorado de la ESO en relación con el Patrimonio como contenido pedagógico en la materia de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa y contrastarlo con el pensamiento del alumnado al que le da clase.

De este objetivo de investigación se desprenden los siguientes subproblemas:

1. ¿Qué entiende el profesorado de Ciencias Sociales por Patrimonio? ¿Qué valoración educativa le da?
2. ¿Qué entiende el profesorado de Ciencias Sociales por educación para la ciudadanía?
3. ¿Cómo conectar Patrimonio y ciudadanía en el proceso de enseñanza y aprendizaje y para qué?
4. ¿Qué aprenden los alumnos en clase sobre patrimonio y ciudadanía? ¿Son trasladadas las concepciones de sus profesores a este respecto en la asignatura de Ciencias Sociales?
5. ¿Creen los alumnos que pueden aprender a ser ciudadanos críticos y participativos a través del conocimiento del Patrimonio que reciben en sus clases?

A fin de obtener el máximo de información posible que nos condujera a encontrar respuestas a nuestras preguntas de investigación, hemos utilizado el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Según Rodríguez, Gil y García (1996), el cuestionario “permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad”. No obstante, nuestra investigación se basa en un enfoque cuantitativo/cualitativo, pues combinamos el tratamiento estadístico de las respuestas con el análisis del contenido de las mismas como indicador de las características y evolución de las concepciones del profesorado y del alumnado.

Así mismo, somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio, pues se trata de un ensayo investigativo que forma parte de un trabajo fin de máster orientado a una investigación en mayor profundidad en una tesis doctoral que acabamos de comenzar. Las personas elegidas para el estudio responden a un número de 13 profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria para poder clasificar sus respuestas conforme a grupos de concepciones semejantes y seleccionar tres sujetos que respondan a modelos de profesores diferentes: tradicional, espontaneísta e investigador (Estepa, 2004a; 2004b; Porlán y otros, 1996; Delgado, 2014), con el fin de entrevistarnos y conocer la conexión real entre lo que dice y lo que hace el profesorado. De dicha entrevista seleccionaremos un sujeto para analizar su práctica de aula en un estudio de caso que será la parte central de nuestra tesis. El alumnado participante en la investigación son sujetos a los que le imparte clase esos mismos profesores y poder analizar posibles relaciones entre las concepciones de unos y de otros. Hemos considerado que el número de alumnos que participan en la realización

del cuestionario sea de 10 por profesor, seleccionados por los propios docentes en los grupos-clase de 1º, 2º, 3º o 4º de ESO.

Los datos obtenidos se han analizado usando un sistema de categorías y subcategorías definido por una serie de indicadores y descriptores. La estructuración y determinación de las categorías de análisis, así como de sus subcategorías y descriptores, es de gran importancia, ya que todas ellas se van a articular como el hilo conductor del proceso de indagación que se va a desarrollar, clarificando cual es el objeto de estudio y qué información se está tratando. Se plantearon tres categorías: a) *concepciones sobre el patrimonio*, b) *concepciones acerca de ciudadanía*, y c) *concepciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio*. En la tabla 1 se describen las categorías y subcategorías, mediante indicadores y descriptores, indicando las preguntas del cuestionario que formulamos para obtener información sobre ellas, siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos empleados en otros trabajos (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa, Ferreras y Monge, 2013; Travé y otros, 2013).

CATEGORÍAS	SUBCATEG.	CUEST.	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I	Concepto de patrimonio	1P 2P	Perspectiva Excepcionalista	Escasez, rareza, singularidad.
			Perspectiva Monumentalista	Espectacularidad, reconocido prestigio, grandes dimensiones
			Persp. Estética	Belleza artística y estilística
		1A 2A	Persp. Histórica	Antigüedad
	Persp. Simbólico-identitaria		Reconocimiento y valoración de la cultura propia y ajena en los elementos patrimoniales.	
	Tipología patrimonial	1P 2P	Natural	Aspectos de carácter medioambiental
			Histórico	Referentes arqueológicas y documentales
			Artístico	Manifestaciones correspondientes a las diferentes corrientes artísticas
			Etnológico	Elementos tradicionales que explican el cambio social
		1A2A 3A 8A	Cient.-Tecnológ.	Elementos industriales y tecnológicos con relevancia socio-cultural
Holístico	Consideración global de todas las manifestaciones anteriores			
CATEGORÍA II	Concepto de ciudadanía	3P 4P 6P	Adaptativa	Adquisición de comportamientos que permiten estar en consonancia con el contexto. Confianza en las instituciones.
		4A 5A 6A	Crítica	Representada por la participación y el compromiso de la persona con la sociedad

	Tipología de ciudadanía	4P 5P 6P	Pasiva	Procesos cognitivos de comportamientos cívicos, funcionamiento y composición de las instituciones y acciones simples cuyo máximo nivel de compromiso es la participación electoral
		4A 5A 6A	Participativa	Implicación y compromiso por mejorar la comunidad a la que se pertenece
CATEGORÍA III	Qué enseñar/ aprender	5P 10P	Identidad	Concienciar al alumnado del valor y el respeto del patrimonio y los rasgos identitarios de la cultura propia y de las ajenas
		5ªA10A	Conservación	Importancia de la conservación del patrimonio con una actitud crítica e intervencionista
			Gestión	Dotar al alumnado de un pensamiento reflexivo para interpretar su entorno y actúe responsablemente en el uso de los elementos patrimoniales
	Para qué enseñar/ aprender	5P,10P	Visión culturalista	Conocimiento de hechos históricos e informaciones de carácter conceptual
			Visión práctico-conservacionista	Importancia de conservar el patrimonio como legado del pasado para las generaciones futuras
		8A,9A	Visión Socio-crítica	Formación de ciudadanos críticos y activos con el entorno
	Cómo enseñar/ aprender	7P 8P, 9P	Integración anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
		7A	Fuente de análisis	Uso del patrimonio como recurso para el trabajo e interpretación del contexto sociohistórico.
			Imbricación plena	Inclusión plena de los valores cívicos en el patrimonio.

Tabla 1. Sistema de categorías y preguntas de los cuestionarios del profesorado/alumnado relacionadas.

En el caso del alumnado, las categorías 1 y 2 son las mismas que las del profesorado pues la intención es saber el grado de coincidencia o no entre las concepciones de unos y otros, pero respecto a la tercera categoría el enfoque cambia, ya que para el alumnado no se trata de enseñar, sino la de aprender.

Resultados

En relación a la primera categoría, comprobamos que la mayoría de los profesores tienen una concepción del patrimonio caracterizada por una visión histórica en base a la antigüedad de los elementos que lo componen; siendo las perspectivas monumentalista junto con la simbólico-identitaria las menos valoradas. Esto datos no se corresponden con los de los alumnos, quienes consideran los elementos

patrimoniales bajo una concepción monumentalista y fetichista, en base a criterios de singularidad, escasez, rareza o admiración irracional.

Por otro lado, respecto a la variable de tipología patrimonial, el total del profesorado tiene una visión holística del patrimonio, considerando la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales en sus respuestas aunque con un predominio del patrimonio histórico-artístico. Coincidiendo así con las concepciones de los estudiantes que, tienen una visión del patrimonio incompleta, centrándose en las manifestaciones de carácter natural (67%) e histórico-artístico (64%), y con una muy baja consideración de manifestaciones de filiación etnológica y tecnológica. Pensamos que esta subcategoría está muy influenciada por el componente identitario ya que en una de las preguntas se proponía a los alumnos que se posicionasen acerca de elegir si un elemento de la cultura onubense es patrimonial o no y argumentar sobre dicha elección, el 100% de los entrevistados marcan el Parque Nacional de Doñana como patrimonio, por lo que cabría esperar que la tipología natural está muy arraigada en sus concepciones; si embargo, en otra de las cuestiones en la que se les da la opción de otros referentes naturales alejados de su zona geográfica como los desiertos africanos, el porcentaje baja (20,7%) mientras que los referentes patrimoniales relacionados con el fenómeno de Doñana (Lince Ibérico y las marismas de Odiel) siguen obtenido un porcentaje de representatividad elevado (67%). Lo mismo ocurre con otras tipologías patrimoniales a los que el alumnado no les da ninguna importancia pero en los que si se les propone referentes de la cultura onubense, los reconocen con una alta valoración.

Con respecto a la categoría dos: concepciones de ciudadanía. Es interesante destacar que los profesores se posicionan dentro de una ciudadanía crítica puesto que la inmensa mayoría de los encuestados se define por considerar que la conservación del patrimonio es una obligación conjunta de instituciones públicas y ciudadanos aunque no se plantean medidas concretas a través de las cuales se pueda llevar a cabo tal conservación y gestión desde posturas activas y comprometidas.

En el caso del alumnado, el concepto de ciudadanía predominante es el de ciudadanía adaptativa, donde prima la confianza en las instituciones ya sean públicas o privadas. Llama la atención que sólo un 2% creen que desde su entorno educativo puedan ejercer comportamientos propios de una ciudadanía activa y crítica, tendencia que se confirma en la pregunta cinco, en la que 11 de los 82 alumnos entrevistados consideran que los ciudadanos no podemos hacer nada ante una destrucción injusta

de un elemento patrimonial de reconocido prestigio. Sin embargo, si pasamos a la segunda subcategoría referida a la tipología, comprobamos que el 48,7% de los estudiantes encuestados entienden las manifestaciones legales como una acción fuertemente vinculada al tipo de ciudadanía, enmarcándose dentro de ciudadanía participativa y, cuando les pedimos que propusieran ellos acciones ciudadanas el 60,9% de las respuestas apuntaban a comportamientos que caracterizan de una ciudadanía participativa.

Por último, en lo referente a la categoría tres: Concepciones sobre la E/A de la ciudadanía a través del patrimonio.

Vemos que los profesores entienden que deben de enseñar identidad, conservación y gestión. Sin embargo, los estudiantes no creen que aprendan a gestionar los bienes patrimoniales. Así mismo es significativo el alto porcentaje de los alumnos que se muestran favorables a la pregunta de que si creen que de alguna manera el patrimonio se puede enseñar a ser ciudadano, aunque el 14.6% de ellos no saben cómo y la mayoría de respuestas están relacionadas con actitudes o valoraciones morales refiriéndose a su protección y conservación como símbolos de un pasado que no debe perderse.

En el caso de la subcategoría cómo enseñar/cómo aprender, domina entre los profesores una concepción de la didáctica del patrimonio y la ciudadanía en la que prima la integración plena con los contenidos de la materia de Ciencias Sociales, manifestando que la mejor forma de integrar el patrimonio en la enseñanza de la ciudadanía es diseñando actividades complementarias en las que se trabajen los conceptos de identidad, conservación y gestión del patrimonio. Estos datos no se corresponden con su práctica de aula puesto que un gran número de los encuestados declaran que entienden los referentes patrimoniales como fuentes de información complementarias a los contenidos tratados en el aula, como es “la visita a algún centro de interpretación y conservación del patrimonio” o mediante “el análisis de elementos patrimoniales propios de tu ciudad”. Datos que se corresponden con los de los alumnos, quienes manifiestan que la mejor forma de aprender ciudadanía a través del patrimonio es realizando visitas fuera del aula o realizando algún proyecto para proteger un elemento patrimonial en peligro de su ciudad.

Sin embargo queremos comprobar si las respuestas dadas por los profesores en este bloque de preguntas están más en el plano declarativo que en su práctica de

aula debido a la ambigüedad que muestran en algunas cuestiones y por el alto porcentaje del alumnado que escogen respuestas relacionadas con una visión unidireccional de los métodos de aprendizaje.

En lo que respecta a la subcategoría para qué enseñar/para qué aprender, comprobamos que los profesores tienen una visión culturalista, práctico-conservacionista y socio-crítica del patrimonio, constituyendo un instrumento de primer orden para la educación de una ciudadanía activa. Sin embargo, estas concepciones de los profesores son totalmente opuestas a las concepciones de los alumnos. La gran mayoría de los discentes encuestados da respuestas relacionadas con la adquisición o acumulación de datos o informaciones de carácter conceptual

Conclusiones

Conforme a las preguntas que nos planteábamos al inicio de nuestra investigación: podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Los profesores manifiestan una visión global e integrada del patrimonio, no sólo en términos de reconocer un abanico amplio de tipología patrimonial, sino también a la hora de establecer relaciones o conexiones entre los recursos naturales, económicos, sociales, culturales e históricos pero no llega a desarrollar una perspectiva simbólico-identitaria de los referentes patrimoniales de forma que se integre en todos los elementos los aspectos culturales que puedan definir a una sociedad. Además, creemos que lo que manifiestan declarativamente no se corresponde con su prácticas de aula puesto que la mayoría de los alumnos presentan ciertas dificultades de valoración en algunas tipologías patrimoniales como el patrimonio etnográfico. Así mismo, el patrimonio natural y el histórico-artístico son los más valorados por los estudiantes por lo que consideramos que las concepciones del profesorado y la tradición académica tienen todavía una gran influencia en sus estudiantes. En el caso del patrimonio natural está conectado con la sensibilización de los alumnos, suponemos que por la profusión en la sociedad occidental de los valores ecológicos, especialmente en el caso de Huelva, donde los problemas ecológicos causados por la contaminación es algo que se percibe en la opinión pública. Pero es necesario realizar una puntualización a este respecto, ¿esta valoración del patrimonio natural es real o debemos relacionarla a una perspectiva fetichista influenciada por los medios? Y en el caso de que fuera real, ¿los alumnos valorarían otros bienes naturales que no fueran de Huelva?

- Si pasamos a las concepciones de ciudadanía, los datos obtenidos ponen de manifiesto que para la mayoría del profesorado, el aprendizaje del patrimonio ayuda a formar ciudadanos democráticos pero se encuentran dificultades a la hora de trasladar estas concepciones a su práctica, pues prácticamente no han hecho ninguna referencia a acciones educativas concretas y son muy elementales en cuanto a su planteamiento.

Así, el alumnado tiene en general un concepto de ciudadanía muy limitado, siendo las formas de acción ciudadana conocidas por el alumnado las manifestaciones, huelgas o protestas. Sin embargo, no hemos encontrado ninguna respuesta que aluda a la creación de una asociación o plataforma ciudadana, ni a la participación pública en plenos del ayuntamiento o redacción de alegaciones al mismo. Esto nos hace pensar que estas vías son desconocidas por los alumnos, probablemente porque este conocimiento no se enseña en la escuela y el alumnado lo sufre a través de los medios de comunicación y por eso los únicos comportamientos ciudadanos que obtenemos en sus respuestas son los recogidos por estos.

- Por último, creemos que es interesante destacar que la mayoría de los encuestados consideran que el aprendizaje del patrimonio y la ciudadanía tiene como finalidad la adquisición o acumulación de datos o informaciones de carácter conceptual. Creemos que es debido a un proceso de enseñanza/aprendizaje ligado a los métodos tradicionales de enseñanza, donde prima el conocimiento conceptual y procedimental de los elementos patrimoniales, dejando poco margen a los componentes actitudinales, que son tan importantes para poder adquirir un conocimiento ciudadano, confirmando nuestra hipótesis inicial acerca de que la práctica de aula está muy influenciada por métodos de enseñanza tradicionales.

Pero creemos que lo más destacable de nuestro trabajo de investigación es que los alumnos encuestados se muestran interesados en participar en propuestas de comunicación recíproca en torno a elementos patrimoniales con el fin de adquirir comportamientos cívicos y democráticos. A pesar de recibir una educación patrimonial de carácter conceptual y una formación ciudadana pasiva y adaptativa, sí que ven en los referentes patrimoniales un instrumento educativo de primer orden para llegar a

obtener un pensamiento crítico que les lleve a tener un comportamiento activo y comprometido con el entorno.

Si a esto unimos las concepciones del profesorado que, como hemos comprobado, ven el patrimonio como un instrumento educativo de primer orden por las posibilidades que este ofrece en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales, creemos que es necesario llevar a cabo investigaciones en mayor profundidad que nos revelen las dificultades u obstáculos que los profesores encuentran a la hora de poner en práctica estas concepciones.

Referencias bibliográficas

AUDIGIER, F. (1996). Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. *Council for Cultural Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

ÁVILA, R. M. (2.005). Reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la escuela* 56, 43-54.

ÁVILA, R. M y DUARTE PIÑA, O. (2012) Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (ed.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, pp.(471-480). Sevilla.

CUENCA, J.M. y MARTÍN M. (2.009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Matozzi (ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*, (pp. 507-514). Pàtron editore, Bolonia.

CUENCA LÓPEZ, J. M. (2.010) El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Universidad de Huelva.

CUENCA LÓPEZ, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 19 , págs. 76-96.

DELGADO, E. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de CCSS y su vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita.

ESTEPA, J. (2004a). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, no 69, pp. 19 – 30.

ESTEPA, J. (2004 b). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. ÁVILA, B. BORGHI, I. MATTOZZI (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”*. Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 2009, pp. 353-362.

ESTEPA, J (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107.

ESTEPA, J., FERRERAS, M. y MONGE, M.C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. Estepa (ed.) *La Educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

MARTÍN, M., CUENCA, J. M. y BEDÍA, J. (2012) Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el museo de Huelva. En De Alba, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban, A. (ed.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2 (pp. 19-26). Sevilla.

PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, no 29, pp. 23 – 38

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Ediciones Aljibe.

TRAVÉ, G, POZUELOS, F.J., CAÑAL, p. y DE LAS HERAS (2013) Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 8, 5-20.

Patrimonio Natural y desarrollo sostenible en las reservas de la biosfera de Galicia. Estudio de caso y reflexiones para una clase de geografía crítica en Educación Secundaria.

Xosé Carlos Macía Arce, carlos.macia@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Francisco Xosé Armas Quintá, francisco.armas@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela

Palabras clave: Reservas de la Biosfera, Desarrollo sostenible, Educación secundaria, Didáctica de la Geografía, Geografía crítica.

Introducción

Un simple repaso al currículum de educación secundaria nos permite comprobar que "... la adecuada percepción del espacio físico en que se desarrollan la vida y la actividad humana,... la habilidad para interactuar con el espacio circundante... ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio... así como la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que se procure la conservación de los recursos y la diversidad natural..." (Decreto 133/2007) son sólo algunos de los aspectos recogidos en la competencia sobre conocimiento e interacción con el mundo físico. Existe, por tanto, una preocupación curricular por transmitir la verdadera dimensión que adquiere en la vida de los alumnos/as el perfecto conocimiento del espacio físico que los rodea.

Esta intención curricular nos hizo reflexionar sobre la posibilidad de presentar un ejercicio de geografía relacionado con el análisis del espacio físico, surgiendo así nuestra propuesta didáctica sobre patrimonio natural y desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera de Galicia. Previamente, consideramos que era necesario tener una ligera idea sobre cómo perciben los alumnos/as de secundaria el mundo físico en el que se inscriben. Decidimos, entonces, llevar a cabo un pequeño estudio de caso sobre la interpretación del paisaje en un aula de 1º de la ESO. Esta información fue

crucial porque nos permitió encauzar la propuesta didáctica hacia una geografía participativa, reflexiva y crítica.

La percepción del espacio físico europeo en un aula de 1º de la ESO

Saber cómo perciben los alumnos/as el espacio físico europeo resultó decisivo en la elaboración de nuestra propuesta didáctica sobre espacios naturales y desarrollo sostenible. Particularmente, teníamos mucho interés en conocer las impresiones de un curso de 1º de la ESO, dado que sus alumnos/as, recién aterrizados de su etapa en educación primaria, apenas han tenido tiempo para asimilar contenidos sobre espacio físico, relieve y paisaje en las regiones de Europa.

Para llevar a cabo nuestra pequeña investigación de aula, hicimos uso de un cuestionario de representaciones diseñado previamente para una tesis de fin de master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Rodríguez Fernández, 2014). Este cuestionario se estructuraba en cinco preguntas abiertas que perseguían la participación activa del alumnado:

1. ¿Consideras que los bordes o fronteras de los continentes responden siempre a formas del relieve? ¿Es así en el caso de Europa?
2. ¿Consideras lógico que una cordillera sea utilizada como borde o frontera? Razona tu respuesta.
3. ¿Qué entiendes por espacio natural protegido?
4. ¿Qué paisajes de Europa destacarías? ¿Por qué?
5. ¿Crees que Europa protege apropiadamente los espacios naturales? ¿En el caso concreto de Galicia?

Los cuestionarios fueron distribuidos el 28 de abril de 2014 en un curso de 1º de la ESO, concretamente en el IES Antonio Fraguas de Santiago de Compostela. En total, participaron 12 alumnos/as y sólo tres no respondieron a todas las cuestiones. Por supuesto, somos conscientes de que la muestra es muy reducida, pero también es cierto que nunca tuvimos la pretensión de sacar conclusiones generales. Con este test sólo pretendíamos obtener una aproximación inicial sobre la percepción del espacio natural y europeo entre los alumnos/as de un aula de educación secundaria.

Las respuestas del alumnado fueron en general muy escuetas, muy reducidas, en ocasiones limitadas a un sí o a un no. Así pues, nuestra impresión general no fue buena porque denotamos en el grupo cierto desconocimiento y/o desmotivación por la

geografía y las ciencias sociales. Por ejemplo, dos alumnos/as no supieron interpretar la primera pregunta del cuestionario y tres más decidieron no responderla. Algo parecido sucedió con la segunda cuestión que sólo fue respondida convenientemente por la mitad de los estudiantes.

En general, los alumnos/as tuvieron mucha dificultad para interpretar las posibles relaciones entre formas del relieve, fronteras naturales y fronteras políticas. La gran mayoría divagaba entre las dudas y el desconocimiento, siendo muy pocos los que atinaban mínimamente en las respuestas.

Sólo un alumno/a respondió con cierta coherencia qué se entiende por un espacio natural protegido. El resto de los alumnos/as se limitó a respuestas fáciles, tipo: “un espacio que está protegido para no ser destruido” o bien “un lugar en el que hay que cuidar todo lo que hay”. También fueron varios los que asociaron los espacios naturales protegidos con “espacios extensos con especies en peligro de extinción”. Sorprende un bagaje tan pobre en las respuestas teniendo en cuenta que los espacios naturales protegidos de Galicia (o bien de otra comunidad) y España se estudian en cuarto y quinto curso de educación primaria respectivamente (Decreto 130/2007).

Tampoco fue positiva la respuesta relacionada con los paisajes de Europa. Los alumnos/as sólo citaron como unidades o elementos significativos del paisaje europeo los Picos de Europa (4 alumnos/as), Pirineos (2), Alpes (2), Montes Urales (2) y Mar Caspio (1). Cuatro alumnos/as no fueron capaces de citar alguna de las unidades más significativas del relieve europeo, una circunstancia que nos sorprendió mucho, puesto que las principales unidades del relieve de Europa se estudian en sexto curso de educación primaria (Decreto 130/2007).

Para finalizar, la quinta cuestión fue respondida en una línea parecida. Las respuestas fueron muy someras y delataban la inseguridad del alumnado. Sólo un alumno/a criticó la escasa protección de los espacios naturales en Europa y Galicia con un escueto “no, porque no les importa”. Muchos se limitaron a contestar sí, no o a veces; otros siguieron con las referencias a las especies en extinción.

En resumen, los resultados del cuestionario denuncian problemas en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. En nuestro estudio de caso, el alumnado no muestra un interés aparente por la geografía, no retiene los conocimientos explicados en cursos pasados y es incapaz de emitir reflexiones críticas sobre cómo percibe e interpreta el medio físico.

Propuesta didáctica sobre patrimonio y desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera de Galicia

La investigación de aula con alumnos/as de un curso de 1º de la ESO nos generó ciertas dudas con la geografía escolar que se imparte en educación secundaria, porque los resultados son pobres y a la vez desconcertantes. Desde luego, nos resultó muy difícil entender los problemas que presentan algunos alumnos/as de secundaria para recordar conceptos o reflexionar sobre ideas que ya fueron explicadas en cursos anteriores.

Parece claro que la geografía descriptiva y memorística, transmitida durante años en las escuelas e institutos, ya no es suficiente para el alumnado. Definitivamente, la geografía escolar necesita introducir cambios si aspira a ser una materia útil y atractiva en el sistema de enseñanza.

Presentación

En estas circunstancias, decidimos presentar las bases de una propuesta didáctica que apuesta por la geografía activa, interdisciplinar y cooperativa. También nos decidimos por una estrategia de aula que promueve la construcción geográfica partiendo de la interacción continua entre profesores/as y alumnos/as, huyendo de la geografía tradicional que sólo aporta mapas, datos y contenidos descriptivos sin apenas dejar un hueco mínimo para la participación del alumnado. Nuestra propuesta también se inclinó por la geografía crítica. De nada serviría construir juntos la geografía escolar si después no dejáramos un espacio para el debate, el intercambio de ideas y la reflexión conjunta.

Unidad didáctica sobre desarrollo sostenible en una reserva de la biosfera de Galicia

Iniciamos nuestra propuesta didáctica con una cuestión muy concreta: ¿Cómo son las condiciones sociales y económicas en una reserva de la biosfera de Galicia? Esta pregunta, aparentemente sencilla, persigue varios objetivos, pero destacaríamos dos especialmente: los alumnos/as se verán obligados a trabajar con fuentes de información documental, estadística y cartográfica; por otra parte, algunos de los resultados de la investigación serán sorprendentes y provocarán la reflexión y la

actitud crítica de los alumnos/as. Con esta actividad pretendemos que el alumnado se introduzca poco a poco en la geografía crítica.

La actividad está diseñada para el trabajo en grupo de tres o cuatro alumnos/as. Consideramos que tanto en la geografía como en las ciencias sociales es muy importante promocionar el trabajo cooperativo y solidario, dejando atrás aquellos trabajos de geografía que ocupaban la vida de un sólo investigador durante años y que después pasaban a la escuela como grandes obras de referencia. Los trabajos clásicos y enciclopédicos deben dar paso a una nueva geografía escolar que tenga entre sus objetivos la cooperación, la interacción y la integración metodológica en la sociedad de la información.

Nuestra intención es enfocar la actividad como un ejercicio muy dinámico y ameno para los estudiantes, máxime considerando que una vez finalizado el trabajo deberán realizar una exposición oral en el aula para todos los compañeros/as. Esta exposición en el aula la consideramos estratégica, porque potenciamos la competencia comunicativa, fomentamos el debate y conseguimos que sean presentadas en el aula las seis reservas de la biosfera de Galicia: Río Eo, Oscos e Terras de Bourón (Lugo y Asturias), Terras do Miño (Lugo), Os Ancares Lucenses e Montes de Navia, Cervantes e Becerreá (Lugo), Área de Allariz (Ourense), Xurés (Ourense) y As Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo (A Coruña).

Para realizar este trabajo proponemos una extensión máxima de hasta 20 diapositivas, siendo irrelevante el software seleccionado por los alumnos/as para su presentación (PowerPoint o Prezi). En cualquier caso, no será necesario entregar documentos complementarios en formato Word, pdf o similares. Con este ejercicio queremos huir de los trabajos meramente descriptivos que se basan en una sucesión de datos e informaciones en textos corridos. La información por la información, sin pautas previas no tiene sentido. Caer en dinámicas de repetición de contenidos ya emitidos por trabajos anteriores no deja de constituir un tipo de “plagio consentido”.

Además del formato, en todas las actividades escolares es conveniente marcar unas pautas previas de actuación, llámense tiempo de entrega o estructura del trabajo. El tiempo de entrega no debería ser superior a tres o cuatro sesiones de trabajo en el aula, siempre dependiendo de las dinámicas de actuación del grupo clase. Por otra parte, la estructura del trabajo es fundamental para conseguir los objetivos marcados inicialmente. En nuestro caso, entendemos que es necesario incluir:

- Un apartado o capítulo introductorio que incluya la presentación del trabajo, los objetivos y la metodología.
- Un capítulo dedicado a la geografía descriptiva.
- Un capítulo para analizar e interpretar toda la información consultada durante el desarrollo del trabajo/investigación. Este capítulo debería incluir tablas, gráficos y cartografía.
- Unas conclusiones finales.

El apartado metodológico requiere una explicación previa por parte del profesor/a. Los alumnos/as tienen que conocer, aunque sólo sea someramente, todos los recursos y herramientas recomendados para realizar el trabajo. Podemos proponer recursos a su alcance en el aula, especialmente a través de Internet, o recursos para trabajar fuera del aula aprovechando fines de semana o festividades. Como recursos principales recomendamos los siguientes:

- Trabajo de campo (observación personal).
- Sondeos de opinión (encuestas y entrevistas).
- Tradición oral (testimonios).
- Documentación (histórica, oficial y privada).

Por otra parte, las herramientas son muy variadas, pero pensamos que es importante identificarlas en la medida de lo posible con la geografía. Nos decidimos por las siguientes:

- Google Earth.
- Google Maps.
- Google Imágenes.
- Cartografía (mapas topográficos y cartografía temática).
- Fotografía aérea (fotointerpretación).
- Sistemas de Información Geográfica (ArcMap).

Finalmente, debemos indicar las referencias bibliográficas y otros documentos útiles para la elaboración de la unidad didáctica (se pueden consultar en el apartado de referencias de esta misma comunicación). Evidentemente, el Instituto Galego de Estadística (IGE) resultará clave para realizar el trabajo.

Hasta aquí tenemos definidas las pautas de actuación del trabajo y también hemos presentado las fuentes, los recursos y las herramientas, pero nos queda una tarea pendiente que no es otra que ejemplificar. Nos falta desarrollar nuestra propia actividad o investigación a modo de ejemplo. Por eso, a continuación presentamos

muy brevemente algunos datos y conclusiones derivados de un estudio de caso en una reserva de la biosfera de Galicia, en este caso concreto en el Área de Allariz.

Explicamos a los alumnos/as que para llevar a cabo el estudio de caso en el Área de Allariz trabajamos con información estadística facilitada por el IGE a través de su página web [www.ige.es], un portal público que permite la consulta gratuita de los principales indicadores territoriales, sociales y económicos de Galicia. Estos datos, por lo general, suelen aparecer desagregados por municipios, comarcas y provincias.

Para realizar el estudio confeccionamos una tabla con 43 indicadores referidos a los municipios de A Bola, Allariz, Rairiz de Veiga y Vilar de Santos, es decir, los cuatro municipios que conforman el Área de Allariz. La mayor parte de los indicadores fueron extraídos directamente del IGE, pero también hay datos derivados que se relacionan con valores porcentuales y que fueron calculados expresamente para hacer este análisis. Adicionalmente, recogimos los datos globales para el Área de Allariz, la provincia de Ourense y la comunidad gallega, datos que nos permitieron establecer comparaciones muy significativas.

Inicialmente, repasamos con los alumnos/as los indicadores seleccionados para hacer el estudio de caso en el Área de Allariz. Después, analizamos los datos y establecemos comparaciones con la realidad gallega. Esto nos permitirá obtener unas conclusiones finales que pondrán en evidencia la problemática social y económica en esta reserva de la biosfera. En definitiva, la intención es desarrollar un ejercicio de geografía crítica con los alumnos/as.

Para esta comunicación no consideramos oportuno incluir el análisis puntual del desarrollo social y económico del Área de Allariz, pero sí las conclusiones finales después de realizar dicho análisis, conclusiones que ponen en evidencia la crisis social y económica de un territorio rural que acusa el paro y la emigración en el contexto de una sociedad muy envejecida.

Por supuesto, los resultados obtenidos no son extrapolables a otras reservas de la biosfera, pero sí es cierto que generan ciertas dudas con el programa Hombre y Biosfera de la UNESCO, un programa que se fundamenta en dos pilares básicos: la conservación del patrimonio natural y el desarrollo sostenible. Nuestra intención con esta propuesta didáctica no es otra que los alumnos/as comprueben por sí mismos que, a veces, la realidad social, económica o de otra índole sólo es apreciable si se pone en funcionamiento la geografía activa, reflexiva y crítica.

Conclusiones

Una simple investigación de aula sobre conocimientos e interpretación del paisaje en Europa nos sirve para poner en entredicho ciertas prácticas docentes en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en educación secundaria. En nuestro estudio de caso, el alumnado no muestra un interés aparente por la geografía, no retiene debidamente los conocimientos adquiridos en cursos pasados y no tiene una capacidad manifiesta para interpretar mínimamente el medio físico. Son, sin duda, circunstancias que condicionan el interés de la geografía como disciplina.

En nuestra propuesta didáctica tratamos de iniciar a los discentes en la investigación geográfica con un ejercicio simple que provoca la enseñanza activa interdisciplinar y cooperativa. Buscar, seleccionar e interpretar la información con un espíritu crítico y acorde con las necesidades de la sociedad actual podría convertirse en una estrategia definitiva para la geografía escolar. En cualquier caso, la geografía descriptiva y memorística ya no tiene cabida en las aulas de educación secundaria.

Referencias Bibliográficas

DECRETO 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 132.

DECRETO 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 136.

GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE AGRICULTURA, ALIMENTACIÓN Y MEDIO AMBIENTE. *Espacios naturales protegidos en España*. [Disponible en: <http://www.magrama.gob.es>].

GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y MEDIO RURAL Y MARINO. *Reservas de biosfera iberoamericanas*, 2008.

INSTITUTO GALEGO DE ESTATÍSTICA. *Principales datos de Galicia. Información municipal y comarcal*. [Varios años] [Disponible en Internet: <http://www.ige.es>].

NACIONES UNIDAS. *Our common future. Report of the world commission on environment and development*, 1987.

OBRADOIRO SANTILLANA. *Coñecemento do Medio, Cursos 1º a 6º* (Equipo editorial), 2009.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Programa sobre el hombre y la biosfera*. [Disponible en Internet: <http://www.unesco.org>].

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Miguel. Deseño dunha unidade didáctica sobre as formas do relevo. Experimentación nunha aula de primer curso de ESO en *Tesis de Master en Profesorado de Educación Secundaria*, Universidade de Santiago de Compostela, 2014.

TURGALICIA. *Espazos naturais*. [Disponible en Internet: <http://www.turgalicia.es>].

UNIÓN EUROPEA. ESPON SIESTA, 2012. *Spatial Indicators for a “Europe 2020 Strategy” Territorial Analysis. Final Report*. LOIS GONZÁLEZ, Rubén Camilo; PAÛL CARRIL, Valerià; MACÍA ARCE, José Carlos; FEAL PÉREZ, Alejandra; PÉREZ GUILARTE, Yamilé; PIÑEIRA MANTIÑÁN, María José. Luxemburgo, 2013. [Disponible en Internet: <http://www.espon.eu>].

XUNTA DE GALICIA, CONSELLERÍA DO MEDIO RURAL E DO MAR. *Informes sobre o medio rural e a conservación da natureza*. [Dispoñible en Internet: <http://www.medioruralemor.xunta.es>].

XUNTA DE GALICIA. *Estratexia da Paisaxe Galega*, 2007.

Con cinco años y aprendiendo de la prehistoria. Cómo tratar el patrimonio prehistórico en educación infantil. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de la Noguera.

Sònia Mañé Orozco.

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

Antoni Bardavio Novi.

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

Palabras clave: educación infantil, prehistoria, patrimonio, arqueología.

Objetivos de la comunicación: Esta comunicación pretende dar a conocer cómo se desarrolla una propuesta didáctica en el ámbito de la educación formal, en la etapa de educación infantil, cuyo objeto de estudio es la arqueología prehistórica.

Contextualización

El Campo de Aprendizaje de la Noguera es un servicio educativo del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que lleva a término actividades didácticas vinculadas al área de educación del medio en un entorno natural de la comarca de la Noguera (Lleida) con una enorme riqueza de yacimientos arqueológicos, siendo especialmente significativo el yacimiento paleolítico de la *Roca dels Bous*, ubicado en la misma localidad, Sant Llorenç de Montgai, donde se encuentra el Campo de Aprendizaje. Las actividades que se desarrollan en este marco espacial y educativo están vinculadas al tiempo histórico y la comprensión de las formas de vida de las sociedades del pasado prehistórico y dirigidas a alumnado de segundo ciclo de educación infantil, teniendo como eje vertebrador la arqueología y el patrimonio prehistórico.

La perspectiva educativa del segundo ciclo de educación infantil

Aprender es coger, aprehender, convertir en propia alguna cosa que no teníamos hasta ese momento. Este proceso comporta habitualmente satisfacción y fuerza. Cuando este aprendizaje se desarrolla en niños y niñas de tres a cinco años, el aprendizaje se convierte en un continuo movimiento que sigue los dictados de su curiosidad. Tienen una atracción irresistible por el mundo que les rodea y se acercan a su conocimiento desde una curiosidad innata y desde una necesidad natural a adaptarse a su entorno y disfrutar de él.

Es así mismo importante estimular el aspecto creador del pensamiento, otorgando espacio al placer y la libertad en el proceso intelectual. Un desarrollo de las habilidades de pensamiento que pasa por la potenciación de la capacidad de observación (atención, memoria visual, discriminación, imitación, hacer hipótesis simples,...), de conceptualización (utilización de vocabulario preciso, comparaciones, agrupaciones y clasificaciones, ejemplificaciones, definiciones,...), de razonamiento (dar razones, relacionar las partes con el todo,...) y de comunicación (describir y narrar, improvisar, pasar de la oralidad a otros lenguajes,...).

A partir de estos parámetros, podemos concretar que en lo referente a las capacidades curriculares que se pretenden desarrollar, estas actividades didácticas que se muestran en esta comunicación se caracterizan por el fomento de las relativas a “pensar, crear y elaborar explicaciones”, así como las relacionadas con “observar y explorar el entorno con una actitud de curiosidad y respeto”, en el marco de un trabajo de tipo cooperativo.

El marco de construcción de la propuesta educativa

¿Qué interés educativo puede comportar promover actividades educativas en torno a la prehistoria en educación infantil? Un hecho motivador es la poca tradición que existe en nuestro país, en comparación a modelos curriculares anglosajones o francófonos, en relación a la didáctica del tiempo histórico en esta etapa educativa, y la convicción de sus posibilidades formativas en lo referente con su formación como futuros ciudadanos y ciudadanas. A su vez, la prehistoria presenta una serie de características que la convierten en un objeto de estudio atractivo y motivador para los niños y niñas de 3 a 5 años. No es excepcional el hecho que muchos centros escolares escojan esta etapa histórica en el desarrollo de trabajos por proyectos escogidos por el propio alumnado. Las imágenes construidas por niños y niñas sobre esos tiempos tan lejanos lo convierten en un imaginario cercano en el cual reconocen

formas de vida diferentes a las actuales, y un entorno natural marcado de forma muy especial por la existencia de animales salvajes algunos de ellos fantásticos y ya desaparecidos.

A la pregunta inicial de “¿cómo era la vida en la prehistoria?”, la mayoría hablan de cuevas que eran casas, y de animales como el mamut o el dientes de sable, merodeando cerca de ellas. Es también cierto que películas como *Ice Age* han favorecido esta percepción de aspectos de la vida prehistórica, como también es cierto que podemos aprovechar estos elementos educativos externos al entorno escolar para promover nuevos aprendizajes consolidando o reconstruyendo nuevas imágenes de ese pasado que ya no existe y que por lo tanto obliga al niño o niña a percibirlo de forma abstracta al no ser vivido.

La base metodológica de la propuesta educativa

La propuesta educativa desarrollada en el *Camp d'Aprenentatge de la Noguera* incide en la importancia de que los niños y niñas aprendan a conocer y interpretar el pasado más lejano, proponiendo herramientas de observación, análisis y interpretación que les permitan entender el significado de pertenencia a una sociedad con una historia que permite construir su identidad.

Teniendo en cuenta las características propias del marco educativo donde se desarrollan las propuestas educativas, éstas tienden a promover la creatividad y la interacción. El alumnado se convierte en actor principal de su propio proceso de aprendizaje, en el cual la aprehensión de nuevos contenidos en torno a la prehistoria se consigue a partir de la metodología de descubrimiento guiado que permite desarrollar situaciones y acciones en las que niños y niñas establecen por si mismos nexos y conclusiones, descubren por si mismos la estructura de aquello que van a aprender. Esta estructura está constituida por las ideas fundamentales y las relaciones que se establecen entre ellas. Se pretende que se llegue al aprendizaje de forma inductiva, partiendo de la capacidad de inferencia producto del desarrollo de actividades de observación y análisis, para avanzar (también con niños y niñas de 3 a 5 años) hacia la elaboración de pensamientos hipotéticos deductivos.

Las actividades concretas

Un reto importante en estas edades es cómo hacer percibir una dimensión temporal tan alejada. Una posibilidad es la realización de un enfoque comparativo entre aquellas épocas pasadas y la actualidad, en relación con aspectos y actividades de la cotidianidad. Un paralelismo entre el pasado (donde vivían, cómo vivían, qué

comían, cómo se vestían, qué hacían a lo largo del día,...) y la época actual (cómo vivimos, qué comemos, cómo nos vestimos y cómo organizamos tiempo hoy en día).

La aproximación del alumnado de este ciclo educativo a una etapa de la historia como es la prehistoria se fundamenta en la realización de una serie de actividades didácticas que se basan en propuestas de aprendizaje diseñadas a partir de cinco ejes básicos: cimentar la pre-cronología, aproximarse a la historia por medio de historias, del teatro y las representaciones, el uso de objetos y la utilización de imágenes.

Las actividades didácticas diseñadas en el CdA de la Noguera, dirigidas al segundo ciclo de educación infantil son:

- Hace mucho, mucho tiempo...: esta actividad pretende iniciar al alumnado en la percepción de la profundidad del tiempo de la historia. A la sugerida frase “*¿Hace tanto, tanto tiempo, que no había coches?*”, los niños y niñas responden añadiendo una gran diversidad de otros elementos que consideran que tampoco existían (coches, casas como las de hoy en día, tiendas, electricidad, electrodomésticos, escuelas,...), que les aporta esta dimensión o profundidad temporal por comparación. Un tiempo muy lejano en el cual, en contraposición a la actualidad, solamente podía encontrarse aquello que la naturaleza proporcionaba.

- El cuento de la prehistoria:

Presentación de Pic y Puc (el chico y la chica de la prehistoria), títeres que median entre el conocimiento del pasado prehistórico y la realidad actual del alumnado.

El alumnado construye este conocimiento a partir de la interpretación de las imágenes representadas en un cuento gigante mudo de la prehistoria que representa que Pic y Puc han dibujado para ellos y ellas.

Así mismo manipulan y experimentan con objetos reproducidos de la prehistoria y elaborados con las materias primas originales (sílex, madera, hueso, asta,...).

- La vivienda. ¿Dónde vivían Pic y Puc y dónde vivimos nosotros?. Se plantean al alumnado una serie de enigmas y de actividades que inciden en sus hábitats: ¿cómo eran? (cuevas, tiendas de piel), ¿para qué servían? (protegerse), ¿qué actividades se realizaban en su interior?(dormir, cocinar, fabricar herramientas, convivir, jugar, explicar historias,...).
- El vestuario y los ornamentos. ¿Les gustaba a Pic y Puc ir guapos?. Se realiza un juego empático mediante el disfraz donde nos planteamos por qué se vestían, por qué se adornaban,...

- La alimentación. ¿Qué comían Pic y Puc y qué comemos nosotros?.Aprendemos con qué se cocinaba, para qué se cocinaba, qué se cocinaba y, sobretodo, la importancia de aprender a encender el fuego.
- Las actividades cotidianas. Tanto en relación al entorno natural donde vivían, como a su capacidad tecnológica, como a la comunicación como herramienta de socialización.
- Los colores de la prehistoria:
 - Dibujo espontáneo en el que niños y niñas recrean en un espacio similar a una cueva aquello aprendido de Pic y Puc . És una actividad evaluadora que permite conocer la aprehensión de conocimientos por parte del alumnado, la nueva imagen que han construido o reconstruido de la prehistoria. En esta actividad se utilizan los instrumentos para pintar que se utilizaban en tiempos prehistóricos: plumas, tampones de piel rellenos de arena, punzones de madera, i por supuesto, los dedos de la mano.
 - Rellenar el interior del contorno de un animal de la prehistoria (ciervo, bisonte, mamut) con los “colores de la prehistoria”; ocre, óxido de hierro y carbón. Actividad vinculada a la motricidad fina.
- Las joyas de Pic y Puc:
 - Modelar en barro bolas para elaborar collares.
 - Imprimir sobre barro las marcas de la concha de berberechos elaborando medallones que pueden ser convertidos en colgantes..
 - Agujerear la concha de berberechos convirtiéndolas en piezas de collares.
- La música en la prehistoria:
 - Experimentar con instrumentos prehistóricos. Preguntarse si las personas de la prehistoria hacían música y para qué lo hacían.
- Fabricar un palo de lluvia con una caña, barro y semillas.
 - Cazar animales prehistóricos:
 - “Cazar” pintando con la impresión de las manos de los niños y niñas, mojadas en óxido de hierro, ocre y carbón sobre la silueta dibujada de un animal de la prehistoria (ciervo, bisonte, mamut). Este póster de cacería los alumnos lo llevan a su clase para colgarlo en la pared, sirviendo de elemento de continuidad y recuerdo de lo aprendido en el Campo de Aprendizaje, en la escuela.
 - Cazar con arco y flecha animales de la prehistoria a tamaño natural. Actividad vinculada a la motricidad gruesa y la orientación.
 - Excavar un yacimiento arqueológico de la prehistoria:

El Mamut Mut es un mamut de peluche que se convierte en el elemento de conexión entre lo que Pic y Puc nos han explicado de la prehistoria, y el método científico para conocer esa realidad del pasado.

- Excavación del yacimiento simulado de 7X5 metros, en cuadros de 1X1 marcados sobre la arena a excavar con coloridas y gruesas cuerdas dispuestas e cuadrícula. Los alumnos van ataviados con cascos protectores y con herramientas adaptadas como las que utilizan los arqueólogos.
- Clasificación de los objetos de la prehistoria localizados según su naturaleza material (hechos en piedra, en hueso, en barro,...).
- Registro de los objetos de la prehistoria localizados marcando con cruces aquellos que cada uno ha encontrado en su cuadro de excavación.

Pautas para el desarrollo curricular de secuencias didácticas sobre la prehistoria en educación infantil.

¿Qué objetivos generales marcan un proyecto educativo de tiempo histórico en EI?

- Desarrollar las capacidades de pensamiento inductivo y hipotético -deductivo.
- Proponer metodologías didácticas basadas en el descubrimiento guiado y la investigación escolar.
- Promover los aprendizajes en el entorno local.
- Promover el valor del patrimonio como herramienta de compromiso social.

¿Cuáles capacidades se proponen desarrollar?

- Aprender a pensar y comunicar: al alumnado se le interpela permanentemente para conseguir que piense, cree y elabore explicaciones ajustadas al contexto concreto que se les propone.
- Aprender a descubrir y tener iniciativa: se proponen actividades que promuevan la exploración, la experimentación, la formulación de

preguntas y la verificación de hipótesis.

¿Qué objetivos didácticos se persiguen?

- Percibir la existencia de tiempos lejanos.
- Comprender formas de vida del pasado.
- Poner en relación formas de vida del pasado con su vida actual.
- Potenciar capacidades de observación y análisis.
- Desarrollar capacidades comunicativas orales y iconográficas.
- Valorar el entorno natural en la vida de las personas.

¿Qué contenidos pueden desarrollarse?

Conceptos:

- El tiempo de la historia.
- La vida cotidiana: la vivienda, la tecnología, la comunicación, la música, la alimentación.

Procedimientos:

- Lectura comprensiva de dibujos.
- Análisis experimental de fenómenos.
- Observación y análisis de fuentes materiales.
- Adquisición de nuevo vocabulario histórico.

Valores:

- La relación de los humanos con el medio.
- Formas de vivir en sociedad.

¿Qué herramientas metodológicas podemos utilizar?

- Favorecer situaciones empáticas, por ejemplo disfrazado los niños las niñas.
- Percibir el tiempo histórico (no vivido) estableciendo cercanía por comparación con la actualidad: Hace tanto y tanto tiempo que...*no había coches,...pero había...*
- Uso de objetos para aproximarse al pasado. Trabajar el pensamiento inductivo a partir de fuentes materiales.
- Uso de imágenes como fuente secundaria para aproximar al

alumnado a los tiempos pasados.

- El relato como desarrollador del pensamiento y la comprensión histórica: conocer la historia por medio de las historias.
- Teatro, títeres y otros recursos de representación como mediadores entre el pasado y el alumnado.
- Experimentar per entender: oler, tocar, escuchar, mirar,...
- Hacer per aprender. La concreción y la memoria de los aprendizajes: pintamos, fabricamos, construimos, modelamos,...

Las conclusiones

La historia, este conjunto de mundos ya inexistentes, estimula la curiosidad en los pequeños, potencian la imaginación, la creatividad y la motivación para poder fomentar su aprendizaje y ayudarles a mantener una actitud positiva reforzando la capacidad para construir su propio conocimiento. Les actividades vinculadas a la enseñanza-aprendizaje de la historia en esta etapa educativa tiene que garantizar que los niños y las niñas i les niñas se conviertan en coautores y protagonistas de su propio aprendizaje, promoviendo un papel activo a la hora de construirlo. Basándonos en un aprendizaje per descubrimiento, es fundamental la elaboración de situaciones y acciones educativas centradas en la historia y basadas en el juego.

Los niños y niñas de 3 a 5 años tienen una curiosidad natural sobre el pasado. Su potencial, a veces infravalorado por maestras y maestros en relación a la percepción del tiempo histórico (a su capacidad de pensar históricamente un tiempo no vivido sino percibido de forma abstracta), es el punto de partida clave para desarrollo de las propuestas del CdA de la Noguera.

Se ha escrito relativamente poco sobre el desarrollo conceptual de los niños y niñas de 3 a 5 años en relación a la historia y sobre su adquisición de conocimientos. Si bien las teorías del psicopedagogo Jean Piaget sobre el desarrollo psicológico de los niños y niñas, afirmaban en la primera mitad del siglo XX el nulo potencial de estas edades en relación a la percepción del tiempo no vivido, otros autores como Hilary Cooper destacaban más recientemente la capacidad de estos pequeños para pensar históricamente (por lo tanto, para pensar en un tiempo no vivido sino percibido de forma abstracta) de forma cada vez más compleja desde educación infantil.

Nuestra experiencia coincide con estas últimas afirmaciones. El educador tiene que ayudar al desarrollo de la curiosidad infantil y promover en ellos y ellas la creatividad y la imaginación que les permita percibir la vida en el pasado prehistórico, y

compararlo con su vida en la actualidad. Es en este marco donde situamos esta experiencia que hemos desarrollado en el CdA de la Noguera.

El viaje como pretexto para interrogar al paisaje en la enseñanza universitaria.

Reflexiones sobre la educación patrimonial.

M^a Rosa Mateo Girona rmateo@villanueva.edu

Palabras clave: paisaje, patrimonio, educación geográfica.

Objetivo: El objetivo de la comunicación es mostrar los resultados de una línea de investigación que persigue conocer las ventajas educativas de la práctica viajera para los maestros y sus alumnos: los futuros maestros. Las reflexiones sobre esta práctica viajera han sido el eje que se ha trabajado a lo largo de una asignatura y que queremos mostrar. Hemos viajado y pensado tres paisajes característicos de la geografía de la península: paisajes mediterráneos, paisajes atlánticos y la meseta castellana.

Introducción

En agosto de 1909, desde Bilbao, Miguel de Unamuno escribía: “Y nosotros, con un mapa en la mano, reconociendo cada lugar, buscando el nombre que los hombres le han dado a cada repliegue de terreno...”. Esta podría ser la imagen del profesor de geografía con los alumnos en una salida de campo, no sólo buscando el nombre sino observando la morfología de ese terreno, indagando sobre su origen, sus coincidencias y sus interacciones con otras formas y con el hombre, su evolución en el tiempo.

En este trabajo queremos reflexionar sobre algunos modos de enfocar, en el contexto de la educación universitaria, el conocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural de los paisajes. Nos parece que la salida, a través de sus diferentes formas: excursión, trabajo de campo, itinerario didáctico o deriva urbana; constituye un procedimiento imprescindible para estimular las capacidades de observación, descripción y expresión gráfica del alumno, propicia la experimentación sobre el terreno, la comprobación de hipótesis que se han formulado en el aula y la comparación con fenómenos que se han estudiado (ZARATE, 1996; FIDALGO, 1997). Al mismo tiempo, algunos autores recomiendan, para iniciar en la observación del paisaje y la reflexión sobre el mismo en la etapa primaria, “cortos paseos” que

propician una enseñanza más activa y siempre integrada en la programación (PLANS, 1970; GOMEZ ORTIZ, 1986; WASS, 1992).

En la formación de los futuros maestros, no sólo han de conocer los contenidos científicos específicos de estas salidas, sino que han de saber organizar diferentes tipos de salidas en función de los contenidos que estén trabajando con sus alumnos en las aulas. Por ello, conviene familiarizarles y motivarles hacia estas técnicas activas que, sin duda, reproducirán posteriormente con sus alumnos (MARRÓN GAITE, 1990).

Estas actividades podrían, además, desarrollarse a través del marco jurídico que le brinda el Convenio Europeo del Paisaje y contribuir, desde distintos enfoques, a la formación de los alumnos. El día 6 de noviembre de 2007 se ratifica en España (BOE de 5 de febrero de 2008) el Convenio Europeo del Paisaje suscrito en Florencia el 20 de octubre de 2000. En el preámbulo de la norma ya se explicita la relación entre el paisaje y el patrimonio: “el paisaje contribuye a la formación de las culturas locales y (...) es un componente fundamental del patrimonio natural y cultural europeo, que contribuye al bienestar de los seres humanos y a la consolidación de la identidad europea”. Otorga al paisaje, como vemos, un papel significativo para mejorar el bienestar de las personas y la formación de las culturas locales y de la identidad europea. No hace un planteamiento conservador e inmovilista del paisaje, sino que anima a estar deseosos “de participar activamente en el desarrollo de los paisajes”. Nos parece que el peligro estriba en destinar los fondos -con los que se dota a estos programas europeos- al desarrollo de programas educativos separados y alejados de la programación ordinaria escolar.

Nuestra propuesta educativa trata de incluir esos viajes como método para enseñar los contenidos de la programación. De esta manera, los alumnos acceden a los contenidos experimentándolos. Además, intenta buscar lugares reconocidos como Patrimonio Mundial, Parques Nacionales o Regionales y, si no alcanzan esas categorías, al menos trata de seleccionar aquellos que son estimados por sus habitantes como pertenecientes a su sustrato patrimonial. De esta manera, los lugares elegidos y visitados han sido: Toledo y un tramo del Camino de Santiago, en ambos casos se trata de dos lugares considerados como patrimonio mundial¹. El tercer destino fue la Comarca del Mar Menor, donde se localizan dos parques regionales (Parque Regional de Calblanque y Parque Regional de Las Salinas de San Pedro del

¹ Desde 1986 en el caso de la Ciudad Histórica de Toledo, desde 1985 la Ciudad vieja de Santiago y desde 1993 el Camino de Santiago.

Pinatar), los paisajes protegidos de los espacios abiertos e Islas del Mar Menor²; y, finalmente, el Paisaje Minero de Cartagena-La Unión³.

La planificación para cada una de las intervenciones ha conestado de tres momentos: preparación y búsqueda de información, actuación y valoración final. Nos basamos en las ideas transmitidas por Sánchez Ogallar: "El conocimiento, disfrute y conservación del patrimonio natural requiere un plan de intervención educativa articulado en tres fases: información, valoración y actuación" (SÁNCHEZ OGALLAR, 1996: pág.).

Nuestro ámbito de actuación se encuentra en la facultad de Educación, en concreto: en los recién implantados Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, en el curso de tercero. Durante el primer cuatrimestre del curso 2012/2013, los profesores de Fundamentos y didáctica de la Historia, de la Historia del Arte, de la Geografía, de la Biología y de la Geología trabajamos de forma interdisciplinaria una salida de campo a un paisaje urbano del interior peninsular: la ciudad de Toledo. A lo largo del segundo cuatrimestre, a esos alumnos, desde la asignatura de Geografía de España y su didáctica, se les planteó la posibilidad de trabajar los paisajes mediterráneos y los paisajes atlánticos, visitando la región de Murcia, en el primer caso; y la región de Galicia, en el segundo. En concreto, la comarca del Mar Menor, en el caso murciano; y el camino de Muxía-Finisterre a Santiago, en el gallego.

Las fuentes que hemos utilizado para desarrollar estas reflexiones son los propios trabajos y experiencias de los alumnos y profesores que hemos participado en estos viajes.

Viaje al interior de la Península: Toledo, la ciudad de las tres culturas y las tres geologías

El viaje a Toledo se planteó como una visita interdisciplinar, en la que participaron profesores de varias asignaturas: Geografía de España y su didáctica, Fundamentos y Didáctica de Historia, Fundamentos y Didáctica de Historia del Arte y, finalmente, Fundamentos y didáctica de Biología y Geología. La actividad fue coordinada por la profesora de Historia.

Preparación y búsqueda de información

Los profesores realizaron una visita previa a la ciudad, con el fin de calcular tiempos y decidir los lugares más idóneos para realizar las distintas paradas. Una vez

² Protegidos por la Ley 4/1992 de Ordenación y Protección del Territorio de la Región de Murcia.

³ Incluido dentro del Plan Nacional del Patrimonio Industrial.

decididas las paradas y los contenidos que podían ser abordados en cada una de ellas, la profesora coordinadora se encargó de formar los grupos de alumnos que trabajarían dichos contenidos. Los alumnos universitarios se encargaron de buscar, sintetizar y preparar los textos que tendrían que exponer en cada una de las paradas, con aquellos contenidos que les habían parecido más relevantes. La bibliografía que manejan para tal fin había sido facilitada por sus respectivos profesores.

Actuación

La excursión comenzó en el Mirador del Valle. Mientras se contemplaba la ciudad, los alumnos asignados expusieron los contenidos geográficos, geológicos y de biología, correspondientes a la ciudad de las tres geologías. Los alumnos llevaban los correspondientes mapas topográficos y brújulas, con los que se pudieron realizar sencillos ejercicios de orientación.

A continuación, nos trasladamos a Toledo, en la que se fueron desarrollando contenidos geográficos, históricos y artísticos, correspondientes a la ciudad de las tres culturas. Iniciamos el recorrido con paradas en la puerta del Alfonso VI, la puerta de la Bisagra, la Iglesia de Santiago del Arrabal. Al llegar a la puerta del Sol, comenzamos, entonces, con el bloque dedicado específicamente al Toledo musulmán: la puerta del Sol, la puerta de Bab al Mardum y la Mezquita del Cristo de la Luz. Pasamos por la Iglesia de Santo Tomé para contemplar de la pintura de El Greco, antes de adentrarnos en el Toledo judío, representado en el Museo Sefardí-Sinagoga del Tránsito. Finalmente, en la Catedral de Toledo pudimos ver la cultura cristiana. Los paseos por las calles de Toledo nos sumergieron en estas tres culturas, que en la ciudad se encuentran diferenciadas, pero bien trabadas.



Ilustración 1. Exposición de una alumna al grupo de compañeros en la Catedral de Toledo.

Valoración final

Los alumnos aprendieron, además de los contenidos específicos de la visita, cuestiones procedimentales sobre cómo programar sus futuras visitas con alumnos. La que más les preocupó fue la gestión del tiempo según las distintas paradas que se han de realizar, incluidas las paradas para comer, descansar, asearse, etc. Asimismo, se abordaron otros aspectos de la preparación de las visitas como: las autorizaciones de los padres (cuando se trata de menores de edad), las relaciones con la empresa de autobuses y con las instituciones que se van a visitar (para acordar horarios, pagos y/o gratuidad, etc.).

Finalmente, otro de los aspectos que se discutieron con los alumnos fueron los relativos al material que ellos podían utilizar para prepararse, diferenciándolo del que habría que facilitar a los alumnos. Respecto al primer tipo de materiales, para la asignatura de Geografía, se les facilitaron los siguientes:

- *Mapa Geológico de España* (Hoja nº 629 de Toledo, escala 1:50.000. Realizada en 1944 por Francisco Hernández-Pacheco, Diego Templado y José Meseguer.
- *Mapa topográfico Nacional de España* (Hoja nº 629 de Toledo, escala 1:50.000)
- *Geografía General de España* (TERÁN, SOLÉ SABARÍS Y VILÁN VALENTÍ, 1991)

Como material que utilizaríamos con los alumnos de Primaria, consideramos como más idónea la obra *Paseo geológico por los alrededores de la ciudad de Toledo* de los profesores ALONSO Y DÍEZ, la cual habría que adaptar según la edad de los alumnos.

Además de los alumnos, el equipo de profesores evaluamos la visita realizada en cuatro aspectos: tiempos, actividades, contenidos y organización. En cuanto a los tiempos, en general, valoramos que estuvieron bien calculados. El tiempo para la comida fue largo, aunque se aprovechó para comentar, pasear con los alumnos... Además, se previeron posibles dificultades: “fue un acierto acudir antes a la catedral para evitar colas”. En cuanto a las actividades, muchos alumnos participaron en la presentación de algún aspecto de la ciudad (diez de los treinta y un alumnos asistentes). En general, apreciamos que se escuchan unos a otros las explicaciones. Los alumnos que expusieron estaban bien preparados. Fueron puntuales y procuraron que no quedara ningún alumno sin integrar. En cuanto a los contenidos, aprendieron a trabajar de forma interdisciplinar, valoraron el trabajo que supone una salida (antes, durante y después), las gestiones previas que hay que realizar, etc. Entre las ideas que se aportaron para la organización de futuras salidas: se propuso introducir alguna actividad de literatura, se valoró la conveniencia de sistematizar materiales para próximas ocasiones, se incidió en la importancia de trabajar más el presupuesto que se hace de la actividad⁴.

Viaje a los paisajes mediterráneos: mosaico de aprovechamientos del pasado, presente y futuro.

Como adelantamos en la introducción, durante el segundo cuatrimestre, en la asignatura Geografía de España y su Didáctica, se planteó a los alumnos completar el estudio de los paisajes de la península con dos viajes: a Murcia, para ver paisaje mediterráneo; y a Galicia, para ver paisaje atlántico. La mayor distancia a estos dos destinos nos obligaba a incluir en la organización del viaje, el alojamiento; y a programar la salida para un fin de semana, esto es, fuera del horario lectivo. Aun con eso, seis alumnos decidieron participar en esta salida a la comarca del Mar Menor. Con ellos, fuimos preparando los contenidos y las visitas a realizar. Los contenidos quedaron como siguen:

Preparación y búsqueda de información

⁴ Ideas extraídas de algunos comentarios del Acta de la reunión del equipo de Ciencias Sociales y Naturales del Área de Educación (Centro Universitario Villanueva, adscrito a la UCM) con fecha 04/12/2012.

Algunos alumnos se encargaron de preparar algunas de las visitas o itinerarios (petición de entradas, materiales didácticos, etc.), y otros de organizar toda la logística del viaje: comidas, alojamiento, etc.

Los contenidos que tuvieron que preparar y que, posteriormente, visitarían y tendrían la oportunidad de conocer en primera persona, fueron:

- a. **El geógrafo como viajero.** Observación de distintos elementos del paisaje durante el viaje.
- b. **Paisajes Agrarios:** Contrastes huerta y campo.
- c. El fondo del mar como fuente para el estudio de **Paisajes Históricos:** ARQUA.
- d. **Paisajes tradicionales,** intervención humana y cambios en los usos: la minería al turismo de sol y golf.
- e. **Paisajes creados ex-novo** por el hombre: La Manga del Mar Menor.
- f. **Paisajes naturales protegidos:** Parque Regional de Calblanque y Parque Regional de las Salinas.

Actuación

Comenzamos trabajando el propio viaje a lo largo de la autovía A-3, con parada en Albacete. Tratamos de observar distintos elementos del paisaje: páramos y río en Perales de Tajuña, Fuentidueña de Tajo, parques eólicos de Cuenca, parcelario de La Mancha, planicie de Albacete, distintos tramos del trasvase Tajo-Segura, industrias de conserveras en Molina de Segura, ubicación de polígonos industriales...).

Visitamos en Murcia la Contraparada del río Segura, un alumno explicó el sistema de riego árabe de acequias y azarbes, esqueleto de la huerta desaparecida bajo el asfalto en la Vega Media. Visitamos la Cooperativa Agraria Hortamira en El Mirador: cultivo bajo plástico de productos extratempranos para la exportación a Europa, instalaciones de riego por goteo, centro de demostración de transferencia tecnológica, etc.

En Cartagena, visitamos al Museo ARQUA (Museo Nacional de Arqueología Subacuática). Posteriormente, seguimos el itinerario costero desde Cartagena hasta Cabo de Palos: Barrio de pescadores de Santa Lucía (por dónde llegó el apóstol Santiago a España, paisaje industrial de Escombreras (complejo industrial reconvertido), la sierra minera de La Unión y Portman (la bahía anegada de ganga mineral y en espera de una regeneración que no llega...), el campo de Golf de La Manga Club (Resort turístico que surge en los sesenta y uno la práctica del golf, con el sol y playa, pionero en España).

Durante la visita a La Manga del Mar Menor, comprobamos cómo se creó un paisaje turístico en los sesenta. Desarrollado al amparo de la Ley de Zonas y Centros de Interés Turístico Nacional, Tomás Maestre fue su propietario e impulsor. Observamos y reflexionamos sobre sus contradicciones: aislamiento/integración, masificación/dispersión, belleza del entorno natural/desafortunado diseño de algunas construcciones, etc.

En cuanto a los paisajes naturales protegidos, pasamos por el Parque Regional de Calblanque y visitamos el centro de interpretación del Parque Regional de las Salinas. Trabajamos sobre los mapas geológicos y topográficos para diferenciar formas básicas de geomorfología litoral: playas (algas), dunas, acantilados, cabos... y otras formas: ramblas, barrancos... Vegetación mediterránea: palmito, jara, pinares, palmeras, etc. Comentamos como se han compatibilizado el aprovechamiento salinero con los baños de lodo (uso terapéutico de estas aguas); y nos preguntamos si lograremos recuperar el sistema de pesca que data del tiempo de los árabes: las encañizadas, que forma parte del sustrato patrimonial de este espacio.

Los materiales que pudimos trabajar fueron variados:

- Documento *Mi localidad*, realizado por el Grupo Mar Menor de Sociales, conformado por varios profesores de primaria de la comarca, buenos conocedores del entorno y excelentes maestros.
- *Cuaderno de trabajo Aula de la Naturaleza "Mar Menor"*, elaborado por la profesora Teresa Gregorio para educación primaria.
- *Cuaderno de Campo y Parque Regional de Las Salinas y Arenales de San Pedro*, elaborado por un equipo de técnicos de la Dirección General del Medio Natural (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

De estas publicaciones, veíamos que las dos primeras estaban más enfocadas a alumnos de Primaria y la tercera a alumnos de Secundaria. En el primer documento se programaba la salida dentro del currículo; se contaba con el trabajo del profesor en el aula, se explicitaba el antes, durante y después de la visita; en los otros dos no. No es de extrañar, pues, la escasa implicación del profesorado en las visitas que algunos guías comentaron a los alumnos en las visitas realizadas⁵.

⁵ Sobre este tema se ha escrito una comunicación al I Congreso Internacional Patrimonio y Educación, celebrado en Granada, del 22 al 24 de mayo de 2014.

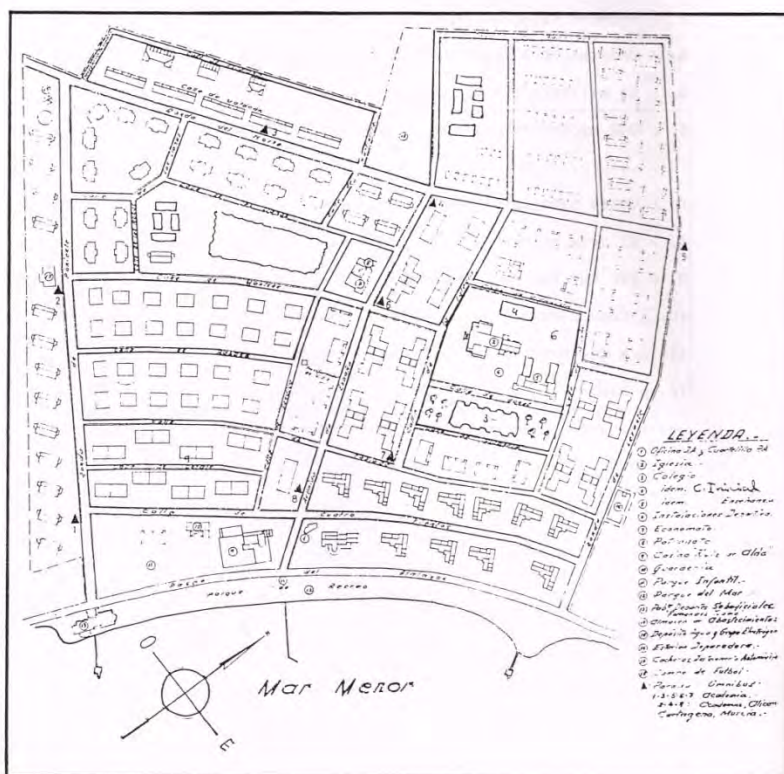


Ilustración 2. Ejemplo de actividad propuesta por el GRUPO DE SOCIALES MAR MENOR: *Mi localidad*.

Valoración

Resultaron especialmente interesantes las visitas a ARQUA y al Centro de Interpretación del Parque Regional de Las Salinas, porque los alumnos universitarios pidieron a los guías que les mostraran cómo hacen sus exposiciones a los alumnos de primaria y cómo podrían complementar mejor los trabajos de unos y otros. Resultó, asimismo, muy interesante la cena-coloquio sobre salidas escolares que pudimos organizar con tres profesoras de infantil y primaria del Colegio Público Nuestra Señora de Loreto (Santiago de la Ribera), con ellas pudimos contrastar las posibilidades y las realidades de este instrumento de aprendizaje.

Viaje a los paisajes atlánticos: el Camino de Santiago en su etapa “epílogo”.

“El geógrafo, y el candidato a geógrafo, son viajeros, por delegación cuando deben, en persona cuando pueden. No son la clase de turistas que se dejan dirigir por guías impresas por las rutas de los grandes recorridos que conducen a las atracciones famosas, ni se alojan en los grandes hoteles. Cuando toman vacaciones, pueden pasar de largo por los lugares que se supone que uno debe conocer, o buscar caminos laterales y lugares desconocidos donde obtienen el sentimiento del descubrimiento personal. Disfrutan saliendo a caminar lejos de las carreteras, y les gusta acampar al final del día. Aun el geógrafo urbano puede albergar la necesidad de escalar montañas despobladas” (SAUER, 1956: 3-4).

Preparación y búsqueda de información

Las palabras anteriores reflejan bien las características que tuvo el tercer y último viaje del curso: hacer el Camino de Santiago. Se desarrollo del 2 al 5 de mayo de 2013 con tres alumnos de la asignatura Geografía de España y su didáctica. Para trabajar el paisaje atlántico, elegimos como destino Galicia y propusimos hacer cien kilómetros desde Muxía hasta Santiago, pasando por Finisterre. La preparación de este viaje incluyó entrenar la marcha ya que teníamos que hacer una media de veinticinco kilómetros diarios.

Actuación

Casi un tercio del camino lo hicimos por el litoral, de forma que pudimos contemplar la belleza de los paisajes de la costa de la Muerte. Dividimos el trayecto en cuatro tramos, y elaboramos un cuaderno de viajes con los itinerarios que seguíamos, los alojamientos en cada una de las etapas (albergues o similares para evitar encarecer el viaje), los diálogos con los vecinos de las parroquias que atravesábamos y las experiencias con otros peregrinos, etc. En cuanto a los contenidos que analizábamos en cada una de estas etapas del camino, fueron: formas del relieve e hidrografía (rías, acantilados, playas...), clima oceánico y su vegetación característica, poblamiento y comunicaciones, finalmente las actividades económicas de las comarcas que fuimos atravesando (pesca, agricultura, servicios, etc.).

Valoración

Los alumnos, durante el viaje -también se realizó en el viaje a Murcia-, fueron tomando notas y, al finalizar, realizaron un blog en el que reflejaron el viaje que habían realizado, y qué aplicación didáctica harían ellos con sus alumnos. En el examen de la materia, se les pidió que analizaran e interpretaran cuatro imágenes tomadas en los viajes realizados, y en el apartado de sugerencias para la mejora de la asignatura,

señalaron que el haber realizado los viajes les había facilitado esa lectura de imágenes. No sólo destacan los contenidos académicos, también señalan los valores que han podido vivir esos días: no quejarse del cansancio, de las ampollas; la austeridad (les sobran muchas cosas de la mochila); tener tiempo para reflexionar, para el silencio, para el diálogo sereno con otros compañeros, la apertura a otras experiencias y cultura...



Ilustración 3. Ejemplo de Blog diseñado por una alumna para describir el Diario de viaje.

Conclusiones

La evaluación de la materia por los alumnos fue muy buena. Fundamentalmente, valoraron la metodología utilizada: los viajes para enseñar los contrastes de paisajes que hay en la península. Seleccionar y trabajar de forma sistemática los paisajes reconocidos como patrimonio mundial o parques nacionales, regionales, etc. pensamos que es la mejor forma de valorarlos y protegerlos.

La experiencia viajera para los futuros maestros y formadores es fundamental para ver y pensar los paisajes; para enriquecerse con las interrelaciones que observan en el patrimonio natural y cultural de los paisajes que van recorriendo; para no reducir su visión al ámbito de lo local, necesario para sus alumnos más pequeños, pero claramente insuficiente para ellos mismos; para aprender a convivir en situaciones menos cómodas con otros compañeros; finalmente, para poder enseñar a sus futuros alumnos a contemplar esos paisajes que forman parte de nuestro patrimonio personal y colectivo.

Bibliografía

ALONSO AZCÁRATE, J. y DÍEZ HERRERO, A. (2007) *Paseo geológico por los alrededores de la ciudad de Toledo*. Ed. IV Centenario. Diputación de Toledo. 92 págs.

FIDALGO HIJANO, Concepción (1997) "El trabajo de campo en Biogeografía". *Didáctica geográfica*, nº 2, 2ª época, pág. 33-45.

GÓMEZ ORTIZ, A. (1986) "Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la E.G.B." *Didáctica geográfica*, Universidad de Murcia, Nº. 14, págs. 109-116

GREGORIO, T. (2004) *Cuaderno de trabajo Aula de la Naturaleza "Mar Menor"*, Ed. Centro de Profesores y Recursos Cartagena, Murcia, 20 págs.

GRUPO MAR MENOR SOCIALES (1990) *Mi localidad*, Ed. Centro de Profesores de Cartagena, Ayuntamiento San Javier, Murcia, 100 págs.

INSTITUTO GEOLÓGICO Y MINERO (1944) *Mapa Geológico de España. Toledo*. Hoja nº 629. Escala 1:50.000. Explicación realizada por F. Hernández-Pacheco, D. Templado y J. Meseguer. Madrid. 42 págs.

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL (2001) *Mapa topográfico Nacional de España. Toledo*. Hoja nº 629. Escala 1:50.000.

MARRÓN GAITE, M.J. (1990) "El entorno como objeto de estudio y como recurso didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. Una experiencia de trabajo para el estudio activo del entorno rural" *Revista Didáctica Lengua y Literatura*. Universidad Complutense. Servicio de Publicaciones, 2 (1990) págs. 161-170.

MATEO GIRONA, Mª R. (2014) Ver y pensar sobre el paisaje, tarea del maestro de geógrafos. El aprendizaje del patrimonio en Murcia. *I Congreso Internacional Patrimonio y Educación*. Universidad de Granada y Universidad Complutense. Granada, 16 págs.

MUÑOZ, A. (dir.) (2003) *Cuaderno de Campo y Parque Regional de Las Salinas y Arenales de San Pedro*, Ed. Dirección General del Medio Natural, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Murcia, 40 págs.

SANCHEZ OGALLAR, ANTONIO (1996) “El trabajo de campo y las excursiones” en *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Ed. Síntesis. Madrid. Editores: Antonio MORENO JIMÉNEZ, M^a JESÚS MARRÓN GAITE. pp. 159-184.

SAUER, Carl (1956) *La educación de un geógrafo*. Discurso ofrecido por el Presidente Honorario en la 52^a Reunión de la Asociación Norteamericana de Geógrafos, Montreal, Canadá, abril 4 de 1956. Fuente: www.colorado.edu/geography/giw

SOGERO, B. y CAMPOS, P. (2011) *Cuaderno de Bitácora*. Ed. ARQUA Museo Nacional de Arqueología Subacuática. 20 págs.

TERÁN, M. de, SOLÉ SABARÍS, L. y VILÁ VALENTÍ, J. (1991) *Geografía General de España*, ARIEL Geografía, Barcelona, pp. 47-82

UNAMUNO, Miguel de (2006) *Por tierras de Portugal y de España*. Alianza Ed. 262 págs.

WASS, Stephen (1992) *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Ed. Morata. 170 págs.

ZARATE, Antonio (1996) “El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la geografía” *Didáctica Geográfica*, nº 1, 2^a época, pág. 21-35.

Educación Patrimonial en la Educación Primaria a través de una Iniciativa para alumnado de altas capacidades en el contexto curricular de Andalucía.

Ana Belén Mesa Raya. Universidad de Granada abmesara@gmail.com

M^a Dolores Álvarez Rodríguez. Universidad de Granada alvarezr@ugr.es

Palabras clave: Educación Patrimonial, Investigación Educativa, Altas Capacidades, Programa Profundiza.

Objetivo principal

- Plantear un programa adecuado a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, en el marco de una escuela inclusiva, que pueda servir de referencia y herramienta para su uso docente.

Objetivos secundarios

- Implementar un programa educativo en un marco específico y la evaluación de su resultado.
- Establecer conclusiones significativas sobre el desarrollo de este programa y su influencia en los aprendizajes, percepciones y valoración del alumnado de Educación Primaria hacia el patrimonio en un centro de Osuna (Sevilla).
- Analizar de una manera más global el tratamiento del patrimonio en el currículum en el quinto y sexto curso de Educación Primaria y establecer las bases para el diseño de nuevas iniciativas aportando igualmente claves, basadas en nuestra experiencia, para su análisis y valoración.

Introducción

El programa Profundiza es una iniciativa curricular para alumnado de altas capacidades de los últimos cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria promovido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que incide en el contenido del currículum a través de proyectos específicos. En este programa el

alumnado de educación primaria organiza una empresa turística virtual para poner en valor el patrimonio cultural andaluz, en concreto de su comarca. La aportación a la situación educativa actual es significativa, contribuyendo de manera muy positiva a la implementación del currículum de Educación Artística y al desarrollo de las competencias básicas, especialmente la cultural y artística, favoreciendo la motivación y creando una actitud positiva y concienciadora hacia el papel del patrimonio en la construcción de la identidad personal y local.

Contextualización

La comunicación se centrará en la descripción y análisis de un caso en el CEIP Rodríguez Marín de Osuna (Sevilla) centrado en la Educación Patrimonial. Se comenzará por un breve recorrido por los trabajos previos desde los comienzos de este programa, se explicará su puesta en funcionamiento y el desarrollo de las acciones y actividades.

La nueva reforma educativa en España, recogida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con los cambios que introduce en el currículum, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria, se comenzará a implantar para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

En el término cincuenta y ocho, se modifica el artículo 76 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que se refiere al ámbito del alumnado con altas capacidades intelectuales, se añaden a los planes de actuación, programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Desde este planteamiento de escuela inclusiva, *es fundamental que responda de forma apropiada a las necesidades educativas especiales, desde entornos de enseñanza flexibles, en los que a través de las adecuaciones curriculares, es decir de modificar o adaptar el currículum a los distintos niveles de capacidad, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes de una clase, proporcione experiencias diferentes con estrategias metodológicas, tareas y recursos, que respondan a las necesidades reales de este colectivo*, (Mendioroz 2013).

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, acoge la nueva denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea, en la recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En el caso de España, las ocho competencias que se citan en la recomendación del parlamento europeo, se reestructuran en siete, siendo la séptima, Conciencia y expresión culturales, la que contempla el patrimonio, bajo el término de herencia cultural. Vinculada a la expresión cultural, establece la necesidad de una conciencia del legado cultural a escala local, nacional y europea y de su lugar en el mundo.

En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte viene desarrollando un conjunto de planes y programas de cooperación con las comunidades autónomas, cuyo objetivo es mejorar la capacidad de las administraciones educativas para hacer frente a los retos a los que deben enfrentarse. Entre la oferta educativa, se encuentra el Programa de profundización de conocimientos para los alumnos con mayor capacidad y motivación para aprender "Profundiza", que comenzó en el curso académico 2010/ 2011 y tiene como objetivo potenciar el interés del alumnado de Educación Primaria y Secundaria por la ciencia y la investigación. La idea base es convertir al propio alumnado en agente activo en la construcción de sus aprendizajes. Cada comunidad ha podido diseñar sus propios proyectos o adaptar al programa actuaciones que ya tenían en marcha.

La Comunidad Autónoma de Andalucía desarrolló en el periodo 2000-2002 el "Programa de Detección y Seguimiento del Alumnado con Sobredotación Intelectual", que supuso un aumento del alumnado evaluado, y en el periodo 2003-2006 se aplicó el "Programa de Atención Personalizada al Alumnado con Sobredotación de Capacidades de Andalucía, que incidió en la necesidad de adecuar la respuesta educativa a las necesidades de este colectivo. Más tarde, la iniciativa Esfuerzo, presentada en el 2010, recogía entre sus medidas una normativa específica para investigar, detectar y atender las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales, que implicaría más orientación de éste, más formación de su profesorado y mayor contacto con sus familias. En el Acuerdo de Consejo de Gobierno de 2011, se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades en Andalucía y se recogen una serie de medidas que persiguen la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, entre las que se establece la puesta en funcionamiento del

programa de profundización de conocimientos "Profundiza", que en el 2012- 2013 pasó a denominarse "Andalucía Profundiza".

El programa Andalucía Profundiza, incluido actualmente en centros de recursos como CREENA, Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, como ejemplo de buenas prácticas, ha sido realizado en el curso escolar 2012-2013 por 196 centros andaluces, de Educación Primaria y Secundaria, algunos de ellos con varios proyectos, con una media de 24 centros por provincia.

La iniciativa Un paseo por Osuna, del CEIP Rodríguez Marín de Osuna (Sevilla), se enmarca dentro de la temática Geografía e Historia y plantea una experiencia que tiene como antecedentes iniciativas tales como los "patrimonitos", término que se adoptó en junio de 1995, durante la celebración del primer Foro Internacional de la Juventud sobre el Patrimonio Mundial en Bergen (Entrecanales, R. 2009) y que posteriormente ha dado lugar a diversas actuaciones en las que son los jóvenes los protagonistas en el cuidado y conservación del patrimonio.

Material y método

El proyecto se centró en la elaboración de "Un Paseo por Osuna", una web turística donde se pueda obtener información sobre la localidad de Osuna y al mismo tiempo permitió al alumnado conseguir la acreditación de "guía turístico oficial", que se obtiene a través de la página web del proyecto y que certifica y firma el profesorado.

El grupo estuvo formado por 25 alumnos y alumnas, elegidos por sus respectivos tutores, de seis niveles de quinto curso de primaria y seis de sexto. Siendo la media de dos alumnos/as por curso, la elección la realizó el tutor del grupo, siguiendo criterios basados en el interés que mostraba el alumnado por el aprendizaje y por su rendimiento académico. Solo en un caso existió diagnóstico expreso de altas capacidades. El grupo de trabajo y el proyecto fue coordinado por un profesor del centro que implicado en el programa Profundiza.

Los alumnos y alumnas diseñaron una empresa turística virtual, Osunatour, encargada de los certificados de guías turísticos para todo aquel que superara las experiencias de educación patrimonial que se proponían en la web. La alumna virtual Atenea fue la primera en conocer todos los rincones de la localidad.

Esta fue la primera etapa de un proyecto que pretende sentar las bases de un instrumento eficaz para el conocimiento del patrimonio local.

Fases de desarrollo del proyecto

El proyecto de creación de la empresa turística y patrimonial se desarrolló en seis fases. Cada una de ellas se compuso de diferentes tareas secuenciadas que se desarrollaron de manera colaborativa y participativa con el alumnado:

1) Fase de contacto, presentación del proyecto y primeros pasos en la creación del la empresa basada en el conocimiento patrimonial.

- Presentación del proyecto al alumnado, exponiendo los objetivos del trabajo.

- Creación de dibujos de logotipos de empresas turísticas, así como de un alumno o alumna virtual.

- Elección, teniendo en cuenta elementos representativos de la localidad de Osuna, del logotipo y el nombre para la empresa turística, Osunatour y de la alumna virtual, Atenea.

2) Creación del sitio web como soporte de la empresa

- Diseño del esquema de página web incluyendo los trabajos de la fase anterior.

- Elaboración llevada a cabo por los alumnos y alumnas de dos tipos de certificados de guía turístico: buscapistas nivel I y II, que facultaba al alumnado como guía turístico de la localidad. Para realizarlos se usaron programas como Publisher o Power Point y dibujos a mano.



Figura 1. Imagen de la página principal de la página web del proyecto.

3) Diseño de actividades para fomentar el conocimiento del patrimonio: El buscapistas

- Preparación de juego de búsqueda, siguiendo el modelo de una webquest. El profesor planteó una serie de preguntas sobre la localidad de Osuna que el alumnado respondía usando diferentes webs previamente recopiladas en un repositorio como base para las imágenes que serán la pista, así como los diferentes enlaces de apoyo y demás documentos de referencia.
- Queda pendiente elaborar una plantilla de respuestas para que el alumno que participe en el buscapistas pueda comprobarlas y obtener el “certificado oficial”.
- En posteriores sesiones las preguntas las diseñará el propio alumnado.

4) Guía virtual y espacios naturales

- Se trabajó en la elaboración de una guía virtual de la localidad, basada en la búsqueda de vídeos en youtube, siguiendo varias temáticas: gastronomía, patrimonio histórico, reservas naturales, monumentos y calles.
- Igualmente se buscó información sobre los espacios naturales cercanos a la localidad de Osuna: embalses, lagunas, fauna autóctona y reserva de aves. Se

incluyó una guía de senderismo oficial con las principales rutas de Osuna. El alumnado trabajó con documentos word, pdf y enlaces web.



Figura 2. Alumnado mostrando las guías elaboradas.

5) Más difícil todavía y gastronomía

– Juego por grupos. Cada grupo formuló una pregunta sobre la localidad de Osuna al resto y los demás debían encontrar las respuestas en Internet. Si la encuentran consiguen un punto y si no el grupo que la ha elaborado debe indicarle en la página web donde se encuentran las respuestas. Todas las preguntas elaboradas por el alumnado y las diferentes web de respuestas serán colgadas en la web en sesiones posteriores.

– Creación guía gastronómica de Osuna. Para la guía gastronómica de Osuna el alumnado busca imágenes, información y enlaces a las páginas de los bares y restaurantes más conocidos de Osuna. Aún no han sido subidas a la página web.

– En la última parte de la sesión cada grupo elaboró un menú con diferentes recetas típicas de Osuna. Se quiso trabajar con los platos más representativos de nuestra localidad.

6) Nuestros rincones

– Búsqueda de información en la red sobre rincones de la localidad. De forma individual, el alumnado ha elegido el rincón preferido de su pueblo. Dedicaron la sesión al completo a buscar información sobre este lugar: vídeos, lecturas,

documentos y curiosidades. La opinión y la experiencia personal fue fundamental para mostrar al visitante la magia de ese lugar. En las dos siguientes sesiones se recopilaban las imágenes.

– Visita a los lugares elegidos por el alumnado. Salida por la localidad para fotografiar y realizar vídeos de esos rincones de los que han hablado.



Figura 3. Algunas imágenes de la visita a nuestros rincones.

Análisis del proyecto

En esta comunicación presentamos un trabajo centrado en un estudio de caso, que sigue un método analítico e interpretativo.

La matriz DAFO que se presenta, permite relacionar los aspectos positivos y negativos del proyecto.

Factores Endógenos	Debilidades	Fortalezas
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluye a un número muy reducido del alumnado por curso, debido a la gran cantidad de los mismos en el ciclo • La elección de los participantes no sigue un diagnóstico previo para ser reconocido con altas capacidades • El alumnado con altas 	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto es un instrumento para el conocimiento del patrimonio local, que desde la web será accesible a todo el alumnado • Potenciación de la participación en alumnado que demuestra interés por

	capacidades puede descuidar las actividades extraescolares en periodos de exámenes	aprender <ul style="list-style-type: none"> Las fases del proyecto facilitan un aprendizaje activo que beneficia al alumnado con altas capacidades
Centro	<ul style="list-style-type: none"> Presupuesto escaso para el centro y para actividades. La implicación en el proyecto recae en el profesor que lo coordina, el resto de profesorado lo desconoce Elección de la temática depende de las motivaciones personales y conocimientos profesorado Algunos aspectos técnicos informáticos de la página web, requieren profesionales La continuidad del proyecto depende en gran medida del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> Colaboración y creatividad para diseñar y llevar a la práctica actividades interesantes y motivadoras con pocos recursos Confianza entre investigador e institución El centro puede continuar con el proyecto y convertirlo en un recurso propio
Familia	<ul style="list-style-type: none"> Pasividad de la familia y escasa coordinación centro/familia 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo pleno del proyecto al incidir plenamente la familia en el mismo
Factores Exógenos	Amenazas	Oportunidades
Administración	<ul style="list-style-type: none"> Mayor reducción presupuestaria en la situación económica actual Las actividades educativas que no están recogidas en los currículos escolares, pueden acabar 	<ul style="list-style-type: none"> Multitud de edificios patrimoniales pertenecen a las administraciones públicas, que facilitan su acceso a la ciudadanía Posibilidad de dar continuidad al proyecto a través de ayuntamientos

	desapareciendo.	y otras instituciones
	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del patrimonio esta en un estado de conservación lamentable, lo que limita e impide el acceso al mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • La ciudad presenta un patrimonio importante tanto cualitativa como cuantitativamente
Particulares	<ul style="list-style-type: none"> • Parte del patrimonio cultural está en manos de particulares, lo cual provoca dificultades de acceso a los mismos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cercanía geográfica que facilita el trabajo de campo

Resultados

Los primeros resultados son significativamente positivos, principalmente en lo relativo a la colaboración, motivación e implicación del alumnado. Han utilizado y diseñado diversos materiales audiovisuales, tales como vídeos, documentales e imágenes. El uso de internet y la elaboración de la propia página web son algunos de los aspectos más destacables, si bien se ha trabajado con experiencias y materiales variados.

En la próxima etapa del proyecto, se pretende mejorar algunos aspectos técnicos y estéticos relacionados con la página. También se incluirán test que evalúen el proyecto y que nos permitan obtener información de la familia, del alumnado y del centro, para incluir mejoras que estimulen la participación y la comunicación en los colectivos implicados en el proyecto.

Por otro lado, el coordinador del proyecto, explicó en la última entrevista que se le realizó, su intención de seguir participando en el programa Profundiza, pero cambiando la temática para este curso, es decir, no seguirá organizando el proyecto. Es por ello que, para dar continuidad al proyecto, nos pondremos en contacto con el equipo directivo del CEIP Rodríguez Marín y de otros centros educativos de Osuna. Se propondrá una segunda etapa del proyecto al propio programa Profundiza y a otras entidades de la localidad como son la biblioteca pública, el centro Guadalinfo y el Ayuntamiento.

Conclusiones

Este trabajo forma parte de las investigaciones en educación en las artes visuales que se están desarrollando en la Universidad de Granada basadas en el análisis y puesta en marcha de iniciativas de educación patrimonial en diversos contextos educativos, centrándonos, en el caso que se presenta, en el ámbito curricular de la Educación Primaria.

Resulta necesaria una reflexión acerca de este tipo de intervenciones educativas, que puedan generar una serie de estrategias didácticas para el aprendizaje del alumnado con altas capacidades y extrapolable al alumnado en general, sobre todo porque este tipo de acciones educativas facilita un conocimiento motivador del patrimonio, que de otra forma sería muy difícil realizar, dadas las limitaciones por diversos aspectos que existen en la realidad del aula.

Agradecimientos

La presente comunicación se ha realizado con el apoyo del CEIP Rodríguez Marín de Osuna (Sevilla) y está enmarcada dentro del programa Andalucía Profundiza, financiado por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Finalmente quisiéramos expresar nuestro agradecimiento al coordinador del proyecto en el centro, Rafael Jiménez Muriel por su asesoramiento y colaboración.

Página web del proyecto: sites.google.com/site/unpaseoporosuna/

Referencias bibliográficas

ARANDA A.; DEL PINO, M. J. & MONTES F. (2010): Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). Revista Iberoamericana de Educación nº 52/1.

FONTAL, O. (2003): La Educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Trea, Gijón.

FONTAL, O. (2007): El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para Secundaria. Investigación didáctica enseñanza de las Ciencias Sociales, 6.

MENDIOROZ, A.M. (2013): Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. Clío 39. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>.

ENTRECANALES, R. (2009): Administraciones Públicas y sociedad: la protección de la Ciudad Patrimonio Mundial de Ávila. En El patrimonio mundial en España: una visión crítica. Revista patrimonio cultural de España, 2: 256-257. Ministerio de Cultura de España.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013.

Programa educativo: la escuela adopta un monumento (Extremadura)

José Luíz Mosquera Müller¹, Roberto Carlos Fernández Sánchez², Emilio Ambrona
Fernández de Tejada³

Filosofía del programa

Vivimos momentos ciertamente complejos en los cuales, la educación en valores universales debe de ser primordial, ya que una sociedad globalizada como la mundial adolece de defectos tales como el reconocimiento a lo singular. Por otra parte, anidan en muchos países, regiones y comunidades, sentimientos contrarios, en los cuales lo particular (ya sea en el ámbito religioso como en el social o el político) se alza como factótum que fuerza, incluso, los argumentos de la historia en su propio beneficio.

Una educación objetiva, sobre y en el Patrimonio Histórico y Cultural, ayudará sobremanera a superar, o cuando menos a equilibrar, esas dos posturas extremas, contrapuestas siempre, entre la globalidad y la particularidad.

Es bien cierto que toda sociedad actual se asienta sobre un legado cultural, fruto de la yuxtaposición comunidades y de civilizaciones desaparecidas o vivas, sobre gustos que han ido cambiando a lo largo del tiempo y con técnicas en las que la tradición, al menos hasta el siglo XX, ha pesado mucho.

Por tanto, la primera tarea para educar y sensibilizar en torno al Patrimonio (en el sentido más genérico, incluyendo el Patrimonio Natural que, tamizado por la Cultura, da lugar al Paisaje), es reconocer que no existe ninguna cultura pura ni preeminente, que todo patrimonio es fruto de una amalgama que nos enriquece, que hay que conservar.

¹ Servicio de Patrimonio Histórico. Dirección General de Patrimonio Cultural de la Consejería de Educación y Cultura

² Servicio de Patrimonio Histórico. Dirección General de Patrimonio Cultural de la Consejería de Educación y Cultura

³ Departamento de Conservación y Difusión del Consorcio de la Ciudad Monumental de Mérida



Fig.1: Necesidad educativa frente a la acción punitiva en casos de agresión al patrimonio.
Pintadas sobre el dolmen de *La Zafra* en el año 2009 (Valencia de Alcántara, Cáceres)

Extremadura es paradigma de esa amalgama de culturas y civilizaciones (desde la cultura tartesia hasta la presencia de las órdenes militares medievales o la imperancia del rentismo agrario decimonónico), y su Patrimonio, material e inmaterial, refleja esa compleja realidad que hay que trasladarle, con honestidad, a los escolares.

Por otra parte el Patrimonio en España no goza de la gran raigambre que tiene la educación ambiental (desgraciadamente no contó el ámbito del Patrimonio Histórico con un comunicador de masas como fue Félix Rodríguez de la Fuente); Pero es que, además, desde Primaria, en los currícula educativos están muy presentes temas medioambientales y, por otra parte, también el medio natural está arropado por un potente desarrollo normativo en todas las esferas administrativas y judiciales, además de contar con unas dotaciones presupuestarias y medios humanos infinitamente superiores a los que el Estado y las Comunidades Autónomas disponen para el Patrimonio Cultural.

Génesis y desarrollo

Ante la situación de indiferencia, cuando no de hostilidad de una parte de nuestra sociedad, frente al legado cultural, el Consorcio de la Ciudad Monumental Histórico, Artística y Arqueológica de Mérida, a través de su Departamento de Conservación y Difusión, tomó como referencia experiencias foráneas, basadas en la adopción de monumentos por escolares, no con fines de gestión obviamente, pero sí con acciones de carácter “cultural o espiritual” que dan lugar a su “estudio, valoración y tutela moral”. Esta entidad consideró necesaria una colaboración transversal con el Ayuntamiento, La Consejería de Educación y Cultura (Dirección General de Patrimonio Cultural y Secretaría General de Educación), el Centro de Profesores y Recursos y el propio Ayuntamiento para poner en marcha el proyecto “La Escuela Adopta un Monumento”.

En esencia se trata de un programa pedagógico transversal que pretende desarrollar actitudes de respeto, valoración y defensa del patrimonio a través del conocimiento y aprehensión del mismo. Alcanzaría su máximo desarrollo este proyecto si el alumnado participante se convirtiera en transmisor de estos valores a su propio entorno (familia, amigos, barrio...).

En Mérida, este proyecto de educación patrimonial, iba inicialmente dirigido a los centros de enseñanza de educación infantil, primaria, ESO y bachillerato y tenía como objetivo la transmisión valores que llevasen al alumno a apreciar el patrimonio de su ciudad y a tomar consciencia de la importancia de su conservación. Cada uno de los centros participantes elaboraría, con el asesoramiento de Consorcio, un programa bianual de actividades que se iba a desarrolla tanto en el aula y en el monumento adoptado.



Fig.2: Actividad de divulgación de la cultura romana por los alumnos del Colegio Ciudad de Mérida en el Acueducto de Los Milagros (Mérida, Badajoz)

El interés mostrado por los centros de enseñanza emeritenses fue inmediato. Desde el curso escolar 2011-12 en que se inició el proyecto hasta hoy se han ido sumando nuevos centros hasta superar la veintena. La adhesión de algunos centros con formación específica, tales como la Escuela de Arte o la Escuela Superior de Hostelería o los centros universitarios de Mérida (universidad a distancia UNED y UEX) plantean nuevos retos, para ellos pretendemos elaborar nuevos programas con actividades específicas, acordes con sus intereses académicos.

El 18 de abril, el Día Internacional de los Monumentos y Sitios Arqueológicos los centros participantes realizan numerosas actividades en el entorno a los monumentos abrazos simbólicos a los monumentos, representaciones teatrales y musicales, pintura al aire libre, juegos en el río, cuenta-cuentos, desfiles, rogativas, elaboración de folletos informativos, visitas guiadas por los alumnos, etc. Ese día más de 2000 alumnos “toman” la ciudad para recordarnos la vulnerabilidad del patrimonio y la necesidad de que todos nos involucremos en su conservación.

LA ESCUELA ADOPTA UN MONUMENTO: MÉRIDA	
CENTROS DE ENSEÑANZA	MONUMENTOS
CEIP ANTONIO MACHADO	ACUEDUCTO RABO DE BUEY-SAN LÁZARO
CEIP DION CASIO	PUENTE ROMANO
CEE CASA DE LA MADRE	ISLA DEL RÍO GUADIANA
CEIP CIUDAD DE MÉRIDA	ACUEDUCTO DE LOS MILAGROS
COOP. DOCENTE STA. EULALIA	MURALLA DE LA ALCAZABA
IES EMERITA AUGUSTA	RÍO GUADIANA
CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA	CASTELLUM AQUAE
CEIP FCO. GINER DE LOS RÍOS	RESTOS ROMANOS AL INTERIOR DEL COLEGIO
CEIP JUAN XXIII	TERMAS DE SAN LÁZARO
COLEGIO NTRA. SRA. DE GUADALUPE	TRAMO ACUEDUCTO RABO DE BUEY – SAN LÁZARO
COLEGIO STA. EULALIA	PLAZA DE TOROS
CEIP. MAXIMILIANO MACÍAS	ROLLO JURISDICCIONAL
IES SAENZ DE BURUAGA	DIQUE ROMANO Y PUENTE LUSITANIA
CEIP SUAREZ SOMONTE	TEMPLO DE DIANA
CEIP TRAJANO	ARCO DE TRAJANO
CEIP NTRA. SRA. DE LA ANTIGUA	ERMITA NTRA. SRA. DE LA ANTIGUA
IES ALBARREGAS	RÍO ALBARREGAS
COLEGIO ATENEA	PRESA DE PROSERPINA
SAN JUAN BOSCO	PUENTE ROMANO SOBRE EL RÍO ALBARREGAS
COLEGIO SALESIANOS	TERMAS ROMANAS DE LA CALLE PONTEZUELAS
COLEGIO SAN LUÍS	ACUEDUCTO DE SAN LÁZARO
CEE AUGUSTA EMERITA	ACUEDUCTO DE CORNALVO
ESCUELA SUPERIOR DE HOSTELERÍA	VESTIGIOS ARQUEOLÓGICOS AL INTERIOR DEL CENTRO
UNIVERSIDAD A DISTANCIA (UNED)	TRAMO DE LA MURALLA ROMANA
CENTRO UNIVERSITARIO DE MÉRIDA (UEX)	TRAMO DEL ACUEDUCTO DE CORNALVO

Fig. 3: Relación de Centros Educativos participantes en el proyecto “La Escuela Adopta un Monumento” en la ciudad de Mérida y monumentos adoptados

Siguiendo la estela del proyecto emeritense, en el año 2012, desde la Dirección General de Patrimonio se consideró factible la ampliación de este proyecto local a todo el ámbito de la Comunidad Autónoma. Así toma cuerpo el proyecto piloto “La Escuela Adopta un Monumento en Extremadura”, en 2013, bajo el lema “*Es tu herencia, es tu responsabilidad*” y su propio logo. 23 centros educativos de la región y 3097 escolares se pusieron a trabajar con un calendario que abarca 2 fases:

- Fase I: Curso académico 2013-2014: en el cual se han llevado a cabo acciones encaminadas hacia el conocimiento de los bienes adoptados.
- Fase II: Curso académico 2014-2015: Ejecución de labores de difusión.

LA ESCUELA ADOPTA UN MONUMENTO: CENTROS PARTICIPANTES		
CENTROS (PROVINCIA DE BADAJOZ)		MONUMENTO
CEIP "PEDRO MÁRQUEZ"	ALBUQUERQUE	RISCO DE SAN BLAS
CP "SAN JOSÉ DE CALASANZ"	BADAJOS	ALCAZABA
CEIP "NTRA. SEÑORA DE TENTUDÍA"	CALERA DE LEÓN	CONVENTO DE SANTIAGO
CEIP "ARIAS MONTANO"	FREGENAL DE LA SIERRA	PLAZA DE TOROS, CASTILLO Y MERCADO
CRA "GLORIA FUERTES"	FUENTE DEL ARCO	ERMITA VIRGEN DEL ARA
CEIP "SOTOMAYOR Y TERRAZAS"	JEREZ DE LOS CABALLEROS	IGLESIA S. MARTÍN ARCÁNGEL
CEIP "NTRA. SRA. DE LAS NIEVES"	LA ZARZA	ABRIGO DE LA CALDERITA
CEIP "SUAREZ SOMONTE"	LLERENA	MURALLAS
CEIP "HERNÁN CORTÉS"	MEDELLÍN	CONJUNTO HISTÓRICO
IES "MAESTRO JUAN CALERO"	MONESTERIO	COCEDERO DE ALTRAMUCES
CEIP "VIRGEN DE GUADALUPE"	QUINTANA DE LA SERENA	HIJOVEJO
CEIP "CRISTO DE LAS MISERICORDIAS"	SALVATIERRA DE LOS BARROS	ALFARERÍA TRADICIONAL
CEIP "MARÍA AUXILIADORA"	VILLAR DEL REY	POZO DE NIEVE
CENTROS (PROVINCIA DE CÁCERES)		MONUMENTO
IES "SAN PEDRO DE ALCÁNTARA"	ALCÁNTARA	PUENTE ROMANO
IES "STA. LUCÍA DEL TRAMPAL"	ALCUÉSCAR	STA. LUCÍA DEL TRAMPAL
CEIP "SAN BARTOLOMÉ"	BOHONAL DE IBOR	TEMPLO "LOS MÁRMOLES"
CEIP "EL BROCNENSE"	BROZAS	IGLESIA NTRA.SRA. DE LA ASUNCIÓN
CEIP "CERVANTES"	CÁCERES	PALACIO DE MOCTEZUMA
IES "ALAGÓN"	CORIA	PUENTE DE HIERRO
CEIP "NTRA. SRA. DE FÁTIMA"	GALISTEO	CERCO AMURALLADO
CEIP "SAN MARTÍN"	GARGANTA LA OLLA	CONJUNTO HISTÓRICO
CEIP "ESCUELA HOGAR PLACENTINA"	PLASENCIA	IGLESIA DE S. NICOLÁS
CRA "AMBROZ"	ZARZA DE GRANADILLA	PALACIO DE ABADÍA

Fig.4.: Relación de Centros Educativos participantes y monumentos adoptados

Durante estos dos cursos cada colectivo de alumnos, como padres y madres adoptivos, desarrolla actividades diseñadas por un coordinador (y el claustro), en torno al bien histórico defendido de su localidad. Bienes históricos de distinta cronología y naturaleza, tanto materiales como inmateriales, que han sido propuestos a cada centro por la Consejería de Educación y Cultura en función de:

- La cercanía del bien patrimonial al centro escolar.
- Ser bienes de interés cultural o gozar ya de alguna figura de protección.
- Ser de titularidad pública o de la Iglesia Católica.

El pistoletazo de salida de su labor es la **Ceremonia de Adopción**. En ella los escolares reciben, por parte de responsables de la Consejería de Educación y Cultura,

y estando presente tanto el alcalde de la localidad como el coordinador y el responsable del centro educativo, el diploma que les acredita y compromete como adoptadores del bien patrimonial.

En el desarrollo de las distintas actividades se han visto implicados, además de las instituciones y organismos ya citados, las AMPAS, las familias de los alumnos, los párrocos de las iglesias adoptadas, medios de comunicación y asociaciones cívicas y culturales.



Fig.5.: Acto de adopción del monumento (Palacio de Moctezuma, Cáceres)

Desgranar las actividades extendería el ámbito de esta comunicación, pero de manera sucinta están se han centrado en torno a:

- Visitas guiadas del alumnado del centro al monumento adoptado, en ocasiones acompañados por sus respectivas familias.
- Realización de dibujos, murales, maquetas o carteles sobre el monumento adoptado por parte del alumnado.
- Reportajes y certámenes fotográficos.
- Realización de cortos de vídeo explicando el monumento, o bien utilizando el mismo monumento para transmitir ideas relacionadas con la protección del Patrimonio.
- Charlas/ponencias/conferencias de expertos sobre el monumento.
- Búsqueda de información sobre el monumento a través de libros, revistas, internet...

- Obtención de información sobre el monumento adoptado, a través de cuestionarios de campo, entre familiares, ancianos del pueblo, etc.).
- Explicación de las características del monumento con el uso de las TICs.
- Creación de *lipdubs* (vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción popular o cualquier fuente musical).
- Actividades culturales, como teatro, carnavales o actuaciones musicales de folclore extremeño junto al monumento adoptado.
- Actividades educativas realizadas en clase como poesías, redacciones, concurso de microrrelatos, etc.
- Información sobre el monumento adoptado de la zona mediante códigos QR.
- Diseño de blogs sobre los proyectos participantes en el programa.
- Elaboración de herramientas o útiles relacionados con el monumento adoptado.

De forma paralela, desde la Dirección General de Patrimonio Cultural se activa una plataforma de trabajo corporativo, cauce de comunicación entre los coordinadores y los técnicos de la administración y, a su vez, de los coordinadores entre sí.

En la vertiente comunicativa y divulgativa, en colaboración con Canal Extremadura Radio, la Dirección General de Patrimonio Cultural elabora el programa “*Monuméntate*”, a través del cual se describe, de manera didáctica, cada uno de los bienes culturales adoptados. Además, la presentadora del programa entrevista a un técnico de la Dirección General, planteando temas relacionados con el monumento sobre el que se centra el programa, o bien se les explica a los escolares cuestiones relacionadas con la gestión diaria del departamento.



Fig.6.: Ceremonia de clausura de la primera bianualidad del proyecto “La Escuela Adopta un Monumento” en Mérida

Evaluación provisional del programa

La evaluación del primer año de funcionamiento de este proyecto piloto, se ha elaborado a través del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Secretaría General de Educación. La información resultante es vital para realizar un análisis objetivo, tanto de las fortalezas como de las debilidades de este proyecto.

Se diseñaron dos cuestionarios.

- 1) Cuestionario online, cumplimentado a través del perfil RAYUELA de los coordinadores del proyecto en cada centro educativo.
- 2) Cuestionario en papel, dirigido a una muestra del alumnado de los centros adheridos al proyecto.

En lo que respecta al cuestionario dirigido a los coordinadores, la batería de preguntas agrupadas en el área 1, bajo el epígrafe “Alcance global del proyecto” nos acercan a esta realidad:

- Que todos los coordinadores corroboran que el monumento adoptado se encuentra en consonancia con la filosofía y objetivos del proyecto.

- Que, previo a iniciarse la adopción, la mayoría del alumnado tenía un conocimiento medio o bajo del monumento adoptado.
- Los coordinadores en su totalidad afirman que el proyecto contribuye a la formación de sus alumnos, así como en la adopción de valores y actitudes positivos en torno, tanto al monumento adoptado, como al Patrimonio Histórico y Cultural.
- Consideran los coordinadores que el impacto del proyecto es alto o muy alto, en relación al desarrollo de esas actitudes y valores.
- Por último, y en lo que se refiere al logro de objetivos, 10 de los 23 centros, estiman que se han alcanzado más del 50% de los objetivos planteados para este curso académico.

El siguiente bloque del cuestionario o área 2, sobre “Implementación pedagógica del proyecto en el centro educativo, dio lugar a estas respuestas:

- 13 de los 23 centros educativos han incorporado plenamente este proyecto al Proyecto Educativo del Centro.
- Más de dos tercios de los centros educativos, en la programación de las áreas, actividades específicas del proyecto.

Las preguntas del área 3 se agrupan bajo el título “Implicación en el proyecto de los diferentes actores que lo conforman”. Esta es la síntesis de las respuestas:

- En más de la mitad de los centros educativos, las familias de los alumnos se han implicado de forma alta o muy alta. Si bien, esa implicación fue menor en los centros de la ESO.
- En lo que respecta a la implicación del profesorado esta se considera adecuada o satisfactoria.
- Por último, el grado de interés hacia el proyecto del alumnado, según criterio del profesorado, ha sido alto o muy alto.

Por último, las preguntas del área 4, se refieren al “Desarrollo del proyecto en el centro educativo”, y más concretamente a los medios humanos, materiales y tecnológicos empleados.

- Las respuestas confirman que el equipo directivo de cada centro, puso a disposición del alumnado adoptante, todos los recursos necesarios para el perfecto desarrollo de las actividades.

- En lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías en el proyecto, este es calificado como de alto o muy alto.

Dejamos la última área de preguntas y respuestas para el último epígrafe de nuestra ponencia.

Centrémonos ahora en el cuestionario dirigido a los alumnos.

Este fue cumplimentado por 262 alumnos de infantil, primaria y ESO.

- A la pregunta ¿Te gusta participar en el proyecto “La Escuela Adopta un Monumento”?

La totalidad del alumnado opinó que le gusta mucho o bastante participar.

- Sobre si considera el alumno necesario respetar el patrimonio histórico, artístico y natural.

La respuesta fue unánime acerca de esa necesidad.

- Una pregunta necesaria era si a cada alumno le gustaba en monumento adoptado.

El 100 % estaba de acuerdo en que le gustaba el monumento adoptado.

- Acerca de si el alumno conocía el monumento adoptado antes de integrarse en el proyecto:

La totalidad afirmó conocerlo ya.

- Sobre la claridad de la información recibida acerca de los objetivos de su centro educativo con respecto al proyecto:

Considera el 98,5% que esa información ha sido clara.

- Acerca de la opinión que les merecen las actividades realizadas este año en torno a este proyecto:

El 99% del alumnado consideró las actividades como interesantes o muy interesantes.

- Sobre el trabajo en equipo desarrollado:

Todo el alumnado respondió que les gusta llevar a cabo las actividades de este proyecto en equipo.

- Sobre qué opinión les merecen las actividades del proyecto realizadas fuera del centro educativo:

Casi todos opinaron que les parecieron interesantes o muy interesantes.

- Por último, y como balance, se le preguntó a cada alumno acerca de si el proyecto ayudará, a él y a sus compañeros, a mejorar la conciencia con respecto al cuidado y conservación del patrimonio extremeño:

El 100 % del alumnado, en sus respuestas, certifica esa realidad.

Balance y retos

El bagaje adquirido, fruto de acumular experiencias durante más de un año de trabajo, nos hace evaluar con cierta perspectiva el presente y futuro de este programa de sensibilización patrimonial.

Si analizamos aquellas claves que han definido, hasta el presente, el transcurso de nuestra propuesta, observamos que, entre el cuerpo de docentes y técnicos, ha habido un esfuerzo más o menos generalizado por respetar los preceptos teóricos y metodológicos que inspiran el programa. En ese sentido, en esta primera fase, se ha puesto especial énfasis en proporcionar al alumnado todos aquellos recursos educativos, formales y no formales, que les capacitasen para obtener una información sencilla y actualizada sobre el patrimonio histórico y cultural, con especial atención al monumento adoptado.

Quizás aun es muy pronto para confirmar que, tras este primer año de trabajo, se han paliado de manera satisfactoria las deficiencias en materia de patrimonio cultural en las aulas de los centros participantes, pero de lo que no nos queda duda es de los beneficios indirectos que son perceptibles, más allá de los datos vertidos en las evaluaciones previas para el seguimiento del programa. Nos estamos refiriendo a “consecuencias” como, por ejemplo, la de convertir los monumentos y su entorno en verdaderos espacios de juego. A nuestro modo de ver, sobre todo en el medio rural, para un niño no existe un lugar que adquiera mayor significado referencial en su mapa mental de espacios comunes y recurrentes que aquellos que tienen que ver con el juego y la diversión. La carga simbólica que aporta a estos lugares la formación en

educación patrimonial, hace que estos espacios se conviertan, inmediatamente, en sitios en los que los alumnos proyectan los valores de respeto y responsabilidad que promueve esta iniciativa.

Sin embargo, como necesaria llamada a la realidad, frente a este aparente optimismo, durante todo este tiempo también hemos ido rastreando las carencias que adolecen la práctica totalidad de los proyectos educativos participantes en el programa. Uno de los principales retos a los que nos enfrentamos docentes y técnicos de patrimonio a corto-medio plazo es el de afianzar el compromiso surgido del binomio Patrimonio-Educación en el seno de las aulas. Los proyectos de adopción, en el plano administrativo, se conciben como ciclos bianuales en los cuales los centros educativos reciben el asesoramiento directo y apoyo técnico de las administraciones implicadas.

Más allá de esta cuestión de carácter puramente regulativa, entendemos, que al igual que ocurre con la adopción de cualquier ser vivo, el hecho de adoptar un espacio patrimonial debe extenderse con carácter vitalicio más allá de los periodos de ejecución del programa. A nuestro modo de ver, una de las mayores potencialidades que atesora este proyecto, es precisamente la capacidad empática, aquella que convierte a nuestros alumnos en agentes de “contagio” mediante efecto multiplicador. La posibilidad de que futuras generaciones de niños se eduquen en el valor y el respeto hacia un patrimonio histórico frágil, en parte, va a depender de nuestra pericia a la hora de diseñar herramientas pedagógicas perdurables en el tiempo que permitan vincular a las personas con su pasado.



Fig.7: Joven formalizando su compromiso con el patrimonio (Ceremonia de adopción en el Risco de San Blas en Alburquerque, Badajoz)

La Gestión Turística del Patrimonio Arqueológico desde la Educación: los Estudios de Turismo en la Universidad de la Laguna (Tenerife, Islas Canarias)

Pérez González, E.M.¹ y Chávez Álvarez, M.E.²

Resumen: En esta comunicación se exponen algunas reflexiones en torno a la Educación del Patrimonio Cultural a través de los estudios del Grado en Turismo en la Universidad de La Laguna (ULL), en particular, sobre las enseñanzas en torno al Patrimonio Arqueológico. Se parte de la importancia que han adquirido estos bienes como recursos turísticos, evidenciada por las publicaciones y productos culturales creados en los últimos años, así como del diseño –enfoque y modelos- de los estudios de Grado de dicha universidad que recogen esta temática desde el año 2009, así como de las guías docentes implementadas en estos últimos cinco años. El análisis revela el aumento de las acciones educativas innovadoras y transversales, en el ámbito de la gestión del patrimonio arqueológico y el turismo. Se proponen acciones destinadas a medir el impacto de las competencias adquiridas por el alumnado egresado en el desarrollo de su actividad profesional y, en consecuencia, en la puesta en valor y conservación del patrimonio arqueológico.

Palabras Clave: Educación, Universidad, Patrimonio Arqueológico, Turismo

Introducción

Hoy se acepta que el Patrimonio Cultural está formado por un conjunto de bienes de diversa naturaleza que son herencia del pasado; son investigados, conservados y protegidos para las generaciones futuras, divulgados y utilizados, además, como bienes de consumo, porque “la sociedad” así lo ha decidido, independientemente de su utilidad (Prats,1998). En efecto, según explica Prats (1997: 20-21), el Patrimonio Cultural es una invención, una construcción social, que no se

¹ Escuela Universitaria de Turismo de Santa Cruz de Tenerife. Adscrita a la Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias, España)

² Departamento de Geografía e Historia. Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias, España)

produce en todas las sociedades humanas ni en todos los momentos históricos, sino que es resultado de un proceso consciente de decisiones personales, o de un grupo, que acaban legitimándose —patrimonializándose— afianzándose socialmente por diversos procesos de consenso e implementados a través de la gestión de su Tutela.

En las últimas décadas hemos asistido al desarrollo de una potente gestión de todos los bienes (Llull, 2005: 198), donde participan tanto los poderes políticos, los investigadores, los profesionales y la sociedad civil, y donde se consolida la concepción de que toda manifestación de la actividad humana o de su espíritu puede ser Patrimonio, con el consiguiente incremento de las dificultades para su conocimiento y protección.

Este hecho ha supuesto, además, activar mecanismos dirigidos a decidir qué bienes poseen un valor de uso para satisfacer sus necesidades, ya sean individuales o colectivas, en función de un interés económico, científico o informativo (Ballart y Juan i Tresserras, 2001: 20). Pero puede ocurrir, y ocurre, que se antepongan las motivaciones económicas y sociales —mercado de consumo cultural, actividades turísticas sin control, empleo, etc.— y ello condicione su protección, posibilitando y, sobretodo, contribuyendo al deterioro del Patrimonio Cultural³.

Los bienes arqueológicos, convertidos en Patrimonio Cultural, son el resultado de las construcciones sociales en torno a ellos y, al igual que se ha ido ampliando el concepto de Patrimonio Cultural y sus usos, la arqueología que los estudia se ha ido planteando nuevos desafíos y enfrentando a problemas en el análisis de esas relaciones sociales, tanto en el pasado como en el presente (Hernando, 1992: 13; Criado, 1988: 2-53; Díaz y Mora, 1995: 36; Díaz, 2002: 37).

Lo cierto es que este nuevo entorno en el que se desarrolla la actividad arqueológica ha generado una gran variedad de situaciones y de experiencias. La importancia que la Arqueología ha adquirido en los últimos años se ha visto reflejada en el interés por aplicar mecanismos de comunicación e interpretación para trasladar a

³ La mercantilización incontrolada del Patrimonio Cultural, con el consiguiente peligro para la conservación del Arqueológico, ha sido expresada tanto por la UNESCO (2001), en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, como el ICOMOS (2000), en su *Informe Mundial sobre Monumentos y Sitios en peligro*, así como diversos autores, caso de Vicent (1991), Ballart (1997), González (1999), Ballart y Juan i Tresserras (2001) o Prats (2006), entre otros.

la sociedad el conocimiento adquirido a través de sus métodos. Pues además de generar una abundante producción científica, favorece el empleo en diversos sectores, influye en las partidas presupuestarias de las administraciones públicas y destaca como una herramienta política poderosa en beneficio de la cohesión social y como protagonista del turismo cultural (Pérez–Juez, 2010).

Tal y como apunta Revenga Domínguez (2006), no hay que ignorar los beneficios del turismo para la conservación del patrimonio, pero sí se debe planificar la gestión más adecuada para evitar un impacto negativo. Esta misma autora también señala que una pieza de esta gestión deriva de la actividad docente, pues a través de la formación de los futuros profesionales de la actividad turística, la transmisión de valores a los estudiantes sobre los beneficios de la conservación del patrimonio cultural, contribuyen a su buen uso y gestión. Además de ser enormes canales de transmisión a los turistas (Revenga, 2006: 8).

En el ámbito educativo, tradicionalmente, se han ido incluyendo estos valores sobre actitudes o normas, convirtiéndose así en agentes transmisores de la conservación y protección del patrimonio, y fortaleciendo las identidades (Fuentes, 2013; García, 2013). Así, la educación patrimonial, entendida como un *“proceso pedagógico centrado en las percepciones y conocimientos que las personas tienen frente a los bienes patrimoniales”* (García, 2012: 88), proyecta multitud de acciones en diversos contextos. Y sin duda, uno de esos contextos es el turístico. Por ejemplo, la Interpretación del Patrimonio es una herramienta muy útil en este sentido, pues pretende dar las claves a los usuarios –turistas-para comprender un elemento patrimonial. Desde el punto de vista educativo, en este contexto, no formal, los objetivos de las Interpretación, además de satisfacer las expectativas de conocimiento –turistas culturales-, deben transmitir valores de conservación, autenticidad y sostenibilidad, entre otros (ICOMOS, 2008; Hernández y Rojo, 2012: 49).

No cabe duda que en la actualidad, la Arqueología y el Patrimonio Arqueológico están inmersos en la vorágine de las “transformaciones neoliberales en la economía” (Baeza, 2013) donde el mercado es la palabra clave. Por ello, y a medida que el Patrimonio Arqueológico se ha ido configurando como un sector cada vez más estratégico dentro de las políticas culturales y económicas de las comunidades autónomas, la gestión de estos bienes está basada en visiones cada vez más holísticas y menos deterministas, tratando de incluir todos los aspectos implícitos en la gestión del patrimonio, tal y como hoy se concibe: investigación, protección, conservación, difusión y evaluación (Pérez, 2013)

El Patrimonio Arqueológico y el Turismo en las Islas Canarias

El turismo constituye una actividad de gran importancia económica (ICOMOS, 1999). En las Islas Canarias es la principal fuente generadora de riqueza. Su valor ha estado basado en la oferta de sol y playa, un modelo agotado frente a las nuevas fórmulas y conceptos de gestión que se han ido desarrollando en la industria turística en los últimos años, donde la oferta del Patrimonio, tanto cultural como natural, ha ido adquiriendo una mayor importancia dentro de los nuevos requerimientos de la demanda de los turistas. En las Islas Canarias, el patrimonio cultural, y en particular el arqueológico, apenas han sido contemplados en las estrategias turísticas. Sin embargo, su gestión y adecuada interpretación, pueden contribuir a mejorar la competitividad de un destino a través de la singularización de su oferta, así como fomentar la sostenibilidad de la propia actividad: minimizar el consumo e impactos de los recursos, favorecer una cultura de conservación de la identidad cultural y respeto por el medio ambiente, y fomentar políticas de participación ciudadana en todos estos procesos (Chávez y Pérez, 2010).

En las Islas Canarias no ha existido un modelo de gestión del patrimonio arqueológico (Pérez, 2013). La política de autorizaciones, desde 1984 hasta la actualidad, ha estado sujeta a coyunturas externas, como son los cambios socioeconómicos y los requerimientos de las administraciones públicas, en detrimento del desarrollo de una política planificadora. La normativa Canaria en torno al Patrimonio Arqueológico desarrollada en los últimos años ha favorecido la revisión y elaboración de inventarios arqueológicos, generando una amplia, rica y diversa documentación. Además, la política de conservación ha estado centrada en la protección jurídica de yacimientos arqueológicos bajo la figura de Bien de Interés Cultural, con categoría de Zona Arqueológica (Figura 1), aunque la mayoría no son accesibles para su visita y disfrute social.

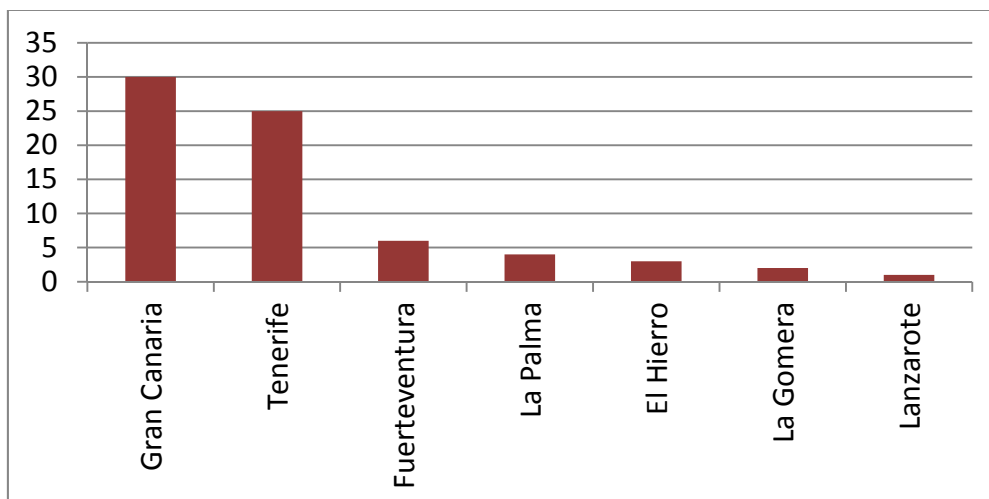


Figura 1: Bienes de Interés Cultural (Zona Arqueológica) en las Islas Canarias. Fuente: Pérez *et al.* e.p. Datos a octubre de 2013

Existe, por tanto, un fuerte potencial de recursos culturales basados en los bienes arqueológicos (71 BIC como Zona Arqueológica), que aún no han sido evaluados ni incluidos en la oferta turística de las Islas Canarias.

El Patrimonio Arqueológico en el Grado de Turismo de la Universidad de La Laguna (ULL)

El Real Decreto 1393/2007 (BOE número 260 de 30/10/2007), modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE número 161 de 03/07/2010) estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, e impulsó en nuestro país el diseño, verificación y acreditación de los grados actuales.

La implantación del Grado en Turismo por la ULL, de cuatro años de duración, se realizó de forma progresiva a partir del curso académico 2009-2010⁴. A partir de ese momento, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior introdujo un nuevo paradigma educativo que supuso una transformación del modelo educativo de la titulación de Turismo impartida hasta ese momento, promoviendo el aprendizaje conceptual y la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito laboral (VERIFICA del Grado en Turismo-ULL, 2009: 5).

⁴ Resolución de 30 de abril de 2010, de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudios de Graduado o Graduada en Turismo (BOC, nº 122) y Resolución de 22 de noviembre de 2010, de la Universidad de La Laguna, por la que se corrigen errores en la de 30 de abril de 2010, por el que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Turismo (BOE, 301).

Puesto que la principal actividad económica de Canarias es el Turismo, no es de extrañar la alta demanda de estos estudios. Si bien el Grado de Turismo por la ULL se comenzó a impartir en el curso académico 2009-2010, tal y como hemos dicho, ese mismo curso también se comenzó a impartir en la Escuela Universitaria de Turismo Iriarte (Puerto de la Cruz), adscrita a la ULL. En el curso académico siguiente, 2010-2011, se inició en otro centro adscrito, la Escuela Universitaria de Turismo de Santa Cruz de Tenerife; y desde el curso académico 2012-2013, esta titulación también se imparte en el Campus del Sur de la ULL (Adeje).

La asignatura de *Patrimonio Arqueológico e Histórico-Artístico*, pertenece al bloque formativo del Grado denominado Recursos Turísticos, en el cual, además, se encuentran otras asignaturas asociadas, como *Patrimonio Cultural*, *Gestión Pública de los Recursos Turísticos* o *Tecnología de la información geográfica* orientada al análisis y diagnóstico de los recursos turísticos.

Esta asignatura, contribuye a formar al alumnado dentro del ámbito del perfil de productos y actividades turísticas en todo lo relacionado con estos bienes.

Desde que se inició a impartir el Grado, las competencias generales, incluidas en el diseño del título, que se han trabajado específicamente en esta asignatura han sido las siguientes (VERIFICA del Grado en Turismo-ULL, 2009):

- *Comprender los principios del turismo: su dimensión espacial, social, cultural, política, laboral y económica*
- *Evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación*
- *Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural*
- *Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural*
- *Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos*
- *Analizar los impactos generados por el turismo.*

Dentro de éstas, a su vez, se despliegan o suman competencias de carácter más específico y transversal, en sintonía con las asignaturas asociadas y nombradas anteriormente, como por ejemplo: *desarrollar una sensibilidad hacia el patrimonio y su problemática, convirtiéndose en transmisor de la necesidad de su conservación, conocer las potencialidades de la relación del turismo y el patrimonio y disminuir los*

riesgos de dicha relación o conocer acciones que han de garantizar el uso turístico y la conservación de los bienes del patrimonio, entre otras.

Por otro lado, dentro de la *Guía Docente de la Asignatura Patrimonio Arqueológico e Histórico-Artístico*, el despliegue de temas desarrollados relativos al Patrimonio Arqueológico, en los últimos cinco años, para el proceso de enseñanza-aprendizaje se han agrupado en los siguientes bloques temáticos:

- *Arqueología, Patrimonio Cultural, Turismo Cultural. Conceptos.*
- *La protección y gestión del Patrimonio Arqueológico. Las instituciones protectoras de los Bienes Culturales. La normativa legal y su aplicación sobre el Patrimonio Arqueológico. Ley de Patrimonio Histórico Español. Ley de Patrimonio Histórico de Canarias. Protección y Conservación. El conocimiento: la catalogación del Patrimonio Arqueológico*
- *La difusión y proyección social del Patrimonio Arqueológico. La musealización del territorio: la puesta en valor de los yacimientos arqueológicos. Tipología de productos. El Turismo Arqueológico: nuevos destinos y nuevas formas*
- *El Patrimonio Arqueológico en las Islas Canarias. Características del Patrimonio Arqueológico canario. Oferta de Patrimonio Arqueológico en Canarias*

La metodología con la que se abordan estos temas acude a las clases magistrales, apoyadas en material gráfico, y a las clases prácticas, en las que se presentan al alumnado una serie de actividades prácticas (portafolios) que debe resolver de forma individual o grupal, supervisados siempre por el profesorado, ya sea resolución de problemas, estudio de casos, etc. Estas actividades se complementan con seminarios, *master class* y salidas de campo. Toda la información y documentación, tanto teórica como práctica, relativa a la asignatura, se aloja en el Aula Virtual dentro del *Campus Online* de la ULL.

Por último, los resultados que se esperan alcanzar dentro de esta asignatura son:

- Reconocer y evaluar la importancia del Patrimonio Arqueológico y Artístico en el Sistema Turístico.
- Identificar el posible valor añadido de elementos patrimoniales específicos en un destino.

- Tomar decisiones de uso del Patrimonio Arqueológico y Artístico como elemento diferenciador del destino o producto.
- Prever los efectos del uso turístico del elemento patrimonial sobre el bien afectado.
- Prever los efectos del uso turístico del elemento patrimonial sobre sí mismo y sus usuarios (poblaciones locales, residentes y turistas), con especial incidencia sobre las percepciones y construcción del recuerdo e identidad del destino.
- Innovar para ser capaz de ofrecer satisfacción a los implicados en la producción y consumo turísticos a través del consumo de productos turístico-patrimoniales.

Como se puede observar, a lo largo de todo el planteamiento de la asignatura, se incide, de manera directa o indirecta, con mayor o menor énfasis, atendiendo al contexto de la titulación, en las acciones propias de la gestión de los bienes culturales: investigación, protección y conservación, difusión y evaluación (Pérez, 2013).

En general, la investigación y enseñanza de la gestión del patrimonio cultural no ha sido una prioridad en los planes de estudio universitarios en nuestro país. De hecho, no existen áreas de conocimiento específicas en la gestión del patrimonio (Querol, 2010: 407-417), y se imparten sus contenidos en diferentes materias, principalmente a través de la oferta de posgrado en diversas universidades y también en algunos grados de reciente verificación. Sin embargo, lo cierto es que cada vez existen más proyectos de investigación ligados a la gestión del patrimonio (Castillo, 2006; Querol, 2010; Pérez, 2013) y una oferta académica creciente a través de diferentes fórmulas administrativas: másters, títulos de experto, cursos especializados, etc., asociados, sobre todo, a los grados en Historia, Historia del Arte, Bellas Artes o Educación.

En el Grado en Turismo de la Universidad de La Laguna, los conocimientos en Gestión del Patrimonio Cultural son fundamentales para la práctica profesional del alumnado. Su contexto de trabajo –la difusión- se ejerce dentro de la educación no formal, ocupando un papel imprescindible para equilibrar un uso social, con frecuencia bajo parámetros mercantilistas⁵. Además, en el caso canario, en el que existe un

⁵ Durante el curso académico 2013-2014, se incluyó en la oferta académica de la ULL, dentro del Catálogo Oficial de Actividades, un curso denominado “Diagnóstico y Evaluación del Patrimonio Arqueológico de las Islas Canarias para su inclusión en el ámbito turístico”. Este

potencial importante de recursos arqueológicos que podrían llegar a formar parte de la oferta turística cultural complementaria, es fundamental que la formación de especialistas en la actividad turística adquiera competencias relacionadas con la gestión del patrimonio, puesto que van a ser difusores de conceptos, valores y actitudes dentro de la actividad turística, de gran relevancia social.

Ya hemos señalado que existe un importante potencial en las islas de bienes arqueológicos (BIC-Zona Arqueológica) que no aún no se han puesto en valor, y sólo algunos, sobre todo en el caso de la isla de Gran Canaria, se incluyen en la oferta turística (Chávez y Pérez, 2010). En la actualidad, se está intentando realizar proyectos que evalúen el potencial de esos recursos dentro del sistema turístico de las Islas Canarias, pues podrían suponer una apuesta por la conservación y adecuación de esos recursos, además de poder generar empleo en este sector.

Propuesta de seguimiento del impacto de las competencias de los egresados

Puesto que consideramos la educación patrimonial a través de las enseñanzas del Patrimonio Arqueológico del Grado en Turismo de gran importancia, nos planteamos que sería oportuno realizar a medio plazo acciones destinadas a medir el impacto de las competencias adquiridas por el alumnado egresado en el desarrollo de su actividad profesional y, en consecuencia, en la puesta en valor y conservación del patrimonio arqueológico.

Los estudios sobre los egresados universitarios son de gran interés para la mejora de la calidad docente, pero también lo son para medir su impacto social (Martínez, Ruiz y Verján, 2011:127). Por tanto, planteamos un seguimiento de los objetivos de la educación patrimonial, que éstos se están alcanzando y son efectivos, no sólo en los egresados, sino en los usuarios de los productos culturales basados en el patrimonio arqueológico y en los propios bienes arqueológicos.

Se trata, así, de realizar una evaluación educacional no sólo de las competencias recogidas como objetivos del programa o titulación, sino también medir el impacto social –resultados- de los profesionales egresados, en términos de efectividad y eficiencia, donde *la eficacia y efectividad serían expresadas como el cambio esperado en sus ambientes o entornos de trabajo como consecuencia de su*

año académico, se ha aprobado un proyecto de Innovación Educativa titulado “Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales para la enseñanza del Patrimonio Arqueológico y el Turismo”, a desarrollar en la asignatura Patrimonio Arqueológico e Histórico Artístico, en colaboración con la Universidad Autónoma de Yucatán (México).

desempeño, y el impacto social vendría expresado en el reconocimiento que la comunidad-sociedad, hace de tal desempeño a mediano y largo plazos (...) (González et al., 2008).

Para analizar el impacto de las competencias en su desarrollo profesional y en la conservación del patrimonio sería necesario diseñar un modelo y procedimiento de evaluación, que incluya diferentes herramientas capaces de analizar los indicadores y variables establecidos. Una de ellas podría ser la entrevista o encuesta al alumnado egresado que desarrolla su trabajo vinculado a los bienes arqueológicos⁶, o a los propios usuarios –tanto turistas como población local- de esos recursos puestos en valor. Éstas podrían indicar, en el caso del egresado, si realmente está aplicando las competencias alcanzadas, si éstas son suficientes y necesarias o si existen carencias en su formación, entre otras; mientras que en el caso del usuario, los resultados podrían mostrar si se están transmitiendo los conocimientos en torno a la gestión del patrimonio arqueológico y si a través de ellos se fomenta en el usuario una actitud de conservación y respeto hacia los bienes patrimoniales, incluso de aquellos que no se encuentran dentro de la oferta turística –carácter preventivo-.

Conclusión

El Patrimonio Arqueológico es el resultado de un proceso consciente de decisiones personales, o de un grupo, que implementan diversos procesos a través de la gestión de su Tutela (Prats, 1997). Por ello, la gestión sólo tiene sentido si los poderes políticos, los investigadores, profesionales y sociedad civil participan de este sistema. Todos tienen un papel importante en la construcción del concepto de Patrimonio y por tanto, de las actitudes y percepciones de la sociedad ante los bienes arqueológicos. En este sentido, la Educación Patrimonial, a diferentes escalas, es el campo propicio para el desarrollo de múltiples y diversas medidas de acción.

La importancia del Turismo Cultural en nuestro país, y su aumento como oferta complementaria en el sistema turístico de las Islas Canarias, supone una oportunidad de innovar a través de los recursos arqueológicos. Por ello, las enseñanzas en torno a

⁶ Sería fundamental, en este sentido, la colaboración con el Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral de la ULL (OPSIL), quienes realizan un análisis exhaustivo, tanto cuantitativo como cualitativo, del proceso de inserción laboral de los titulados de la Universidad de La Laguna.

la gestión del patrimonio arqueológico también deben asociarse a las titulaciones de Turismo, además de las tradicionales.

Los futuros profesionales del turismo, a través de las enseñanzas universitarias, deben estar formados científica y técnicamente sobre las opciones de gestión para la difusión de los bienes arqueológicos, de su promoción, de su disfrute como un bien social y, a la vez, de un modo compatible con su preservación.

La dinámica o el comportamiento de todas las acciones contempladas en la gestión del patrimonio arqueológico, entre las que incluimos la Educación Patrimonial –tanto en el ámbito formal como el informal-, deben concebirse como un proceso de mejora continua y por ello su seguimiento y evaluación es uno de los procedimientos más importantes, pues de su resultado va a depender la mejora de todos los procedimientos establecidos, con un mismo fin: la conservación del patrimonio arqueológico.

Referencias

BALLART HERNÁNDEZ, J. (1997): *El Patrimonio Histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.

BALLART HERNÁNDEZ, J. Y JUAN I TRESSERRAS, J. (2001): *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel Patrimonio.

BAEZA, F. (2013): “Transformaciones neoliberales en la economía y el mundo del trabajo.” *CIPSTRA. Centro de Investigación Político Social del trabajo* 2, pp. 1-9.

CASTILLO MENA, A. (2006): “Reflexiones sobre la enseñanza e investigación de la gestión del patrimonio arqueológico en la universidad Española”. En: *ArqueoWeb* 8 (1). pp. 1-16. En: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/8-1/castillo.pdf> [último acceso. 01-09-2014].

CRIADO BOADO, F. (1988): “¿Qué es un arqueólogo? ¿Qué es la Arqueología?”. *Revista de Arqueología* 82, pp. 5-7.

CHÁVEZ ÁLVAREZ, M. E. Y PÉREZ GONZÁLEZ, E. M. (2010): “La gestión e interpretación del patrimonio arqueológico: Nuevos modelos para el desarrollo turístico en Canarias”. En Hernández, R. y Santana, A. (coords.), *Destinos turísticos maduros ante el cambio. Reflexiones desde Canarias*. Instituto

Universitario de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de La Laguna, pp. 49-69.

DÍAZ, M. (2002): *Historia de la Arqueología en España: estudios*. Madrid: Ediciones clásicas.

DÍAZ, M. Y MORA, G. (1995): "Arqueología y Política: El desarrollo de la arqueología española en su contexto histórico." *Trabajos de Prehistoria* 52 (1), pp. 25-38.

FUENTES LUIS, S. (2013): "El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas". Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Madrid. En: <http://ipce.mcu.es/portada/destacado37.html> [último acceso: 12-09-2014].

GARCÍA CEBALLOS, S. (2013): "Museo de diversidad autobiográfica. Patrimonio, arte y educación, vía para la inclusión social y conformación de identidades". Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid. En: <http://ipce.mcu.es/portada/destacado37.html> [último acceso: 12-09-2014].

GARCÍA VALECILLO, Z. (2012): *La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico*. Tesis Doctoral, inédita. Sevilla.

GONZÁLEZ MÉNDEZ, M. (1999). *Investigación y puesta en valor del Patrimonio Histórico: Planteamientos y propuestas desde la Arqueología del Paisaje*. Tesis Doctoral, inédita. Universidad de Santiago de Compostela.

GONZÁLEZ OCHOA, E., ARMAS PÉREZ, L., CANTELAR MARTÍNEZ, B. Y CANTELAR DE FRANCISCO, N. (2008): Bases para abordar la valoración del impacto social de un programa cubano de maestría en epidemiología. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 44 (1). En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-30032008000100006 [último acceso: 12-09-2014].

HERNÁNDEZ CARDONA, F. Y ROJO ARIZA, M.C. (2012): *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Barcelona: Trea .

HERNANDO GONZALO, A. (1992). "Enfoques teóricos en Arqueología." *SPAL* 1, pp. 9-18.

ICOMOS (1999): *Carta Internacional sobre el Turismo Cultural*. México.

ICOMOS (2000): *Informe Mundial sobre Monumentos y Sitios en peligro*. En: http://www.international.icomos.org/risk/world_report/2000/intro_spa.htm [último acceso: 14-09-2014]

ICOMOS (2008): *Carta ICOMOS para Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural*. Québec.

LLUL PEÑALBA, J. (2005): "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural." *Arte, Individuo y Sociedad* 17, pp. 175-204

MARTÍNEZ, O. M., RUIZ, J. G. Y VERJÁN, R. (2011): "Reflexiones en torno a la licenciatura en turismo. Caso de estudio: Seguimiento a egresados de la Facultad de Turismo y Mercadotecnia, UABC". *Revista Omnia*, 17 (1), pp. 125-138

Memoria para la Verificación del Grado en Turismo por la Universidad de La Laguna. En:

http://www.ull.es/Private/folder/centros/euce/Files/Memoria_verificacion/MemoriaGradoTurismo.pdf [último acceso: 14-09-2014]

PÉREZ GONZÁLEZ, E. M^a, CHÁVEZ ÁLVAREZ, M^a E., CAMALICH MASSIEU, M^a D. Y MARTÍN SOCAS, D. (e.p.): Archaeological Heritage Management in Canary Islands (Spain) and its relationship with tourism. Actas del Congreso *Current Trends in Archaeological Heritage Preservation: the national and the international perspectives*. Iasi, Romania, 6-10 de noviembre de 2013.

PÉREZ GONZÁLEZ, E. M. (2013): *Diagnosis y propuesta para una gestión del Patrimonio Arqueológico de las Islas Canarias*. Tesis Doctoral, inédita. Universidad de La Laguna.

PÉREZ-JUEZ GIL, A. (2010). "La gestión del patrimonio arqueológico: de la tradición al nuevo panorama del siglo XXI". En Hidalgo, R. (coord.), *La ciudad dentro de la ciudad: la gestión y conservación del patrimonio arqueológico en el ámbito urbano*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, pp. 9-26.

PRATS, LL. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Ariel.

(1998). "El concepto de patrimonio cultural". *Política y Sociedad* 27, pp. 63-76.

QUEROL, M. A. (2010): *Manual de Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal.

REVENGA DOMÍNGUEZ, P. (2006): "Patrimonio cultural y turismo: valor y realidad de la educación patrimonial en el marco de los estudios de turismo en España". *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 4, pp.1-23.

UNESCO, (2001): Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [último acceso: 14-09-2014].

VICENT, J.M. (1991). "Arqueología y Filosofía: la teoría crítica". *Trabajos de Prehistoria* 48, pp. 29-36.

La transmisión del patrimonio UNESCO ilicitano (el Misteri D'elx, el palmeral y el centro de cultura tradicional - Museo Escolar de Pusol) en las escuelas de la ciudad.

Verónica Quiles López veronica@rocamoraarquitectura.com

Palabras clave: Educación Patrimonial, Patrimonio de la Humanidad, estrategias didácticas, El Palmeral de Elche, *El Misteri d'Elx*, Museo Escolar Pusol.

Resumen: El presente estudio consiste en investigar la práctica docente y analizar su transmisión en el aula de Primaria los tres Patrimonios de la Humanidad ilicitanos (UNESCO): *El Misteri d'Elx (2001)* como representación teatral religiosa; El **Palmeral de Elche (2001)** comprendido como oasis musulmán de la medina islámica y, en tercer lugar, un análisis sobre las mejores prácticas didácticas en la **Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial del Centro de Cultura Tradicional - Museo Escolar Pusol (2009)**. Para ello, se estudia qué estrategias didácticas se emplean en las aulas y se analiza cuáles son las carencias o las deficiencias, a la hora de implementar, los Patrimonios ilicitanos durante el tiempo escolar. Este artículo, es pues, un resumen de un pormenorizado estudio, realizado en los centros educativos de la ciudad de Elche, durante el curso lectivo 2012/2013, y en los organismos que directa o indirectamente, difunden el patrimonio mundial ilicitano.

Introducción

El presente trabajo se plantea desde la experiencia de la investigadora como docente en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y como formadora en patrimonio local del profesorado. Desde su posicionamiento se pregunta cómo el cuerpo de maestros de primaria, enseña, transmite y valora el patrimonio cultural ilicitano y cómo lo implementa en el currículo educativo¹.

¹ El contexto de la divulgación, sin duda fueron los centros educativos de Elche ya que tienen como finalidad educar valores y transmitir y acercar la cultura ilicitana en general, y en particular, promover, sensibilizar el caso de tres bienes patrimoniales declarados por la UNESCO. Este estudio parte del trabajo que desarrolla el profesorado de Elche en los centros de Educación Primaria y su posible implementación en el currículo. Con ello, presentamos datos actuales y nuevas perspectivas que nos ayuden a promocionar de la forma más completa posible los Patrimonios de La Humanidad que tenemos

A raíz de las V Ayudas de investigación 2012 otorgadas por la Cátedra *Misteri d'Elx*², de la Universidad Miguel Hernández de Elche, la investigadora plantea el “*Estudio antropológico de la transmisión del Patrimonio Inmaterial ilicitano: El Misteri d'Elx*³ en el currículo de la Educación Primaria en las escuelas de Elche”. No obstante, en la recopilación de la información, la investigadora decide no sólo recabar información respecto al *Misteri d'Elx*, patrimonio de la Humanidad declarado por la UNESCO⁴ en el 2001, sino que también amplía a los otros dos patrimonios de la Humanidad ilicitano por lo que definitivamente, el estudio se define como “*La transmisión del Patrimonio UNESCO ilicitano (El Misteri d'Elx, El Palmeral⁵ y el Centro de Cultura Tradicional - Museo Escolar de Pusol⁶) en las escuelas de la ciudad*”.

en la ciudad de Elche, como es *El Misteri*, El Palmeral de Elche y las prácticas ejemplares de salvaguarda del patrimonio inmaterial del Centro de Cultura Tradicional - Museo Escolar de Pusol.

Es por ello que si conocemos la oferta didáctica y divulgativa desde la Enseñanza en la Educación Primaria, podremos plantearnos líneas de acción para acercar *los patrimonios* a la comunidad educativa de Enseñanza Obligatoria en Secundaria y al público en general. Centrarnos en este estudio ayudará a mejorar el modelo o modelos interpretativos de estos patrimonios culturales para que finalmente llegue a toda la sociedad. Es de destacar que apenas disponemos de estudios pormenorizados sobre las manifestaciones antropológicas de los patrimonios UNESCO ilicitanos y su repercusión en la sociedad ilicitana y asimismo, no se ha realizado con anterioridad ningún trabajo similar al presente estudio por lo que es inédito.

². Esta investigación ha sido realizada gracias a unas Ayudas a la Investigación que otorga la Cátedra *Misteri d'Elx* de la Universidad Miguel Hernández (Resolución de 10 de octubre de 2012), Registro General, ref.11911 del 11/10/2012.

³ Sobre el *Misteri d'Elx* su mayor investigador es Joan Castaño García, (Elche, 16-I-1957). Su vinculación con el *Misteri d'Elx* en amplia. En 1986 fue nombrado archivero del Patronato del *Misteri*. En 1992 lo propusieron como *Mestre de Ceremònies*. Es autor de gran cantidad de publicaciones entre monografías, artículos en revistas especializadas e investigaciones bibliográficas y documentales sobre el *Misteri*. Asimismo destaca su aportación como colaborador en la revista *Festa d'Elx*, de la que fue director entre 1994 y 1998. En el año 2007 recibió el premio de Ensayo de la Generalitat Valenciana por su obra *La Festa d'Elx, la festa de tots: del pasat al futur d'un Patrimoni de la Humanitat Valencià*, una obra que versa sobre la evolución del *Misteri* a través de los siglos. Durante sus años como miembro del Patronato ha sido testigo principal de importantes cambios en *La Festa* como la Ley Valenciana para la protección del *Misteri d'Elx* de 2005 o la declaración de Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO en el año 2001. Dirige el Museo de la Virgen de la Asunción Patrona de Elche (MUVAPE) desde su inauguración en agosto de 2008 y desde julio de 2011 es el director del Museo Municipal de *La Festa d'Elx*. Texto resumido de la Memoria Digital de Elche, Cátedra Pedro Ibarra, Universidad Miguel Hernández. Disponible en <http://www.elche.me/biografia/castano-garcia-joan>, <consultado el 18 de junio de 2014>.

Ver Cataño García, J., *Misteri d'Elx. Festa declarada Monument Nacional*, Elche, 1997.

También ver en Martínez Sanmartín, L.P. La incorporació de la Festa d'Elx a la llista representativa del patrimoni cultural immaterial de la humanitat, *Festa d'Elx*, Nº. 55, 2009, pps.269-282.

⁴ La documentación UNESCO puede ser consultada en www.unesco.org; Patrimonio Joven. Disponible en http://www.patrimoniojoven.com/body_component01.php; Unesco Comunidad Valenciana. Disponible en <http://www.unescocomunidadvalenciana.org/>; <revisados el 19 de junio de 2014>.

⁵ Generalitat Valenciana y Ayuntamiento de Elche, *The Palmeral of Elche: A Cultural Landscape Inherited from Al-Andalus. A Revised Nomination*, 2000.

Generalitat Valenciana, Ayuntamiento de Elche y Patronato Nacional del Misterio de Elche, *The Mystery Play of Elche. Candidature for its Nomination as Masterpiece of the Oral and Intangible Heritage of*

Hipótesis de partida

En la educación reglada de Elche⁷ existe un gran interés por la enseñanza del patrimonio cultural, pero, en cambio, no parece que exista una sistematización ordenada y organizada a la hora de poner en valor el patrimonio cultural UNESCO o de las tradiciones populares en el currículo. Por otra parte, nos preguntamos si en los 59 colegios ilicitanos difunden el patrimonio cultural local a través de materiales didácticos existentes, o elaboran nuevas propuestas.

Con todo ello, ¿Qué deseamos abordar en esta comunicación? En primer lugar, analizar los recursos didácticos que dispone y/o elabora el docente de primaria para fomentar el conocimiento de los patrimonios UNESCO ilicitanos a través del currículo de Educación Primaria⁸. En segundo lugar, nos preguntamos sobre los

Humanity, 2001 [hay traducción en catalán: monográfico de la revista *Festa d'Elx*, 2001, pp. 55].

Martínez Sanmartín, L. P., "El Palmeral de Elche, un oasis andalusí en la lista del patrimonio mundial", *Ars sacra. Revista del patrimonio cultural de la iglesia*, Nº 20, 2001, pp. 84-91.

Martínez Sanmartín, Luis Pablo (Rüsselsheim, Alemania, 10-XII-1967). Desde 1998 es inspector de patrimonio mueble de la Dirección General de Patrimonio Cultural Valenciano adscrito a la Dirección Territorial de la Cultura en Alicante. Ha sido coordinador por la Generalitat Valenciana de la candidatura del Palmeral de Elche a la inscripción en la Lista del Patrimonio Mundial (inscrito el 30 de noviembre de 2000); de la candidatura del Misteri o Festa d'Elx a la proclamación como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad (proclamado el 18 de mayo de 2001); de la candidatura conjunta del Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia y el Tribunal de las Aguas de Valencia a la inscripción en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (inscritos el 30 de septiembre de 2009); y de la propuesta de selección del Proyecto Pedagógico del Centro de Cultura Tradicional-Museo Escolar de Pusol como proyecto que mejor refleja los principios y los objetivos de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (seleccionado para su inscripción en el Registro de buenas prácticas de salvaguardia de la UNESCO el 1 de octubre de 2009). En 2006, tras la implantación de la Ley del Misteri, entró a formar parte de la Junta Rectora del Patronato de *El Misteri* en representación de la Generalitat Valenciana. Disponible en <http://www.elche.me/biografia/martinez-sanmartin-luis-pablo> <consultado el 18 de junio de 2014>.

⁶ Centro de Cultura Tradicional - Museo Escolar de Pusol. Disponible en <http://www.museopusol.com/es/> <consultado en 8 de mayo 2014>. Toda la información la podéis consultar también en la revista *El Setiet*, muchos artículos publicados por su director, D. Fernando García Fontanet. Disponible en <http://www.museopusol.com/es/publicaciones/>, <consultado en 8 de mayo 2014>.

Matínez Sanmartín, L. P., El projecte pedagògic del Centre de Cultura Tradicional — Museu Escolar de Puçol: una iniciativa exemplar de salvaguarda comunitària del patrimoni des de l'escola al Camp d'Elx, *PEU Patrimoni i Extensió Universitària*, Disponible en <http://patrimoni.peu-uji.es/index.php/ca/memoria-viva/620-mv06-13-el-projecte-pedagogic-del-centre-de-cultura-tradicional-museu-escolar-de-pucol-una-iniciativa-exemplar-de-salvaguarda-comunitaria-del-patrimoni-des-de-l-escola-al-camp-d-elx>, <fecha del 3 de julio 2014>.

⁷ El estudio se realiza en la ciudad de Elche durante todo el curso lectivo 2012/2013. Elche (cooficialmente y en valenciano *Elx* [ˈeltʃ]) es una ciudad y municipio situado en la provincia de Alicante, al sur de la Comunidad Valenciana. La población total en el municipio alcanza los 230.224 habitantes, mientras que la población del casco urbano es de 189.316 habitantes; así, es la tercera ciudad más poblada de la Comunidad Valenciana, la segunda de la provincia de Alicante, después de la capital.

⁸ LOE 2/2006. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

vínculos que las diferentes instituciones de carácter público o privado desarrollan en relación con el Patrimonio UNESCO ilicitano.

Metodología utilizada sobre la investigación

La metodología empleada responde a los principios de la investigación etnográfica cualitativa basada en la observación participante que implica utilizar unas estrategias propias⁹. El diseño metodológico nunca fue rígido, al contrario, se empezó con una pregunta bastante amplia y con un escenario. La revisión constante y el análisis de la información se convirtieron en la guía de la investigación.

a) La observación participante con la recogida de datos mediante el diario de campo de la investigadora. Aquí el campo de actuación fueron los centros escolares, Mesa de Patrimonio dependiente del Área de Cultura del Ayuntamiento de Elche¹⁰, básicamente el Patronato del *Misteri d'Elx* y Museo de *La Festa*¹¹ y Museo Escolar de Pusol.

b) La entrevista como aproximación a los informantes claves. En este caso se realizó más de cien entrevistas, algunas grabadas y todas trasladadas a papel, a todo el cuerpo docente que pudiera estar o había realizado actividades de carácter cultural vinculadas a los patrimonios UNESCO ilicitanos.

c) La encuesta que fue enviada mediante correo electrónico a todos los colegios públicos, privados y concertados de la ciudad de Elche. El objetivo era obtener a través de preguntas un esbozo de lo que se estaba realizando en los centros

Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Disponible en: http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9730.pdf <consultados en 28 de agosto 2014>.

⁹ Un buen libro para las estrategias en la investigación, consultar: Díaz de Rada Brun, A.; Velasco Maíllo, H. M. y García Castaño F. (coords) (1993): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Ed. Trotta, pp. 464.

¹⁰ Podéis ver el equipo de la Mesa de Patrimonio Cultural cuyo coordinador es Gregorio Alemany García. Disponible en, <http://www.elche.es/micrositios/patrimonio-cultural/cms/menu/Agentes-internos-mesa-patrimonio/> <consultado en 6 de septiembre 2014>.

Alemany García, G. El Palmeral de Elche. Paisaje agrícola relicto. *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms, en monogràfic sobre "Símbolos, señas de identidad, tradiciones e institucions tradicionals de la Comunitat Valenciana"*, nº 58, Dirección General de Desarrollo Estatutario y Promoción del Autogobierno de la Conselleria de Gobernación y Justicia, pp. 199-211, 2013.

¹¹ Patronato *Misteri d'Elx*. Disponible <http://www.misteridelx.com/es/> <consultado en 6 de septiembre 2014>.

educativos, que por título llevaba “Encuesta sobre el patrimonio Cultural Ilicitano”. Quiénes realizaban la encuesta respondían a un total de 18 preguntas divididas en dos apartados: una sobre datos personales, experiencia en la docencia, zona del lugar de trabajo, cargo del centro y asignaturas que imparte. El otro apartado de la encuesta eran preguntas vinculantes al patrimonio cultural ilicitano, UNESCO y demás tradiciones culturales y señas identitarias que se desarrollaban en el aula y/o fuera de ella.

d) Entrevistas con diferentes organismos públicos locales, autonómicos y nacionales que tienen vinculación directa o indirecta con el patrimonio UNESCO ilicitano.

e) El análisis de contenido teórico UNESCO, IPCE, Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, LOE 2/2006, como el currículum de la Comunidad Valenciana de la Educación Primaria, estudios sobre los patrimonios ilicitanos, materiales didácticos existentes, etc.

En todo el proceso de la investigación se aplicó los *criterios de credibilidad* de las investigaciones cualitativas y etnográficas. Por ello se recogieron los datos de manera sistemática y ordenada, siguiendo un proceso de reducción para poder seleccionar y simplificar y para poder extraer conclusiones con cierta facilidad.

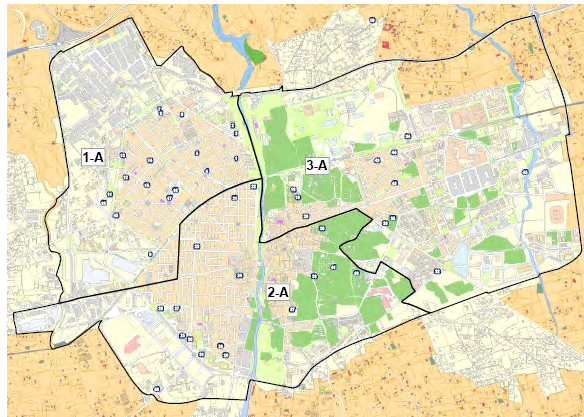
Por otro lado, pertenecer al *gremio* docente, nos condicionó favorablemente a la investigación, ya que en casi todos los casos adoptamos el rol de investigadores. En otros escenarios, resultaba más ventajoso “utilizar un rol diferente” ya fuera como docente o estudiantes de Antropología. Fue muy gratificante la accesibilidad de los equipos directivos, ya fueran para facilitarnos datos estadísticos o darnos a conocer el profesorado implicado en la enseñanza del patrimonio local.

En el proceso de la investigación indicamos que en algunos centros no se nos facilitó la entrada al mismo, perdiendo una información muy valiosa para el estudio. En otros casos hemos observado que si en algún momento nos vinculaban con la administración pública, eran reacios a facilitar información y nos transmitían la precariedad que pudieran estar viviendo a consecuencia de la crisis y los recortes en la educación.

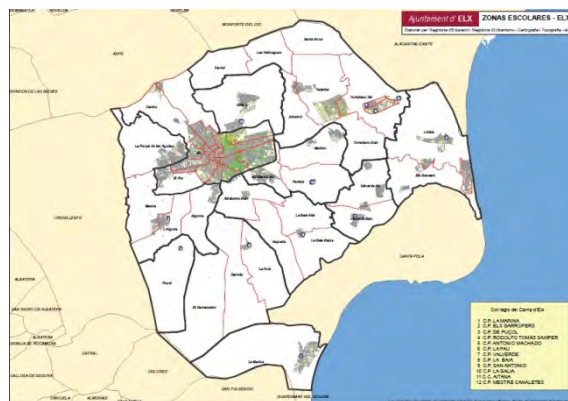
La investigación

La investigación se llevó a cabo en la zona urbana y rural de Elche. Además se analizó todos los colegios de educación Infantil y Primaria públicos (CEIP), los concertados (CC) y privados (CP). Para la conformación del mapa urbano estaba compuesto por treinta y seis centros públicos, y otros diez concertados. La gran magnitud de pedanías del municipio ilicitano, recoge en once centros públicos y uno, concertado y uno privado. En total 59 centros en todo el municipio.

Para la selección de los centros se tuvo en cuenta la distribución de colegios públicos y concertados, centros urbanos y pedanías, llegándose a utilizar el mapa escolar dividido en 4 distritos, vigente en la fecha del estudio. La clasificación queda de esta manera: distrito 1 (Barrio Carrús), distrito 2 (Barrio del Pla y Casco Antiguo), distrito 3 (Altabix) y las pedanías correspondientes al distrito número 4.



Origen. Mapa escolar curso 2012/2013 de los colegios del casco urbano con los distritos 1, 2 y 3 de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento Elche



Origen. Mapa escolar curso 2012/2013 de los colegios del campo ilicitano (distrito 4) de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento Elche.

Finalmente se recogieron las experiencias de 49 centros de todo el municipio ilicitano de los 59 en total, es decir el 83 % y se calculó la existencia de más de **17.000 alumnos** de entre 3 a 12 años y aproximadamente más de **1.200 maestros**, según la cuantificación que iba realizando.

De los centros visitados, se han realizado un total de 110 entrevistas a docentes y miembros del equipo directivo, a lo que hay que sumar la encuesta enviada a los centros, que se distribuyó a toda la población docente, enviada por correo electrónico. Dicha encuesta se elaboró con el *google drive*, con un total de 18 preguntas agrupadas en datos personales y el desarrollo de su actividad en relación con los patrimonios mundiales y la cultura tradicional. En el apartado personal se preguntó por el lugar de nacimiento, género, años de experiencia en la docencia, tipo de centro (público, privado o concertado) donde trabaja, la zona o barrio donde se encuentra y el cargo que tiene en el centro. En referencia a la enseñanza patrimonial se preguntó por la impartición de los tres Patrimonios de la UNESCO ilicitanos en el aula: qué, cuándo, cómo y con qué material y apoyo institucional se realizaba.

El análisis de la información recogida cabe destacar que son los tutores y los especialistas de música los que mayor relación tienen con la enseñanza patrimonial ilicitana y que es el *Misteri d'Elx*, seguido del Palmeral, y del Centro de Cultura Tradicional, Museo Escolar de Pusol los más trabajados en las asignaturas de música, educación plástica y visual, conocimiento del medio, lengua valenciana y en menor medida, lengua castellana. En cuanto a la difusión del patrimonio cultural ilicitano en las escuelas, es amplio el consenso en considerar este tema como necesario para ayudar a los alumnos a conocer su ciudad, sus principales monumentos y edificios emblemáticos y sus señas de identidad.

Para abordar la temática patrimonial en la investigación, los docentes requieren recursos didácticos, mayoritariamente utilizan materiales elaborados por ellos mismos (65%), que encuentran en internet (20%) y que les llega al centro (15%). Los educadores por tanto consideran que no existen suficientes recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de conocimientos locales adaptados al alumnado de Educación Primaria.

	DISTRITO 1 (NORTE) BARRIO CARRÚS TOTAL 17 CENTROS	DISTRITO 2 (SUR) BARRIO DEL PLA Y CASCO ANTIGUO TOTAL 17 CENTROS	DISTRITO 3 (ESTE) BARRIO ALTABIX TOTAL 12 CENTROS	DISTRITO (CAMPO D'ELX) TOTAL 13 CENTROS
--	---	--	---	--

CEIP	11/13 centros	9/13 centros	8/10 centros	8/11 centros
CC	4/4 centros	3/4 centros	1/2 centros	1/1 centro
CP	0/0 centros	0/0 centros	0/0 centros	1/1 centro
	15	12	12	10
TOTAL				49 CENTROS EDUCATIVOS

Tabla 1. Cuantificación de colegios investigados.

Asimismo, las experiencias didácticas y los materiales elaborados por los docentes, tienen una difusión muy escasa. El uso es endogámico, ya que suelen compartirse exclusivamente con los compañeros del centro y no siempre. Por otro lado, los materiales elaborados desde la educación no formal (museos, concejalías, diputación, etc.), los docentes perciben que no llegan del todo a los centros y que su difusión podría mejorar.

En la aplicación de la temática patrimonial local con el alumnado, la mayoría considera que ayuda a concienciar sobre la valoración, preservación y protección del patrimonio de su ciudad y mejora la conciencia ciudadana y la responsabilidad social.

En cuanto a la temática religiosa de *La Festa*¹², las experiencias y opiniones son dispares. Si bien hay un grupo de docentes que señala no haber tenido ningún problema con las familias, otros indican que han tenido que realizar entrevistas personales para explicar que la religión forma parte del *La Festa* como un elemento cultural intrínseco al mismo. Otros docentes, por otro lado, recalcan que *El Misteri* tiene otros “valores” culturales e históricos además del religioso, por lo que consideran que la religión es sólo un elemento más de *El Misteri* y no el principal. De esta manera se está transmitiendo una responsabilidad social y de cohesión.

En referencia a la formación del profesorado, les gustaría recibir formación sobre el patrimonio local y su aplicación en el aula, así como la necesidad de contar con material didáctico adaptado a sus etapas educativas. Esta formación desean recibirla

¹² Ver a Martínez Sanmartín, L. P., “El misterio de Elche, obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad”, *Ars sacra. Revista del patrimonio cultural de la iglesia*, 20 (2001), pp. 76-83.

en su escuela, o de manera semipresencial o a distancia. Es notorio que dos centros han decidido no colaborar con la Escolanía del Patronato del *Misteri d'Elx*, para las pruebas selectivas de las voces blancas (pruebas que se realizan a niños de primaria), ya que desde ésta no se permite la participación de las niñas, considerando esta práctica discriminatoria y por tanto, está en contra con los principios de igualdad y coeducación que trabajan desde la escuela.

En la investigación de los cuarenta y nueve centros educativos en los que se ha realizado la investigación, sólo seis, no trabajan ningún tema relacionado con el patrimonio, por lo que los centros que los trabajan son la mayoría. Hay que destacar que existe un centro de los estudiados en el cual se transporta la transmisión y el conocimiento de los patrimonios UNESCO ilicitanos a nivel internacional con otros centros a través de proyectos europeos.

Algunas consideraciones finales

Podemos afirmar que en Elche la enseñanza de los Patrimonios de la Humanidad ilicitanos como son "*El Palmeral de Elche*", "*El Misteri d'Elx*" y las prácticas ejemplares por la Salvaguarda del Patrimonio cultural inmaterial del "*Museo Escolar Pusol*", se trabaja en algunos centros educativos desde una doble vertiente; como referente de la UNESCO y como parte integral de las señas identitarias ilicitanas. La utilización del patrimonio cultural local como recurso didáctico ayuda a establecer un puente entre los contenidos y la realidad del estudiante. El aprendizaje de la historia se debe dar en lo local para acercarse a lo universal. Es un elemento muy motivador para el alumnado conocer su historia y los elementos propios del patrimonio local para, respetarlos, valorarlos y protegerlos. Debemos tratar de sensibilizar al alumnado en el conocimiento especial por el patrimonio local, para capacitarles de valores que van más allá del puro conocimiento del patrimonio.

Por otro lado, hay un gran interés por difundir, divulgar y hacer accesible el patrimonio local al público escolar, pero la inexistencia, en muchas ocasiones, de materiales o recursos didácticos, hace que el profesorado desestime el acercar estos conocimientos al aula, "refugiándose" en el libro de texto donde no aparece de forma explícita el conocimiento del patrimonio cultural local.

La incorporación de las nuevas tecnologías ha favorecido el auge progresivo del interés de un público diverso por el conocimiento del patrimonio cultural, como pasatiempo para algunos, y como fuente de recursos para otros. Aunque se tiene que

llevar especial cuidado ya que no toda la información hallada en Internet es válida, debido a la falta de control sobre la calidad de la información y a la expropiación de la propiedad intelectual. Por lo tanto, se debe impulsar el desarrollo de propuestas con enfoques didácticos de calidad, con contenidos legales, basado en contextos y modos de aprendizajes diversos y accesibles a toda la comunidad educativa.

Podemos concluir diciendo que los patrimonios UNESCO no lo trabajan en su totalidad todos los docentes de los centros escolares de primaria ilicitanos, como un recurso educativo con el cual, se pueda construir conocimiento histórico y pensamiento social crítico incorporado en el currículo, ya que no hay una decisión inicial de coordinar desde el propio centro a los maestros sobre estos proyectos y darle la singularidad que tiene. No obstante, en muchos centros estudiados, hay docentes que han trabajado el tema de los patrimonios culturales y tradiciones culturales en situaciones concretas como seña de identidad de la ciudad y a través de momentos puntuales. Por ello - junto a la ausencia o falta de renovación de materiales didácticos adaptados a las nuevas tecnologías, referentes al patrimonio local, elaborados desde los propios organismos oficiales y educativos- los docentes interesados en trabajar dicho patrimonio se ven obligados a elaborar dichos materiales.

Por una parte nos encontramos un grupo de docentes de primaria que, sin apenas contactos entre ellos, elaboran materiales didácticos sobre el Patrimonio de la Humanidad ilicitano y lo aplican casi exclusivamente en sus aulas o centros. Por otro lado, el resto de los docentes de primaria que no implementan este patrimonio con sus alumnos, hemos detectado esa carencia por dos motivos; por el desconocimiento de la existencia de recursos didácticos y por considerar que los contenidos del currículo de primaria son muy extensos y no les dejan tiempo para tratarlos. No obstante reconocen en su mayoría, que si tuvieran acceso a materiales didácticos adaptados y de calidad, su disposición a incluirlos en currículo, aunque fuera de manera transversal, sería mayor.

Finalmente vemos el papel importante que juegan los agentes culturales a través de la administración como de las instituciones. Consideramos que son insuficientes los materiales didácticos que proponen aunque son conscientes de su importancia para la difusión en las escuelas. Por ello es necesario crear canales de comunicación directa entre los centros educativos, las administraciones e instituciones públicas y privadas para crear sinergias que ayuden a la difusión de la enseñanza patrimonial ilicitana a los futuros ciudadanos de la sociedad ilicitana, que serán sus garantes en un futuro próximo. A esto se le une la necesidad para el conocimiento de

los patrimonios de la Humanidad ilicitanos como herramientas fundamentales para la conservación y protección del Patrimonio Cultural local y su importancia en la difusión la elaboración de recursos didácticos adecuados a determinadas edades del estudiante.

Es por ello que se debe incidir en la capacidad conjunta para investigar, crear, fomentar, integrar, promocionar e implementar, con la educación patrimonial, y proponemos la construcción de una **plataforma web de calidad en donde ofrecer recursos didácticos para un público exigente y adaptado a sus necesidades**. Proponemos que maestros involucrados en el tema, a través de una comisión de servicios, pudieran coordinar a los agentes y gestores culturales de las administraciones e instituciones con el cuerpo educativo interesado¹³ en enseñar y producir recursos educativos de calidad, recursos que después se les facilitarían en la plataforma web que proponemos.

Actualmente se ha publicado el decreto 108/2014, de 4 de julio¹⁴, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. Este nuevo currículo de educación Primaria se aplicará en su totalidad en el curso 2015/2016. En dicho currículum, la educación patrimonial se destaca a través de la nueva asignatura llamada Cultura Valenciana¹⁵, que no existía en el anterior currículo y que se aplicará en el 5º curso de primaria, donde esperamos se asienten las bases para una buena educación patrimonial a través de la transmisión del patrimonio valenciano UNESCO y de toda la riqueza cultural tanto material como inmaterial para el mantenimiento de la diversidad cultural.

¹³ Los Planes Nacionales del Instituto Nacional del Patrimonio Cultural de España (IPCE) son instrumentos de gestión del Patrimonio Cultural que, partiendo del estudio de los bienes que lo integran, permiten racionalizar y optimizar los recursos destinados a su conservación y difusión, asegurando en todo momento la coordinación de las actuaciones de los organismos de la Administración estatal, autonómica y local. Sólo conocemos de un caso, el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial, que colabora activamente <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html> en la difusión de los tres patrimonios UNESCO de Elche. <consultado en 22 de junio de 2014>.

¹⁴ LOMCE 108/2014. Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana: Disponible en http://www.docv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf.

¹⁵ Para ver los materiales confeccionados desde la Consellería, de la nueva asignatura en la Comunidad valenciana, consultar Recursos didácticos de la Asignatura Cultura Valenciana. Disponible en http://www.cece.gva.es/docs/CULTURA_VALENCIANA_CASTELLANO.pdf <consultados en 6 de septiembre 2014>.

20 Años de enseñanza del patrimonio en la carrera de licenciado en turismo de la universidad de Guadalajara, México.

Mtra. Martha Rosalía Sánchez López

Universidad de Guadalajara

Palabras clave: Patrimonio, Cultura, Turismo, Educación.

Objetivos de la comunicación: Compartir la experiencia con otros centros educativos que impartan la materia. Enriquecer con las aportaciones desde fuera las prácticas realizadas para fortalecer la teoría.

Introducción

Las Universidades Mexicanas muestran que la renovación profesional es un tema relevante y del mayor interés por tratarse de una de sus funciones sustantivas; en forma particular, la Universidad de Guadalajara también establece la formación de cuerpos de profesionistas integrados a la sociedad y de formación humanista. De acuerdo a los acontecimientos internacionales en el plano de la política, de la economía y de la sociedad, así como en el campo de las transformaciones científico-tecnológicas, la formación del licenciado en turismo y el papel que desempeña en el uso y preservación del patrimonio cultural requiere de una profunda reflexión.

Antecedentes

En 1967, la Universidad de Guadalajara, respondiendo a la petición de la sociedad representada por el entonces Departamento de Turismo del Gobierno del Estado de Jalisco (hoy Secretaría de Turismo del Estado de Jalisco, SECTURJAL), crea la Carrera de Técnico en Turismo en 1968, fundamentándola en el aumento de turismo que venía presentando el estado de Jalisco y a la proximidad de dos eventos deportivos de talla internacional: las Olimpiadas de 1968 y el Mundial de Fútbol de 1970, en los cuales la ciudad de Guadalajara participaría como subsede. La carrera tenía una duración de tres años de estudios, posterior

a los estudios de educación media superior (Bachillerato) y dependía de la entonces Facultad de Comercio y Administración.

La enseñanza del patrimonio en la carrera de licenciado en turismo de la universidad de Guadalajara

En el diseño del plan de estudios, la enseñanza de materias relacionadas con la cultura ha sido siempre parte fundamental y en el primero, de 1968 a 1972, se impartían las de Historia del arte en México, Historia de la ciudad de Guadalajara e Historia del arte universal, las que se conservarán en la Reforma Educativa de la Universidad de Guadalajara de 1972, cuando se reestructura la carrera de turismo alcanzando el nivel de licenciatura y ampliando su duración a 5 años, coincidiendo con la fundación, ese mismo año, de la Escuela de Turismo independizándose así la carrera.

Se respetó la base conceptual de la misma y se estableció una duración de 10 semestres para la carrera de Licenciado en Turismo, teniendo una salida terminal en el sexto semestre como Técnico en Turismo.

En 1975 se lleva a cabo la modificación de las dos carreras: Técnico y Licenciado, orientándose a la Planificación del Sector, cambio fundamentado en las acciones que a nivel federal se realizaban con la creación de los llamados centros turísticos integralmente planeados, Cancún e Ixtapa, por citar algunos.

Las materias del área cultural sufren modificaciones y ante la necesidad de incrementar las relacionadas a la planificación y mercadotecnia se diseñan 2: Historia del arte en México (la que comprendía nociones de historia universal del arte) y la de Folklore y Artesanías.

Hasta aquí, las materias de índole cultural, particularmente la de Historia del arte en México, se impartían a través de una serie de datos históricos y señalamientos de los diferentes estilos artísticos, además de no ser relacionados con la carrera de turismo. En cuanto a Folklore y artesanías se impartía sobre una descripción del folklore por estados sin reflexiones sobre su origen e importancia para el desarrollo del turismo en el lugar. Esta manera de impartir la clase no cambió con las transformaciones de los planes de estudio.

Lo anterior provocaba que el estudio de la cultura, en general, se convirtiera en un acumulación de información por demás profusa pero sin establecer la relación con la

carrera. Esto tenía como consecuencia que la mayoría de la mayor parte del saber supuestamente aprendido se olvidaba, o definitivamente no se había aprendido, porque se había adquirido para pasar un examen.¹

En 1984 la Escuela de Turismo es elevada a la categoría de Facultad, pero será hasta 1992 cuando se realiza la departamentalización de la Universidad de Guadalajara y se dan cambios significativos tanto administrativa como académicamente. En éste último aspecto se tuvo la oportunidad de revisar y actualizar el plan de estudios, lo que permitió introducir nuevas materias y reforzar anteriores.

Una de las acciones emprendidas, fue la creación de una materia titulada "Patrimonio Turístico Cultural", que permitió que las anteriores de Historia del arte en México y Folklore y artesanías, ya como contenidos de la nueva materia, se vieran enriquecidas con aspectos teóricos del patrimonio, además de agregarse aspectos arqueológicos y de Historia del arte universal, lo que significó llevar 5 grandes contenidos en una carga horaria de 8 horas semanales, durante el semestre.

Las discusiones en las reuniones académicas, en 1992, giraban en torno a la falta de profundidad de contenidos y a la ausencia de relación de las materias con el ámbito profesional, por lo que fue necesario orientar la nueva materia de Patrimonio Turístico Cultural hacia uno de los aspectos fundamentales de la formación del Licenciado en Turismo²: la del conocimiento de otras culturas para que complementándose con las materias de la misma área fomentara la conciencia de preservación del patrimonio cultural y mayor apreciación de la cultura. La materia fue aprobada después de ser puesta a consideración del Colegio Departamental y por los maestros que en ese entonces impartían las materias del área cultural.

En 1994 la Universidad de Guadalajara entra en una gran reorganización, creándose los Centros Universitarios Regionales (al interior del estado) y los Centros Universitarios Temáticos (en la Zona Metropolitana de Guadalajara). Consecuencia de este nuevo proceso surge el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) y en él el Departamento de Turismo, Recreación y Turismo.

¹ "Lo que se aprende, se aprende para cumplir un objetivo. Hay objetivos para toda la vida: nunca se olvidan. Pero hay objetivos muy temporales: esos conducen a aprendizajes destinados, en sí mismo, a ser olvidados. De esos aprendizajes y de esos objetivos están llenas nuestras aulas". (González, 2002:16)

² "Quienes toman parte de su elaboración conozcan no sólo la materia que corresponde sino el Plan de Estudios en su totalidad". (Díaz, 1984:228)

Se aprovechó esta circunstancia para realizar una nueva revisión curricular y en el área cultural se aprovecha para desglosar la materia de Patrimonio turístico cultural en cinco: Patrimonio turístico cultural, Historia universal del arte, Historia del arte en México, Arqueología de México y Folklore de México.

El desglose de las materias permitió una mayor amplitud de temas y un enfoque específico de cada una de ellas hacia la aplicación en la carrera de Licenciado en turismo, pero también llevó a un análisis de la real importancia de cada una de ellas y a la problemática de fundamentarlas y justificarlas en base a las nuevas corrientes académicas que se planteaban en aquel entonces.

La materia de Patrimonio Turístico Cultural requirió que fuera rediseñada con el fin de abarcar de manera más amplia los aspectos teóricos y prácticos de la defensa del patrimonio, concientizar sobre la importancia de su protección y el papel que el Licenciado en turismo desempeña en el mismo. Por lo que al aprendizaje del patrimonio cultural debe agregarse el fenómeno turístico para convertirla en herramienta de trabajo, estableciendo la relación Cultura-Turismo, lo que permite analizar las motivaciones de los desplazamientos turísticos hacia los diferentes estilos artísticos, sitios históricos o monumentales, las manifestaciones culturales y cómo se visitan los sitios por los turistas.

Este último Plan de estudios ha sido actualizado en varias ocasiones dentro de las academias buscando que los contenidos adopten en lo educativo los requerimientos que la globalización plantea para el siglo XXI.

Desde 2011 se estudia el planteamiento de una nueva propuesta curricular que responda a lo establecido por las instancias de gobierno como la Secretaría de Educación Pública, los de la propia Universidad de Guadalajara, como documentos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET) que desde 2004 ha realizado visitas de seguimiento a la Licenciatura en Turismo haciendo una serie de recomendaciones que han servido para el diseño del nuevo plan de estudios.

Tomando en cuenta lo anterior, se han actualizado y ampliado contenidos, así como desarrollado actividades para que el estudiante de turismo descubra facetas relacionadas a su ámbito laboral dentro de esta área que, en general, se identifica como parte fundamental de los conocimientos que son importantes en su formación, pero que no se toma en cuenta al establecer los ámbitos laborales.

En el nuevo plan de estudios, iniciado en 2013, las materias relacionadas a la cultura se actualizan, se fusionan y se implementan nuevas áreas de formación. Surgen, en el Área de materias obligatorias la de Patrimonio Cultural, así como Campos Especializantes y Campos Optativos. En el Campo Especializante se ofrece el de Turismo Cultural y dos en Optativos: en Guías de turistas y en Animación y Recreación. Cada uno busca, a través de tres materias, proporcionar conocimientos que permitan al estudiante de Turismo adquirir herramientas para su desarrollo en el área cultural.

Actualmente se trabaja en el estudio y análisis de los contenidos de los Campos Especializantes y Optativos, la búsqueda de bibliografía y sobre todo, cumplir el objetivo de proporcionar al licenciado en turismo conocimientos para un mejor desempeño profesional.

Políticas públicas como marco para las materias del área cultural

La cultura, y en consecuencia el turismo con motivaciones culturales, han sido importantes en la vida económica de México; en consecuencia los Organismos han sido sensibles a este respecto y han generado una serie de documentos.

A lo largo de la historia de la Carrera de Turismo, se han tomado en cuenta las políticas generadas por el Gobierno Federal y los organismos relacionados. Para los nuevos cambios se ha tomado en cuenta:

La **Conferencia Mundial sobre la Educación. La Educación Superior en el Siglo XXI**, (UNESCO, 1998:25), menciona ya en el Preámbulo la necesidad de una educación sustentable y acorde a los cambios del nuevo siglo por llegar.

En el **Programa Nacional de Educación 2001-2006** se establecen políticas para la calidad de la educación superior, así como la actualización de los planes y programas de estudio y una adecuación curricular flexible (PNE 2001-2006:21).

Acuerdo por el que se establece la política pública de Turismo para Todos. Documento de la Secretaría de Turismo donde establece en el punto 3 de los Lineamientos específicos que “se fomentará la realización de cursos de formación y capacitación especializada, a partir de la experiencia de los centros de enseñanza superior” (SECTUR. 2006:6).

El **Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012**, establece en el Eje 2.8 Turismo la importancia del Sector, la necesidad de fortalecerlo a través de la Competitividad de los Servicios y la Oferta. (PND 2007:118)

La **Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan Institucional de Desarrollo 2002-2010**, menciona en el “Eje estratégico de innovación educativa”, que los modelos de enseñanza aprendizaje deben responder a modelos innovadores, con programas de estudio flexibles (UdeG, 2003: 18).

Conclusiones

En consecuencia, las materias relacionadas directamente con la cultura se pueden considerar materias importantes en la formación del Licenciado en Turismo, debido a que éstas le permiten desarrollar un criterio más amplio y además, conocer el papel que juegan las manifestaciones culturales a nivel internacional para así determinar cómo otros países pueden constituir su competencia en el ámbito turístico, valorar su propio patrimonio artístico y cómo desarrollar mecanismos para ofrecer un producto turístico diferente.

La enseñanza del patrimonio cultural, apoya académicamente de forma sólida la formación del profesional en turismo a través de la reflexión sobre el proceso que ha llevado, su aportación en el presente, para asimismo poder determinar los aciertos y corregir errores para su futuro aprovechamiento.

El patrimonio cultural, debe ser estudiado más allá de un listado de sitios y monumentos, es necesario que se conozca y se investigue, para que se defienda y se preserve. En el caso de los licenciados en turismo esto es doblemente cierto, no sólo en su formación individual o en su preparación social sino como profesionistas deben aprender a analizar acontecimientos de diversa índole, culturales o naturales, para poder tomar decisiones de organización de eventos o planificación turística, por ejemplo.

Por lo anterior, la enseñanza del área cultural representa un reto desde la perspectiva del turismo, ya que debe cubrir por una parte el conocimiento de la evolución histórica de las manifestaciones artísticas, por otra debe proporcionar las herramientas que le permitan al estudiante determinar cómo el arte es aprovechado por los desplazamientos turísticos, conectando estas dos corrientes con una tercera: el

conocimiento del patrimonio cultural de otros países y aún una cuarta: esta riqueza patrimonial frente a la propia.

Debe tomarse en cuenta que al aprendizaje del patrimonio cultural debe agregarse el fenómeno turístico para convertirla en herramienta de trabajo, es decir, se debe establecer la relación Cultura-Turismo. Por lo que el licenciado en turismo debe analizar las motivaciones de los desplazamientos turísticos hacia los diferentes estilos artísticos, sitios históricos o monumentales, las manifestaciones culturales y cómo se visitan los sitios por los turistas.

Sin embargo, si el Plan de Estudios, y en consecuencia los programas de estudio no toman en cuenta las consideraciones institucionales señaladas en el ámbito Federal, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara, los planes de los Centros Universitarios de la misma y de la propia Licenciatura en Turismo, incorporando además las recomendaciones emitidas tanto por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como por el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A.C. (CONAET), respecto del plan de estudios, se seguirá con el diseño de contenidos que no respondan a los requerimientos que la sociedad hace de los egresados de esta carrera.

BIBLIOGRAFÍA:

DE LA TORRE PADILLA, Oscar. *El turismo fenómeno social*. F. C. E. México. 1980. 134 págs.

DEPARTAMENTO DE TURISMO, RECREACIÓN Y SERVICIO. *El estudio del conocimiento disciplinario de la formación profesional del licenciado en turismo. Su currículum en la Universidad de Guadalajara*, Documento del Centro de Investigaciones Turísticas y el Colegio Departamental. 1997.

DEPARTAMENTO DE TURISMO, RECREACIÓN Y SERVICIO. *Propuesta curricular*, Documento del Centro de Investigaciones Turísticas y el Colegio Departamental. 2011. 61 págs.

ECKER, Alöis. *Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros de educación media superior en la Universidad de Viena*. Consultado el 13 de mayo de 2014 en: https://www.academia.edu/1383127/Didactica_de_la_historia_orientada_a_procesos._Nuevos_caminos_en_la_formacion_de_maestros_as_de_la_educacion_media_superior_en_la_Universidad_de_Viena

GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción del saber científico*. Universidad de Valladolid. Consultado el 13 de mayo de 2014 en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/conocimiento_geografico_historico_educativo_construccion_saber_cientifico.pdf

PRATS, Joaquín. *La enseñanza de la historia y el debate de las Humanidades*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1999.

PRATS, Joaquín. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*, Junta de Extremadura, Mérida, 2001, 126 págs.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Consultado el 24 de abril de 2014 en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

SECRETARÍA DE TURISMO. *Turismo para Todos*, Diario Oficial de la Federación. 2006. dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=4916192

UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XIX*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

UNESCO. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Consultado el 24 de abril de 2014 en

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Puesta a punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010*. 61 págs. Consultado el 24 de abril de 2014 en http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/04_1.pdf

El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante.

Mónica Trabajo Rite. Universidad de Huelva.

José María Cuenca López. Universidad de Huelva.

Palabras clave: Educación patrimonial, currículum, libro de texto, profesorado, alumnado.

Objetivos de la comunicación:

- Conocer las relaciones existentes entre el currículum oficial, las concepciones transmitidas por el profesorado y el libro de texto y las concepciones desarrolladas por el alumnado en la ESO
- Detectar los obstáculos que impiden el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio deseable.

Introducción y antecedentes

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, ámbito en el cual se centra el presente trabajo, cada vez tienen más protagonismo los contextos no formales, tal y como afirma Xavier Hernández “la historia y la geografía se aprenden cada vez más fuera del aula” (Hernández, 2002:10). Por esta razón, consideramos que la educación patrimonial, (eje central de nuestro trabajo), dentro de las ciencias sociales, podría tener un gran abanico de posibilidades, aprovechados como recurso, contenido y objetivo.

El trabajo que realizamos, pretende aportar nuevos datos al estudio sobre las concepciones de patrimonio en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el medio en el que viven, con valores que fomenten el respeto y la empatía por las diversas culturas, ciudadanos con una serie de competencias básicas para la vida en sociedad, que entiendan y fomenten la conservación y valoración del patrimonio como símbolo

de su propia identidad (Cuenca, Estepa y Martín, 2011). Se trata de un estudio pormenorizado sobre el concepto y el valor otorgado al patrimonio a partir del análisis detallado de los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria: currículum oficial, libro de texto, docente y alumnado. Como referente básico, tomaremos las aportaciones del grupo EDIPATRI (Educación e Interpretación Patrimonial) compuesto por investigadores de diversas áreas de conocimiento pertenecientes a la Universidad de Huelva, que en una reciente publicación ha sintetizado su trayectoria de investigación en este campo, (Estepa, 2013).

Por otro lado, para el desarrollo de la propuesta teórica y metodológica partimos de la tesis doctoral de Cuenca (2002), donde trabajó en el análisis de las concepciones sobre patrimonio y su enseñanza en varios sectores: en materiales curriculares, en la legislación educativa y por último y como eje central de su estudio, analizó las concepciones sobre patrimonio de los maestros y profesores en formación inicial. A partir de estas aportaciones, a las que hay que sumar también trabajos como los de Calaf (2009), Fontal (2013) o Ibáñez (2006), trabajaremos en el análisis sobre el concepto y valor de patrimonio desde cuatro perspectivas: las concepciones que transmite el profesorado, el libro de texto como material curricular y el currículum oficial de Educación Secundaria obligatoria y a ello sumaremos el análisis sobre las concepciones del alumnado, en concreto en el curso de 2º de E.S.O.¹

Concepto de Patrimonio

En relación a la evolución del término “patrimonio” encontramos que hasta el siglo XX se relacionaba con los elementos monumentales, entendido como rasgo de distinción social de las clases pudientes de la época. A partir del siglo XX, con el reconocimiento del patrimonio artístico, comienza a florecer también el sentimiento de conservación del patrimonio como símbolo que identifica a una sociedad pero, no será hasta 1972 en el Convenio sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, cuando comienza a relacionarse etnografía con patrimonio para englobar costumbres, tradiciones, lenguas, formas de vida, etc. Como símbolos culturales.

¹ Esta aportación es fruto de los proyectos de investigación I+D+i financiados por el Plan Nacional de Investigación: “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial” (EDU 2008-01968) y “Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)” (EDU2012-37212).

En el presente trabajo, optamos por la conceptualización de patrimonio que defiende el Plan Nacional de Educación y Patrimonio². Se defiende un concepto de Patrimonio más allá de su faceta histórico-artística considerándolo de manera más amplia, integrando el valor etnológico, científico, tecnológico, etc. Con ello, se considera que se deja atrás el concepto de *Patrimonio Histórico* adoptando en su lugar el de *Patrimonio Cultural*, desde una perspectiva más sistémica, integradora y compleja, en la cual los referentes patrimoniales se articulan en torno a un hecho sociocultural y dan lugar a una concepción holística del patrimonio, englobando en su término el carácter artístico, histórico, etnológico, científico-tecnológico, y natural que darían como resultado el conocimiento de las sociedades del pasado y del presente. Nuestro trabajo, por consiguiente, sigue las líneas del grupo EDIPATRI, entendiendo como patrimonio “todos los elementos históricos, elementos históricos, artísticos, etnológicos, naturales y científico-tecnológicos contextualizados en un ámbito espaciotemporal y cultural determinado que dan sentido e identifican a una determinada sociedad”. Partimos entonces de la idea de que la educación patrimonial debe “conducir al diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas para primar la asunción de valores identitarios, la formación de ciudadanos activos, el respeto intercultural y el cambio social (Cuenca, Estepa, Jiménez, Martín y Wamba, 2013:14).

De esta forma, consideramos el patrimonio como fuente básica para el conocimiento sociohistórico entendiéndolo desde una concepción holística y simbólico-identitaria, defendemos una perspectiva interdisciplinar entre aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con referentes histórico-artísticos y etnológicos (López-Cruz, 2014).

La Educación Patrimonial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales

En nuestro trabajo, defendemos tal y como establecen Estepa, Wamba y Jiménez (2005) que “la enseñanza y difusión del patrimonio se convierte en una herramienta de formación del ciudadano en la escuela y de formación permanente a través de museos (...) de modo que puedan aplicarse en ellos conocimientos aprendidos, integrando otros nuevos, y asimismo ayuden a ubicar el lugar del conocimiento científico en la cultura contemporánea, descifrando sus modos propios de hacer, sus potencialidades y límites”. De esta manera, mediante el estudio del patrimonio, se potencia la capacidad reflexiva del individuo.

²<http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>

La didáctica del patrimonio debe formar parte del proceso educativo, es por ello que defendemos la educación patrimonial como recurso, objetivo y contenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. (López-Cruz, 2014). Consideramos que el estudio de los elementos patrimoniales, de una forma integrada, potencia el aprendizaje de pautas que facilitan al individuo acercarse al mundo que les rodea, conocer e interrogarse sobre el medio para extraer sus propias conclusiones y poder construir e interpretar los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad. Consideramos el patrimonio como un espacio interdisciplinar en el cual se integran contenidos de materias como Historia, Arte, ciencia, geografía, etc. (González y Pagés, 2005).

Sin embargo, aunque actualmente la sociedad cada vez está más concienciada sobre la necesidad de protección y valoración del patrimonio como símbolo de identidad social y se reconoce el valor del patrimonio en la educación para la formación de ciudadanos, existen numerosos obstáculos que imposibilitan su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera integrada. En general, en el ámbito de las ciencias sociales, encontramos importantes carencias en relación al planteamiento, concepto y valor que se otorga al patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje del cual formarían parte tanto los diseños curriculares, como los materiales didácticos, el profesorado y el propio alumnado. Encontramos una visión sobre patrimonio enmarcada casi exclusivamente en los elementos monumentales en detrimento de una valoración del patrimonio etnológico o tecnológico. Es decir, no se transmite una visión integral del patrimonio (Estepa, 2009). Por su parte, los materiales curriculares siguen siendo una pieza clave y fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado, continúa usando casi exclusivamente el libro de texto como única referencia y guía en su tarea docente. Respecto a esto, trabajos como los de Cuenca y López-Cruz (2014) resaltan el valor simplista concedido al patrimonio en los libros de texto, al entenderse como un mero recurso sin visión integradora de contenidos en relación a la educación patrimonial.

Diseño de la investigación

Problema de estudio y Objetivos

Como marco general del estudio establecemos el siguiente problema:

¿Existe relación entre lo establecido en el currículum oficial de E.S.O., el concepto que quiere transmitir el profesorado, lo establecido en el libro de texto y las

concepciones del alumnado sobre la visión y concepto de Patrimonio que consideramos deseable para el de 2º curso de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria Obligatoria?

A partir de esta problemática establecemos como objetivo general: *conocer las relaciones existentes entre el currículum oficial, las concepciones transmitidas por el profesorado y el libro de texto y las concepciones desarrolladas por el alumnado en la ESO así como detectar los obstáculos que impiden el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio deseable.*

Fundamentación metodológica

En relación al paradigma desde el cual nos situamos, consideramos que, al englobar el estudio empírico de concepciones así como de índole documental, se llevará a cabo en base a un enfoque cualitativo aunque hemos de considerar el uso de métodos y técnicas propias de paradigmas de tipo más cuantitativos. Para avalar nuestra posición respecto a la metodología elegida, consideramos trabajos como el de Cuenca (2002:_204), el cual defiende que “el método empleado depende de las necesidades y características de la investigación concreta que se esté desarrollando, así como el propio juicio del autor”

De entre los diversos métodos relativos a la metodología cualitativa, en nuestro trabajo llevaremos a cabo la *teoría fundamentada*, mediante la cual, a partir de un enfoque interpretativo y comprensivo, construiremos teorías que faciliten la comprensión de un hecho concreto, a partir de la recogida de datos y el análisis de los mismos. (Martín-Cáceres, 2012).

Selección y justificación de informantes

En lo concerniente al trabajo con el alumnado, seleccionaremos un grupo de 28 alumnos de 3º de E.S.O. que haya superado con éxito el curso anterior, de un Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria de una localidad costera de la provincia de Huelva. La mayoría cuentan con 13 o 14 años, edad que consideramos idónea para el desarrollo de una consciencia crítica respecto a los hechos sociales y en el caso que nos atañe, respecto a la concienciación sobre el patrimonio desde una perspectiva integradora.

En cuanto al profesorado, seleccionaremos un profesor de Ciencias Sociales que haya impartido clases en el mismo curso descrito (2º de E.S.O) y que pertenezca al mismo centro. Por último, hemos seleccionado el libro de texto concerniente a dicho

curso con el cual ha trabajado el alumnado y el profesor durante el año académico. Se trata de un libro de texto de *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*, concerniente al 2º curso de la ESO, versión perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía, de la editorial SANTILLANA publicado en 2007.

La normativa Oficial que ha sido objeto de estudio es la que se encontraba en vigor en el momento de la investigación.

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, nº 5.
- DECRETO 231/2007, de 31 de julio. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de agosto de 2007, nº 156.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*, 30 de agosto de 2007, nº 171.

Instrumentos de análisis y obtención de la información

En la realización de los instrumentos que utilizaremos en nuestro trabajo, tomaremos como referencia instrumentos similares utilizados para la investigación en trabajos anteriores, (Cuenca, 2002; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2013).

Como instrumento de análisis de información utilizaremos un sistema de división en categorías a su vez subdivididas en indicadores presentados de forma ordenada desde lo más simple a lo más complejo.

Instrumento de análisis de información	Instrumento de obtención de información
<p style="text-align: center;"><u>Tabla de Categorías</u></p> <p>I: Concepto de patrimonio II: Patrimonio y Didáctica III: Patrimonio e Identidad IV: Finalidad de la enseñanza del patrimonio</p>	<p><u>Cuestionario</u>: Obtención de la información relativa a las concepciones del alumnado.</p> <p><u>Entrevista semiestructurada</u>: Información relativa al docente. Entrevista de 17 preguntas relativas a los ítems descritos en la tabla de categorías.</p> <p><u>Rejilla de observación</u>: Obtención de la información del libro de texto y Normativa.</p>

Análisis de resultados

En los siguientes cuadros se presenta una síntesis, por categorías de análisis, de los resultados obtenidos en el estudio.

	CATEGORÍA 1: TIPOLOGÍA Y CONCEPTO DE PATRIMONIO
Libro de texto	<p>Perspectiva monumentalista, estética e histórica de patrimonio. Mayor consideración del patrimonio histórico y artístico.</p> <p>El patrimonio natural se trabaja en menor medida y el patrimonio científico- tecnológico o etnológico tienen representaciones anecdóticas en algunas unidades.</p>
Currículum Oficial	<p>Establecen la Educación patrimonial desde una perspectiva estética, histórica y simbólico-identitaria.</p> <p>Se consideran todas las tipologías patrimoniales pero no se fomenta su estudio de forma holística.</p>
Alumnado	<p>Concepto sobre patrimonio limitado y simplista. No existe valoración del patrimonio desde una perspectiva simbólica-identitaria.</p> <p>Reconocimiento del patrimonio artístico, histórico y etnológico, desde una perspectiva monumentalista e histórica.</p> <p>Elementos patrimoniales como el patrimonio científico-tecnológico no son valorados ni entendidos como tal.</p> <p>Respecto al patrimonio natural, se presenta una visión sociocéntrica del patrimonio, otorgando más reconocimiento a elementos patrimoniales cercanos que gozan de un reconocido prestigio en la sociedad, como son algunos elementos de su localidad o provincia</p>
profesorado	<p>Entiende el estudio del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria. Se consideran todas las tipologías patrimoniales pero no se integran de forma holística.</p>

	CATEGORÍA 2: PATRIMONIO Y DIDÁCTICA
Libro de	Se presenta en algunas unidades de forma anecdótica como fuente

texto	<p>para el análisis sociohistórico.</p> <p>Planteamiento puntual de actividades utilizando materiales específicos (internet).</p> <p>Se trabajan mayoritariamente contenidos conceptuales y procedimentales. Excepcionalmente se trabajan los tres tipos de contenidos pero sin visión integradora de los mismos</p>
Currículum Oficial	<p>En el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, el contenido patrimonial se presenta fundamentalmente como fuente para el análisis mientras que la Comunidad Autónoma de Andalucía presenta integración plena del contenido patrimonial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Se defiende una Educación Patrimonial en todo el proceso.</p> <p>Se determinan una serie de competencias básicas que fomentan un aprendizaje significativo para el alumnado.</p> <p>No presenta una propuesta de desarrollo de contenidos de forma integrada.</p>
Alumnado	<p>El alumnado se caracteriza por desarrollar contenidos conceptuales. No poseen capacidad de reflexión sobre contenidos actitudinales.</p> <p>El alumnado se siente más motivado con actividades de tipo procedimental; actividades en grupo, juegos de simulación o excursiones.</p>
Profesorado	<p>Integración del contenido patrimonial como fuente para el análisis sociohistórico.</p> <p>Trabaja todos los contenido pero sin visión integradora de estos.</p> <p>Se utilizan escasos recursos de apoyo debido a limitaciones del centro. Utilización excesiva el libro de texto para guiar el proceso.</p>

	CATEGORÍA 3: PATRIMONIO -IDENTIDAD
--	---

Libro de texto	No se fomentan relaciones de identidad.
Currículum Oficial	Ambas normativas fomentan el desarrollo de la identificación con diversas manifestaciones patrimoniales a nivel mundial.
Alumnado	Identificación con elementos patrimoniales a nivel local o andaluz. Mayor identificación con el patrimonio histórico_artístico y natural de la cultura andaluza y de su propia localidad que con el patrimonio a nivel mundial de una forma integrada.
Profesorado	Planteamiento de actividades que fomente las relaciones de identidad de carácter holístico. Identificación con elementos patrimoniales de la cultura andaluza y de sociedades varias a nivel mundial de una forma integrada. Fomenta el estudio del patrimonio de una forma multiidentitaria.

	CATEGORÍA 4: FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL
Libro de texto	Escaso reconocimiento de la necesidad de conservación del patrimonio. No presenta actividades que desarrollen actitudes de compromiso e intervención en el alumnado.
Currículum Oficial	No se proponen vías de actuación. En el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, encontramos una mayor valoración en cuanto al histórico y natural, mientras que en la Comunidad Autónoma Andaluza presenta una mayor valoración del patrimonio histórico, natural y etnológico.
Alumnado	Reconocen la necesidad de conservación pero no ofrecen compromiso de intervención.
Profesorado	Reconocimiento de la necesidad de conservar el patrimonio con actitud comprometida, crítica e intervencionista. Valora el patrimonio de forma holística.

	Se plantean actividades relacionadas con la conservación y valoración.
--	--

Discusión de resultados y consideraciones finales

Como observamos, existen obstáculos en cuanto al desarrollo de una Educación Patrimonial que consideramos deseable y de la cual partimos. Respecto a la normativa, la distribución en “áreas” del currículo escolar oficial para la E.S.O. entorpece el propio proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación patrimonial de forma integrada y global. Por otro lado, encontramos desigualdades en relación al tratamiento que se otorga al estudio del Patrimonio dentro del Decreto de Enseñanza Mínimas ministerial y en el currículum de la comunidad Autónoma de Andalucía. (Estepa, 2009). De esta forma, la Comunidad de Andalucía, presenta el elemento patrimonial de una forma más integrada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Defiende el estudio del patrimonio de forma holística e interrelacionando las tipologías patrimoniales. La propuesta de contenidos presenta una propuesta curricular basada en la resolución de problemas permitiendo trabajar de una forma global el contenido patrimonial en todos sus ámbitos. El currículum oficial presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, sin embargo, presenta una organización de contenidos organizados con tendencia academicista, ofreciendo una concepción de patrimonio desde una perspectiva disciplinar y no holística. (Cuenca, 2002).

Otro de los obstáculos que encontramos sería la propia concepción del profesorado. Éste, por las características de su profesión, cuenta con gran formación epistemológica y conceptual sobre el concepto de patrimonio pero, el problema radicaría en la metodología empleada para el trabajo de los contenidos de carácter patrimonial en el aula. (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2013). La mayoría de los docentes, emplean el patrimonio como recurso educativo, limitándose al estudio del tipo de patrimonio que encuentran en el libro de texto.

Por último, respecto al alumnado, coincidimos con Villalta (2010), en que se posee una visión simplista y limitada sobre el concepto de patrimonio, limitándolo a su valor monumental o artístico, lejos de ser considerado desde una perspectiva simbólico-identitaria. El alumnado de E.S.O. no aprecia ni entiende el patrimonio de forma holística.

El presente estudio muestra una pincelada sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio en la E.S.O. se trata de una investigación general enmarcada en el

contexto de un curso en concreto. Con lo cual, es susceptible de ser ampliada hacia toda la etapa de la E.S.O.

Referencias bibliográficas

CALAF, (2009) *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón. Trea.

CUENCA, J.M^a. ESTEPA, J. y MARTÍN, M.-J. (2011) El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5. 45-57

CUENCA, J.M^a (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva, Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2003) El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En Ballesteros, E. y otros (Eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca. AUPDCS

CUENCA y LÓPEZ-CRUZ, (2014) La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*. 26(1). 1-43.

ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005) Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.

ESTEPA, J. (2009) *La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español*. En R-M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (eds). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna, Patrón Editore. 353-362.

ESTEPA, J. (2013) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva, Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones.

FONTAL, O. (2013) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personal*. Gijón, Trea.

GONZÁLEZ, N. y PAGÉS J. (2005) La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*. 56. 55-66.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, Grao.

IBÁÑEZ, (2006) *Educación y Patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J.Mª. y FERRERAS, M. (2013) Relaciones entre las concepciones del profesorado y los gestores en la Educación Patrimonial. En ESTEPA, J. (2013) *La educación escolar en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones.

LOPEZ CRUZ, I. (2014) *La educación patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Huelva. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>.

MARTÍN CÁCERES, M. (2012) *La educación y comunicación patrimonial: Una mirada desde el museo de Huelva*. Huelva. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>

VILLALTA, R. (2011). *Las concepciones de los alumnos al concluir la E.S.O.* Trabajo Fin de Máster. Máster oficial de Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. Universidad de Huelva.

Tras las huellas del patrimonio arquitectónico en la región de occidente de Costa Rica¹

In the footsteps of the architectural heritage in the Western Region of Costa Rica

Alicia Alfaro Valverde²

Maynor Badilla Vargas³

Resumen: Este artículo considera aspectos generales relacionados con el patrimonio arquitectónico, en particular sus huellas y vestigios; así como las principales edificaciones que han logrado perdurar en la epidermis de la Región de Occidente de Costa Rica. En este sentido, se realiza un inventario de los edificios con valor patrimonial que existen en la región objeto de estudio, así como los diseños, formas y estilos arquitectónicos predominantes.

Cabe destacar que con en el trabajo que se presenta, además de sistematizar la riqueza de este patrimonio tangible, también se establecen vínculos que posibilitan una mayor cercanía con los procesos históricos que gestaron el desarrollo social, económico y cultural; así como los aspectos que coadyuvaron a fraguar las identidades culturales e idiosincrasia de los pobladores de esta región del país.

Palabras clave: Patrimonio arquitectónico, edificaciones, Región de Occidente, Costa Rica.

¹ En esta investigación se consideran los patrimonios culturales arquitectónicos de nueve cantones de la provincia de Alajuela, a saber: San Ramón, Palmares, Atenas, Naranjo, Grecia, Orotina, San Mateo, Valverde Vega y Poás.

² Profesora e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Directora del Programa de Investigación: “El estado de la Educación en la Región de Occidente y Coordinadora del Consejo Científico de Educación.

³ Profesor e investigador de la Universidad de Costa Rica. Coordinador de la Cátedra de Seminario de Realidad Nacional de la Sede de Occidente, UCR, e Investigador del Centro de Investigaciones sobre Diversidad y Estudios Regionales (CIDICER).

Abstract: This article considers general aspects of the architectural heritage, particularly the tracks and traces, as well as the main buildings that were able to survive in the epidermis of the Western Region of Costa Rica. Taking this into account, we have made an inventory of buildings with patrimonial value, as well as the designs, shapes, and the kind of the predominant architectural styles that exist in the region under study.

It is relevant to mention that with this work, besides systematizing the wealth of this tangible heritage, there were also links established that made possible an approach to the historical processes that gave birth to the social, economical and cultural development, by the same token aspects that contributed to forge cultural identities and the idiosyncrasy of the people in this region.

Keywords: Architectural heritage, buildings, Western Region, Costa Rica.

Introducción

El término patrimonio, indefectiblemente evoca el fuerte vínculo que se entreteje entre el pasado y el presente; así como el aporte intergeneracional en la construcción del patrimonio cultural. En este sentido, [...] es la expresión creativa de la existencia de un pueblo en el pasado remoto, en el pasado cercano y en el presente. Nos habla acerca de las tradiciones, las creencias y los logros de un país y su gente (UNESCO- ICCROM, 2006: 19).

Asimismo, es oportuno destacar que en la coyuntura histórica actual, la clasificación y tipología tradicional de patrimonio cultural, afincada en lo material (mueble) e inmaterial (inmueble), ha venido experimentando un viraje hacia la integración de los diversos componentes que amalgaman el patrimonio; así como con los aspectos axiológicos que portan los actores y sectores sociales, y que se expresan en sus vivencias cotidianas, las cuales se manifiestan en un escenario sumamente diverso, complejo y cambiante; de ahí que:

[...] Actualmente, la palabra patrimonio incluye tanto el patrimonio cultural como el histórico. Si queremos entender la diversidad cultural que hay en el mundo, no podemos separar la cultura de la naturaleza. Naturaleza y cultura están íntimamente ligadas; los seres humanos han modificado el ambiente y este ha

influido en las actividades humanas. Mientras muchas propiedades patrimoniales pueden ser clasificadas como sitios culturales o naturales, algunas pueden ser una mezcla de ambos, pertenecientes a una categoría llamada patrimonio mixto (UNESCO- ICCROM, 2006: 20).

El patrimonio cultural arquitectónico de la región de Occidente no solo es abundante, sino variado, prueba de ello es la cantidad y calidad de edificaciones que se pueden observar en los diferentes cantones de la provincia de Alajuela. Existe patrimonio monumental en puentes, templos parroquiales, casas de habitación, edificaciones que en la actualidad están dedicadas a la venta de bienes y servicios, construcciones que albergan museos, escuelas, entre otros.

Este trabajo tiene como objetivo precisar aspectos relacionados con las huellas que ha dejado el patrimonio arquitectónico en la región de Occidente. Al mismo tiempo, provocar una sana reflexión acerca de la necesidad de conservar los diferentes inmuebles. Para tal efecto, el mismo se ha estructurado de la siguiente forma: una primera parte, hace referencia a algunas aproximaciones al concepto de patrimonio cultural; en ella se abordan, además de los aspectos conceptuales, las principales características del patrimonio cultural, así como su significado y valor. La segunda parte, consiste en un inventario del patrimonio arquitectónico de la Región de Occidente, para lo cual se plantea una propuesta de clasificación, y en la última parte, se reflexiona en torno a las posibilidades del patrimonio cultural arquitectónico, que trascienda, y que se articule más allá de un bien inmueble.

Aproximaciones al concepto de patrimonio cultural

¿Qué es el patrimonio cultural?

En relación con el término patrimonio, existe una abundante producción académica. Asimismo, es una categoría conceptual muy compleja y dinámica que ha evolucionado con el paso del tiempo, lo cual se traduce, a su vez, en cambios en la percepción por parte de la ciudadanía con respecto a su significado.

[...] Esta evolución ha sido lenta a lo largo de la historia y el reconocimiento del valor social que pueda tener la pervivencia de los objetos artísticos producidos a lo largo del tiempo, se ha venido acelerando desde la Revolución Francesa. El concepto de “patrimonio histórico” como valoración crítica del pasado, no aparece

hasta el siglo XIX y se simboliza en el término “Monumentos Nacionales”, concepto decimonónico (Rodríguez, 2012: 827).

Para la UNESCO, por su parte,

[...] el patrimonio es el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las generaciones futuras. Se distingue entre patrimonio cultural y patrimonio natural. El cultural engloba: monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico o antropológico (UNESCO, 1972)

Cabe destacar que una de las vertientes medulares del patrimonio cultural, corresponde al arquitectónico, el cual consiste en el conjunto de todas aquellas edificaciones que fueron construidas con objetivos bien definidos, en un espacio y tiempo particular. No obstante, la obra arquitectónica debe “leerse” e interpretarse a partir del “significado real” que alberga cada edificación, lo que contribuye en el proceso de apropiación y conservación del patrimonio arquitectónico, como una vía para reposicionar y fortalecer la identidad. Al respecto, Carta (2006), citado por Cardaci y Versaci (2012), lo sintetiza de muy buena manera, al indicar que:

[...] il patrimonio culturale visto e considerato come insieme di elementi, tangibili e intangibili che sono testimonianza del passato o una creazione del presente, nel quale comunità, gruppi e individui, riconoscono la propria identità. Al giorno d'oggi, quella di patrimonio è, pertanto, una nozione aperta a costanti sviluppi, che riflette la cultura “viviente” tanto quanto quella dei nostri antenati. In tal senso, patrimonio è identità sono due concetti estremamente legati tra di loro e il loro rapporto soggetto a continua mutazione e/o rifondazione (p.310).

El patrimonio como un bien, responde de muy buena forma a referentes culturales que están estrechamente relacionados con la vida cotidiana y social de las personas que habitan un determinado lugar. Además, corresponde con un periodo de tiempo dado, y con caracterizaciones y simbolismos enmarcados en una coyuntura o momento histórico, cuyos matices son la referencia viva del hacer de los seres humanos motivados por intereses particulares y de grupo.

Al respecto Azkarate, et.al. (2003), plantean que:

[...] En su sentido más amplio el patrimonio es el conjunto de bienes heredados del pasado y, en consecuencia el patrimonio arquitectónico puede definirse como el conjunto de bienes edificados, de cualquier naturaleza, a los que cada sociedad atribuye o en los que cada sociedad reconoce un valor cultural. Esta es una definición dinámica, pues los valores culturales son cambiantes, lo que implica que el concepto mismo de patrimonio se encuentra en permanente construcción y que los objetos que integran el patrimonio forman un conjunto abierto, susceptible de modificación y, sobre todo de nuevas incorporaciones (p.4)

En la obra arquitectónica se materializa la historia cultural de un lugar, la cual con los años toma el nombre de herencia. Esta es una construcción simbólica donde se representa el poder económico, político y militar. Además, la posición social y el estatus. En fin, el patrimonio arquitectónico es una prueba viva de la existencia de raíces y de diversas manifestaciones de la producción humana. Por lo tanto,

[...] el patrimonio, cualquiera que sea su clasificación, sólo puede ser entendido desde la integración de sus componentes materiales e inmateriales, así como desde la interacción de la memoria, la identidad y el territorio. La memoria es la manera como recordamos el pasado; es la vida misma plasmada en las distintas sociedades y culturas en permanente evolución, sujetas a la dialéctica del olvido y el recuerdo, inconsciente de las distorsiones a la que está sujeta, vulnerable de la apropiación y su manipulación y capaz de permanecer latente por largos períodos de tiempo para reaparecer en escena en cualquier momento (Benton y Cecil, 2010:21, citado por Liangping, 2012: 569- 570).

En cuanto a la identidad,

[...] surge a partir de procesos de diferenciación y reafirmación sociales y culturales de las comunidades, siendo este un proceso inacabado. La identidad de una comunidad está íntimamente ligada al territorio y es definida por el lenguaje, la comunicación, las relaciones sociales, ceremonias, comportamientos, creencias, valores y entendimiento del espacio. Una de sus características más importantes es su carácter inmaterial y anónimo impreso en las creaciones materiales humanas en el espacio (Liangping, 2012: 570).

Y en relación con el territorio, éste consiste en:

[...] un espacio relacional que crece en el tiempo como producto de un proceso de sedimentación cultural (Pollice, 2003, citado por Liangping, 2012: 570)

En este sentido, el patrimonio histórico arquitectónico ha dejado huellas que permiten reconocer su valor como bienes muebles, capaces de dinamizar la cultura creada por los pueblos. Dichas huellas son consideradas como todas aquellas “arrugas y marcas” que la historia ha dejado, las cuales se ven reflejadas en acciones, pensamientos y hechos, entre otras. Estas, con el paso del tiempo se materializan en un territorio determinado, mediante edificaciones, como puentes, casas, templos, fábricas, mercados, en fin, en variedad de inmuebles que se clasifican como patrimonio tangible de índole arquitectónico. Así, las huellas se convierten en “algo” palpable que ha tenido y tiene dinamicidad, en ellas queda inscrita la cultura y las marcas de la comunidad que lo habita (Chávez, 2009, citado por Liangping, 2012: 570).

Las huellas del patrimonio son parte de los procesos identitarios de un determinado lugar y pieza relevante del tejido social, debido a las interrelaciones que se generan, especialmente vinculadas con la ocupación de los sitios históricos. Las huellas también están asociadas con las manifestaciones del poder político, económico e ideológico que han tenido lugar en las diferentes comunidades. Además, el patrimonio se manifiesta mediante:

[...] las líneas que nos han dibujado nuestro entorno “marcando” el espacio para así darle forma y sentido a nuestro tiempo o, al menos, a nuestro paso por éste. También, [...] las líneas son huellas, umbrales, fugas e intersticios que a la vez que abren el tiempo -dotándolo de sentido (gracias a la cronología que impone el antes y el después)- cierran la espacialidad enmarcando momentos y conformando cuerpos así dotados tanto de historia como de provisionalidad (Yory, 2012:6).

Características del patrimonio cultural arquitectónico

El patrimonio arquitectónico se caracteriza por salvaguardar y divulgar el valor y significado de obras de infraestructura que forman parte del escenario histórico donde se desarrollaron procesos y acontecimientos de relevancia económica, social, educativa, política y cultural, para una población determinada. Por lo tanto, los inmuebles declarados bienes patrimoniales asumen un papel protagónico, debido a que se constituyen en

testimonio fiel de una época y de los alcances de la misma; en ellos se ven reflejados estilos, formas, lemas, pensamientos, modas, e incluso, los intereses de un grupo social en particular.

Las obras arquitectónicas no surgieron con la intencionalidad de ser edificaciones, que con el paso de los años ganarían la categoría de patrimonial; realmente son una serie de aspectos y condiciones los que propician que sean valoradas desde una perspectiva cultural, a nivel local, regional o nacional. El hecho de que existan construcciones con ciertos estilos y con materiales que en la actualidad ya no se utilizan, pueden ser aspectos determinantes para definir si un bien se declara o no patrimonio. Además, con ello se pretende esclarecer que en relación con el valor del patrimonio arquitectónico, no es válido, ni legítimo,

[...] seguir llamando ruina al vetusto aparejamiento de vestigios del pasado colapsado por el paso del tiempo, sino a la falta de apropiación de aquello que no entendemos muy bien cómo podemos considerar un legado (Yory, 2012:6).

En una línea similar, Domínguez (2012), considera que:

[...] En términos de arquitectura el patrimonio está ligado a la concepción moderna del culto a la conservación del monumento histórico o artístico. Desde las primeras creaciones humanas un monumento se orienta a perpetuar la memoria colectiva de las generaciones futuras (p.124).

Y continúa señalando que:

[...] La visión romántica del pasado nos ha hecho asumir como una herencia los vestigios, las ruinas, las tradiciones y las muestras materiales de momentos históricos que respondieron a glorias pasadas, a necesidades específicas, sociales y culturales, su validación por el peso de la historia nos enfrenta a aceptarlas sin discutir ni dudar de ellas, apropiándonos de sus cualidades como un enlace a la identidad de los pueblos (Domínguez, 2012:129).

Como base en lo que se viene discutiendo, saltan a la palestra dos interrogantes medulares: ¿Por qué y para qué conservar el patrimonio cultural?

Al respecto Yory (2012), sugiere tres respuestas a dichos planteamientos. En la primera de ellas, indica que:

[...] el patrimonio debe ser conservado porque exalta la memoria de un territorio dentro de su devenir histórico y, por tanto, explica el modo de darse del mismo en atención a su expresión más recia y, si se quiere prístina de identidad: aquello que un pueblo o colectivo es en sí mismo. Aquí el patrimonio nos lega un imperativo y, por tanto, un principio moral: el de ser, de una u otra manera, en atención a eso que heredamos y que, en consecuencia, nos determina de tal o cual forma (p.10).

En la segunda respuesta indica que:

[...] el patrimonio merece conservarse porque es un pasivo potencialmente útil al servicio de un determinado orden político o principio de razón dominante que bien puede recurrir a él y a su papel convocante, a la hora de querer integrar lo disperso; en esta medida, su papel consiste en actuar como unificador de las diferencias (p.10).

Y en la última respuesta indica que el patrimonio:

[...] debe protegerse porque al aludir a la especificidad de un determinado lugar o territorio resulta ser una ventaja comparativa a la hora de atraer la inversión, normalmente a través de políticas de turismo urbano (p.10).

En síntesis, y siguiendo las palabras de Yory (2012), la importancia de lo patrimonial radica en su posibilidad real, no solo de orientarnos, sino, de proporcionarnos razón y sentido en medio del cambio (pp.10-11).

Para concluir este apartado, es pertinente enfatizar que el patrimonio, a pesar de que se hereda, es algo que en esencia se (re) construye permanentemente, y en este sentido, todos los actores y sectores sociales están involucrados, moldeando y tejiendo, a la vez, las diversas manifestaciones culturales, materias primas del patrimonio.

Valor y significado del patrimonio arquitectónico

Hoy día, la creciente e insaciable demanda de espacio por parte de las diversas actividades productivas insertas en la dinámica de la economía capitalista, genera una asfixiante presión sobre los inmuebles patrimoniales, sumiéndolos en una condición de desventaja, ante las fuerzas e intereses del mercado. En este sentido,

[...] la necesidad de consumo de espacio nos lleva a demoler y a renovar, como a conservar o restaurar, dependiendo de las necesidades del mercado y de las ventajas comparativas que el espacio mismo pueda propiciar; no olvidemos que el gran negocio del capitalismo es la destrucción de espacio en la perspectiva de la regeneración (renovación) efectiva de éste por la vía, incluso, de la restauración, siempre y cuando la misma satisfaga las necesidades del mercado (Yory, 2012:7).

Como complemento a lo que se viene planteando, es oportuno indicar que en la actualidad,

[...] el proceso de globalización impone sus “valores”: competitividad, eficacia y productividad, como premisas básicas que todo ser humano posmoderno debe poseer para acceder a la ciudadanía global. Esta situación, sin duda alguna, promueve una ciudadanía desmembrada, sin compromiso alguno con el bienestar colectivo y ayuna de humanismo, pero a la vez, nos invita a reflexionar y a proponer alternativas para construir una sociedad más justa y solidaria (Badilla, 2012:843).

Sin duda alguna, el momento histórico contemporáneo pone en vilo la permanencia del patrimonio arquitectónico, debido a que la globalización económica y la expansión de la “cultura” del consumo, mediante todo su arsenal tecnológico, imponen otros valores, tal y como lo apuntaba Badilla (2012), de ahí que,

[...] la velocidad, inmediatez, maleabilidad y ductilidad, frente al cambio es lo que, al parecer, nos exige este mundo global en medio de un contexto en el que, dentro del consumo y la sociedad espectáculo en la que vivimos, las cosas no se hacen para durar puesto que su obsolescencia resulta programada ya que de lo que se trata es de consumir más y más en medio del paradigma de la novedad tan grato por el proyecto de la modernidad; un proyecto que a todas luces alienta la invención no sólo de nuevos objetos, sino, y sobre todo, de nuevas maneras de consumirlos, de deseárselos (Yory, 2012:9).

Junto a esto, el “boom” que viene experimentando el turismo, como una manifestación propia del consumismo, genera impactos diferenciados en el patrimonio cultural, el cual en algunas latitudes ha asumido una tendencia excesivamente mercantilista, desvirtuando su esencia, valor y significado.

[...] la sociedad de consumo en la que nos encontramos le apuesta a la novedad, al espectáculo y a la espectacularidad, así sea por la vía de la resemantización (rehabilitación, restauración o renovación) de lo ido. Aquí, consumo y turismo van de la mano, no es gratuito que sea el turismo, la exploración ociosa de la novedad, uno de los renglones más prósperos de la economía (Yory, 2012:7).

1. Inventario del patrimonio arquitectónico de la Región de Occidente: Una propuesta de clasificación⁴

Costa Rica posee una amplia gama de manifestaciones en el campo de la arquitectura, asentadas en toda la epidermis del territorio nacional, con una fuerte influencia de la cultura arquitectónica europea. Al respecto, Barzuna (2012), indica que:

[...] En Costa Rica conviven construcciones de origen colonial (adobe- bahareque), neoclásicas, Art déco, neocoloniales y victorianas, junto con otras edificaciones de diseño contemporáneo. Dichos espacios patrimoniales han cedido a cierta vida de ciudad con un crecimiento desmedido dado el valor del terreno, la falta de conciencia histórica y los efectos de la transculturación. Aún a pesar de esta marginalidad que ha sufrido el patrimonio o herencia arquitectónica, se mantiene la dignidad de muchas de sus construcciones que evidencia el tipo de sociedades que se han presentado en Costa Rica, al menos durante el siglo XX (p. 230).

En el siguiente apartado se plantea una propuesta de clasificación de los diferentes bienes inmuebles de la Región de Occidente de Costa Rica que han sido declarados patrimonio.

1.1. Patrimonio arquitectónico eclesiástico

El “patrimonio arquitectónico religioso” está en estrecho vínculo con las disposiciones y lineamientos de orden eclesiástico. En este sentido, existe una amplia gama de lineamientos emanados por la Iglesia Católica que estipulan los requisitos y

⁴ Los datos que presentan en este apartado fueron extraídos del siguiente sitio electrónico: <http://www.patrimonio.go.cr>

condiciones que deben contener los inmuebles, entre ellas: decoraciones, esculturas, imaginería, altares, vitrales, campanarios, entre otras.

1.1.1. Templo Católico Nuestra Señora de las Piedades

Se ubica en la cabecera del cantón de Naranjo, Alajuela. Fue declarado como bien inmueble privado, mediante Decreto de Ley 25175-C, publicado en La Gaceta N° 110 el día 11 de junio de 1996. La época constructiva data del período 1901- 1950 y su influencia estilística es neoclásico (1850- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

En Costa Rica, la mayoría de construcciones monumentales, particularmente las de índole eclesiástica presentan características del estilo neoclásico. En este caso, el Templo Católico Nuestra Señora de las Piedades, es un fiel ejemplo, debido a que:

[...] La fachada es simétrica, con un acceso principal al centro y dos secundarios a los lados, a los cuales se ingresa a través de un pórtico formado por seis columnas. Estas puertas, como las laterales, están conformadas por cuatro hojas con un diseño a base de tableros y marcos reforzados. Su frontón, altas columnas, capiteles, nichos estatuarios, vanos y guarniciones, entre otros, son claras evidencias de la corriente arquitectónica neoclásica.

[...] Los flancos de la fachada están ocupados por dos torres de tres cuerpos de altura, las cuales presentan áreas de medio punto y techo de cúpula a cuatro aguas, con aristas redondas. Su interior los conforman tres naves, una principal y dos laterales. La principal es una bóveda lineal que remata en el altar.

[...] Por último, cabe destacar que este inmueble ha sufrido varios procesos de restauración, pues sus torres de gran altura se desplomaron, al reconstruirse se le eliminaron algunos metros de altura (MCJD, 1996).



Figura N°1. Templo Católico Nuestra Señora de las Piedades Fuente:
www.cr.worldmapz.com

Patrimonio arquitectónico educativo

El “patrimonio arquitectónico educativo” se caracteriza por la existencia de edificaciones con estructuras propias las cuales corresponden con determinada época de la historia. Algunos de los centros educativos que han sido declarados patrimonio cultural arquitectónico datan de las primeras décadas del siglo XX. Estas construcciones fueron edificadas con materiales diversos: madera, concreto armado, entre otros y constituyen o cemento y son copias de modelos foráneos, especialmente por influencia española.

Escuela Jorge Washington

Este edificio se ubica en la localidad de San Ramón, 250 metros norte del Instituto Superior Julio Acosta García. Fue declarada como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 24365-C, publicado en La Gaceta N° 121, el día 26 de junio de 1995. La época constructiva data del período 1901- 1950 y su influencia estilística es Art Decó

(1930- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] La edificación fue ocupada desde 1937, y se inauguró el 19 de noviembre de 1939. El edificio es un digno representante de la administración Cortés, tiempo en que los primeros trazos modernos aparecían en Costa Rica y se mezclaban con algunos toques neocoloniales y pinceladas de modernismo, art decó y art nouveau. Si bien su concepción es un tanto austera, no se escatimaron recursos en su solidez ni en algunas características constructivas que le han permitido sobrellevar grandes deficiencias de mantenimiento; tuberías y cajas de registro holgadas, altas pendientes de cubiertas, cerchas de angulares de generoso tamaño, balaustradas y columnas de concreto, pisos de mosaico en los corredores, entre otros (MCJD, 1997).



Figura N°2. Escuela Jorge Washington Fuente: Álvaro Cartín

Escuela de Santa Gertrudis Sur

Esta escuela se ubica en el distrito de San José de Grecia. Fue declarada como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 29040-C, publicado en La Gaceta N°

214, el día 8 de noviembre del año 2000. La época constructiva data del período 1901-1950 y su influencia estilística es Art Decó (1930- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, histórico y simbólico.

[...] Según la tradición oral, la historia del Centro Educativo de Santa Gertrudis Sur se inició hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando el señor Guadalupe Ulate, uno de los pioneros de esta tierra, donó el terreno para edificar la pequeña escuela.

[...] Se trata de un módulo de un solo nivel en forma de "L", construido en una esquina orientada hacia el oeste, con capacidad para tres aulas, una dirección, un porche o vestíbulo que sale 1.50 x 8.50 mts., con un pasillo o zaguán al centro que llega a un corredor en "L" donde convergen todas las puertas. La edificación es de madera sobre un zócalo en ladrillo que lo corona una viga estructurada (Gómez y Mena, 1999).



Figura N°3. Escuela de Santa Gertrudis Sur

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/673/673-718.jpg>

Escuela Pedro Aguirre Cerda

Este centro educativo se ubica en San Pedro de Poás. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 17565-C, publicado en La Gaceta N° 116, el

día 19 de junio de 1987. La época constructiva data del período 1901- 1950 y su influencia estilística es neoclásico (1850- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] El edificio de la antigua escuela Pedro Aguirre Cerda, es un ejemplo claro del impulso que se le dio a la infraestructura escolar durante el período 1928- 1940. Entre sus principales características arquitectónicas sobresalen elementos neoclásicos. Su estructura es de cemento armado, pisos de mosaico, los frisos interiores delicadamente pintados a mano, lo que evidencia, sin duda alguna el esfuerzo y la capacidad de trabajo de los lugareños (La Gaceta, N° 116, 19 de junio, 1987).



Figura N°4. Escuela Pedro Aguirre Cerda

Fuente: <http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Escuela Central de Atenas

Este centro educativo se ubica en la cabecera del cantón de Atenas, Alajuela. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 32431-C., publicado en La Gaceta N° 123, el día 27 de junio de 2005. La época constructiva data del período 1901- 1950 y su influencia estilística es Art Decó (1930- 1950). Su valor patrimonial se

fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, estético, histórico y simbólico.

[...] La Escuela Central de Atenas es un ejemplo de la tipología arquitectónica de edificios educativos, desarrollados a través de la Secretaría de Fomento y su Departamento de Arquitectura Escolar durante las décadas de 1930 y 1940, siendo entonces director de ese departamento José M^a Barrantes Monge, reconocido arquitecto nacional cuya obra ocupa un capítulo ilustre de la historiografía de la arquitectura en Costa Rica durante el siglo XX.

[...] El inmueble es un edificio de mampostería de ladrillo y estructura portante de concreto armado que se expresa en un lenguaje de influencias mixtas, el cual incorpora elementos formales de la arquitectura racionalista, lo cual se alterna con detalles de composición de fachadas de influencia Art Decó (Troyo, et.al, 2004).



Figura N°5. Escuela Central de Atenas Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Escuela José Carlos Umaña

Se localiza en Atenas, frente al costado oeste del parque central. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 32509-C, publicado en La Gaceta N° 146, el día 29 de julio de 2005. La época constructiva data del período 1901-1950. Su

valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, estético, histórico y simbólico.

[...] El inmueble posee amplios jardines a su alrededor y una distribución de planta dividida en tres pabellones con orientación este-oeste separados por áreas verdes internas. Los pisos internos de las aulas son de mosaico de 25x25 cm. de color amarillo liso, los pisos exteriores son de mosaico de concreto tipo pedrín decorado con bajo relieve. Las paredes son de bahareque repellido a base de mortero fabricado con cal y arena (Álvarez, 2000).



Figura N°6. Escuela José Carlos Umaña Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Escuela de Hacienda Vieja

Este establecimiento educativo ubica en Orotina, en el distrito Hacienda Vieja. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 17891-C., publicado en La Gaceta N° 31, el día 15 de febrero de 1988. La época constructiva data del período 1901- 1950 y su influencia estilística es neocolonial (1930- 1950). Su valor patrimonial se

fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, estético, histórico y simbólico.

[...] El edificio es un ejemplo representativo del gran auge de la construcción de escuelas rurales y urbanas de la administración de don León Cortés Castro 1936-1940. El diseño es obra del destacado arquitecto José María Barrantes, con un estilo neocolonial, predominante en su trabajo como profesional (La Gaceta, N° 31,15 de febrero, 1988).



Figura N°7. Escuela de Hacienda Vieja Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Patrimonio arquitectónico institucional

Estas obras arquitectónicas se caracterizan por haber sido centros donde se desarrollaron actividades administrativas y de orden político, espacios ocupados por diversas instituciones que forjaron las bases del progreso y del bienestar de las

comunidades y que se constituyen en testigos y herederos de la trayectoria histórica de los pueblos de esta región del país.

Antiguo Palacio Municipal de San Ramón

Este edificio se ubica en la cabecera del cantón de San Ramón, costado norte del parque central. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 13411-C., publicado en La Gaceta N° 52, el día 16 de marzo de 1982. La época constructiva data del período 1851- 1900 y su influencia estilística es neoclásica. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, contextual, estético, histórico y simbólico.

El edificio construido a finales del siglo XIX, fue afectado por el terremoto de 1924, que obligó a efectuar modificaciones parciales, sobre todo la eliminación de su segundo piso. Constituye una de las pocas manifestaciones de la arquitectura civil antigua de la ciudad de San Ramón.

En la actualidad el inmueble aloja al Museo Regional de San Ramón, el cual es una dependencia de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica.



Figura N°8. Antiguo Palacio Municipal de San Ramón

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/671/671-716.jpg>

Palacio Municipal de Atenas

Se ubica en Atenas, Alajuela. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 22315-C., publicado en La Gaceta N° 137, el día 20 de julio de 1993. La época constructiva data del período 1901- 1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, estético, histórico y simbólico.

[...] El inmueble se construyó durante la segunda administración de Don Cleto González Víquez, en un terreno comprado a Don José Carlos Umaña y que antiguamente estuvo sembrado de yuca, camote y tiquizque.

[...] El edificio es de concreto armado y ocupa una cuarta parte del cuadrante. Fue inaugurado a fines de 1929. Las maderas empleadas se obtuvieron una parte del aserradero de Don Luis Pacheco y el resto se trajo de San José. Con respecto a su diseño original ha sufrido cambios no sustanciales a lo largo del tiempo (Zamora, 1993).



Figura N°9. Palacio Municipal de Atenas

Fuente: <http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/busqueda/Inmueble.aspx#InformacionGeneral>

Edificio Municipal de Naranjo

Se ubica en la cabecera del cantón de Naranjo, Alajuela. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 37975-C., publicado en La Gaceta N° 207, el día 28 de octubre de 2013. La época constructiva data del período 1901- 1950. La influencia estilística es neocolonial (1930- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

Entre los criterios por los cuales se dio la declaratoria de este inmueble como patrimonio, se destaca que:

[...] constituye una muestra valiosa de uso de lenguajes incorporados y tipologías arquitectónicas reinterpretadas, una arquitectura en la que se mezclaron influencias múltiples para generar una propuesta única y especial, un neo colonial/victoriano local, construido a partir de una realidad técnico, material y espacial específica para satisfacer expectativas funcionales y simbólicas particulares (La Gaceta, N° 207, 28 de octubre, 2013).



Figura N°10. Palacio Municipal de Naranjo

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/757/757-890.jpg>

Patrimonio arquitectónico socio productivo

Este tipo de edificaciones tienen como funcionalidad principal, el desarrollo del comercio, la venta de variedad de productos agrícolas, utensilios para el hogar, ropa, medicamentos, entre otros. También son lugares de almacenamiento de recursos naturales y materiales. Además, son espacios donde se gestan y producen cantidad de acciones colectivas y de socialización, entre ellas la tertulia, la conversación, “el chisme”, la creación popular, especialmente, manifestaciones de la cultura relacionadas con el patrimonio intangible. Desde la oralidad es posible reconocer la poesía, canciones, refranes, coplas, retahílas, dichos, “chistes” y “chiles”, entre otras.

Los mercados y las plazas constituyen un ejemplo de estos espacios. Las plazas se dedicaban a la venta de productos, y para el caso de Costa Rica en particular, son áreas que están cerca de una edificación, que en la actualidad es conocida como mercado; pero también hubo plazas a campo abierto. Las “Ferias del Agricultor” que se realizan en los diferentes cantones del país son muy similares a las plazas de mercado a las cuales estamos haciendo referencia.

Magón (1896), en su cuento: “Un día de mercado en la plaza principal”, menciona este tipo de actividad socioeconómica.

[...] La Plaza Principal, con su baranda de hierro, sus hermosos higuerones e higuitos y su pila monumental, únicos testigos mudos de aquellas escenas, era el lugar de mercado donde acudían los vendedores y compradores, unos en espera de la módica ganancia, los otros en busca del pan nuestro de cada semana (p.17).

Como complemento, cabe destacar que en el siglo XX en Costa Rica, los viajeros cargaban sus carretas con racimos de plátano, dulce, leña, maíz, entre otros productos e iban a “mercadear” a las plazas que estaban en las inmediaciones de los mercado, muchas veces, vendían la carga en su totalidad, o poco a poco. Eso dependía de la calidad del producto, del vendedor y de la capacidad adquisitiva de los compradores.

Antigua Cooperativa Tabacalera e Industrial, R.L.

Esta infraestructura se localiza en Palmares, Alajuela. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 24684-C., publicado en La Gaceta, Alcance N° 44/ N° 201, el día 24 de octubre de 1995. La época constructiva data del período 1901- 1950. La influencia estilística es Art Decó (1930- 1950). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

A fines del siglo XIX se extendió el cultivo del tabaco en los cantones de Atenas, Naranjo, San Ramón y Palmares. El 30 de abril de 1944 los productores de tabaco de estos cantones, decidieron fundar la Cooperativa con el objetivo de defender su producción. El edificio posee un estilo constructivo propio de la arquitectura industrial, de planta rectangular. La edificación posee un alto valor histórico testimonial para la comunidad.

[...] El edificio de la Cooperativa Tabacalera es un inmueble de concreto armado y mampostería de ladrillo, emplazado en la calle principal que da acceso a la ciudad de Palmares. Su estado de conservación es muy bueno. Su estilo arquitectónico es propio de la arquitectura industrial, con algunos rasgos de influencia de modernismo; tal es el caso de las pequeñas marquesinas de concreto que protegen la ventanería y las puertas (Zamora, 1995).



Figura N°11. Antigua Cooperativa Tabacalera e Industrial, R.L.

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/685/685-730.jpg>

Mina de la Unión

Esta mina se ubica en el distrito de Desmonte de San Mateo. Fue declarada patrimonio, mediante Decreto de Ley 24684-C., publicado en La Gaceta N° 56, el día 20

de marzo de 2001. 1995. La época constructiva data del período 1801- 1850. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad e histórico.

[...] Esta mina tuvo un gran auge de producción en la primera mitad del siglo XX y su dueño y administrador era un norteamericano llamado Mr. Dioca o Yocan.

Es importante anotar que el entorno donde se encuentra la mina es de gran belleza paisajística, este elemento sumado al fácil acceso a la zona, le dan posibilidades de convertirse en un punto de atracción turístico- recreativo (Álvarez, 1998).



Figura N°12. Mina de la Unión Fuente:

<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Casona Hacienda El Coyolar

Este inmueble se ubica en el distrito de Mastate, Orotina. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 23240-C., publicado en La Gaceta, N° 97, el día 20 de mayo de 1994. La época constructiva data del período 1851- 1900. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] La casona fue construida fundamentalmente en madera, en su expresión formal se identifican elementos propios de la arquitectura introducida por la Compañía Bananera (UFCO) en el litoral atlántico de nuestro país desde finales del siglo XIX.

[...] Es importante resaltar el contexto natural donde se ubica la Casona, el cual justifica dicha solución arquitectónica y constituye la referencia básica para poder entender el carácter de esa expresión edilicia.

[...] La casona El Coyolar en realidad es el centro principal de un conjunto edilicio que comprende además: La cerca de piedra que delimita parte de la propiedad, la estación del ferrocarril donde se transportaba la leche hasta San José, y además construcciones que pueden ubicarse – si existen- como bodegas, establos, pozos de agua, corrales, principalmente (Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural, 2000).



Figura N°13. Casona Hacienda El Coyolar Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Mercado Municipal, Orotina

Este mercado está situado en Orotina, cantón de la provincia de Alajuela. Fue declarado como bien inmueble estatal, mediante Decreto de Ley 30367-C., publicado en La Gaceta, N° 92, el día 15 de mayo de 2002. La época constructiva data del período 1901- 1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] El edificio del Mercado de Orotina constituye un documento histórico arquitectónico de lo que fuera el origen de la evolución urbana de la ciudad, sobre todo a partir de la instalación del Ferrocarril al Pacífico y la actividad comercial que para ello generó.

[...] la importancia del Mercado no se agota en su solución edilicia, sino que trasciende al plano de lo intangible; el edificio actúa como “monumento” local, posee valor simbólico como hito referencial por excelencia en la memoria colectiva del orotinense, su presencia en la trama urbana constituye un documento testimonial de la evolución de ese poblado (Vives, 2001).



Figura N°14. Mercado Municipal, Orotina Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Taller de las carretas Eloy Alfaro

Este taller de carreta se localiza en el distrito de Sarchí Norte de Valverde Vega, en la provincia de Alajuela. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 383393-C., publicado en La Gaceta, N° 92, el día 15 de mayo de 2014. La época constructiva data del período 1901- 1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, histórico y simbólico.

Entre los considerandos con base en los cuales se sustentó la argumentación para proceder a la declaratoria de este patrimonio, a continuación se destacan los siguientes:

[...] Que el edificio que alberga el “taller de las Carretas Eloy Alfaro”, es un lugar donde se genera un tipo de producción como lo es la Carreta, que ha estado presente y ha caracterizado las diferentes etapas significativas del desarrollo económico y cultural del país.

[...] Que este taller es un testimonio excepcional del desarrollo industrial en la zona de Sarchí, que conserva con integridad y autenticidad su función y operación hasta esta fecha (La Gaceta, N° 92, 15 de mayo de 2014).



Figura N°15. Taller de carretas de Eloy Alfaro

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/760/760-900.jpg>

Mercado Municipal, Palmares

Este inmueble se ubica en el cantón de Palmares. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 38543-C, publicado en La Gaceta, N° 161, el día 22 de agosto de 2014. La época constructiva data del período 1901- 1950. La influencia estilística corresponde a la arquitectura moderna (1950 a la actualidad). Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: arquitectónico, científico, histórico y simbólico.

Este patrimonio, recientemente fue declarado como tal. Entre los argumentos que sustentaron dicha denominación, se destaca que:

[...] El Mercado Municipal de Palmares constituye una experiencia temprana de utilización de la influencia estilística del Movimiento Moderno y su repertorio técnico y constructivo, utilizado precisamente por su carga simbólica asociada, proveniente de lo que se construía en la ciudad capital de San José, portadora de significados alusivos al desarrollo, la tecnología, el cambio de paradigmas económicos, sociales y políticos.

Además, [...] El Mercado Municipal de Palmares conserva las formas tradicionales de comprar y de vender así como las costumbres, hábitos y tradiciones de la población en torno a este tema y su sociabilidad, manteniendo un diálogo dinámico entre la permanencia y el cambio, capaz de recibir y asimilar contenidos culturales nuevos sin perder su esencia, aspectos todos que marcan el reconocimiento de su propia identidad (La Gaceta, N° 161, 22 de agosto, 2014).



Figura N°16. Mercado Municipal, Palmares Fuente: www.elsoldeoccidente.com

Patrimonio arquitectónico infraestructural

En esta categoría se incluyen las obras de infraestructura cuyo fin principal consistió en la apertura de caminos y rutas, mediante puentes y vías férreas, para el trasiego de productos hacia las plazas y los mercados.

Estas obras, además de posibilitar la integración regional en el ámbito económico, también propiciaron otros tipos de intercambios, a nivel cultural, por ejemplo, y a la vez, se fraguaron importantes redes de interacción que vinieron a fortalecer las identidades locales y regionales.

Puente de Piedra, Grecia

Este puente se localiza en la comunidad de Puente de Piedra, en Grecia. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 23111-C, publicado en La Gaceta, N° 76, el día 21 de abril de 1994. La época constructiva data del período 1851-1900. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] Esta infraestructura posee un gran valor, debido a que históricamente fue una ruta de paso natural, con características de gruta en roca viva, acondicionado para el paso de carretas a finales del siglo XIX. Asimismo, tiene un enorme significado cultural, merced a la leyenda que recoge la tradición oral en torno a su construcción, lo que sin duda alguna, fortalece la identidad cultural de los lugareños (Zamora, 1994).



Figura N° 17. Puente de Piedra, Grecia Fuente:

<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/674/674-719.jpg>

Puente de Piedra, Piedades Sur de San Ramón

El puente de piedra de doble arco, que data de inicios del siglo XX, se ubica sobre el río Barranca, a cinco kilómetros oeste de la ciudad de San Ramón de Alajuela. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 15485-C, publicado en La Gaceta, N° 131, el día 11 de julio de 1984. La época constructiva data del período 1901-1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: arquitectónico, científico e histórico.



Figura N° 18. Puente de Piedra, Piedades Sur, San Ramón

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/672/672-717.jpg>

Puente Río Jesús María

Se ubica en el distrito de San Rafael, propiamente sobre el río Jesús María, en el límite entre los cantones de Esparza y San Mateo; además, es un límite provincial entre Puntarenas y Alajuela. El nombre de “Puente de las Damas” se debe a que, cuando la Junta Itineraria solicitó contribuciones para levantar esa obra, fue muy importante el desprendimiento económico mostrado por las mujeres. Este puente se inauguró en setiembre de 1845. Costó unos 8.000 pesos y presentaba una forma arqueada. Entre los materiales que se utilizaron para su construcción, destacan la piedra labrada y la cal, principalmente. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 4990-C,

publicado en La Gaceta, N° 131, el día 10 de julio de 1975. La época constructiva data del período 1801- 1850. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.



Figura N° 19. Puente Río Jesús María

Fuente: <http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Puente Ferroviario sobre el Río Grande

Este puente se localiza en Concepción de Atenas. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 30638-C, publicado en La Gaceta, N° 164, el día 28 de agosto de 2002. La época constructiva data del período 1851- 1900. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, científico, estético e histórico.

[...] El puente es de acero y la técnica constructiva se basó en el empernado, remachado y pasadores, lo que lo convierten en una de las últimas estructuras con estas características; que aún se conservan (La Gaceta, N° 164, 28 de agosto, 2002)



Figura N° 20. Puente ferroviario sobre el río Grande, Atenas

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/682/682-727.jpg>

Puente Río Grande de Tárcoles

Se ubica en Concepción de Atenas. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 4469-C, publicado en La Gaceta, N° 20, el día 30 de enero de 1975. La época constructiva data del período 1851- 1900. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

Durante la administración de don José María Alfaro Zamora (1842-1844) y con el auge del camino a Puntarenas, inició la construcción de un puente de arco de piedra en La Garita, sobre el Río Grande de San Ramón. Este centenario puente es también llamado “Puente de La Garita”, fue construido en el año 1843 con calicanto. Su construcción facilitó el transporte de los boyeros en el profundo cañón del Río Grande.



Figura N° 21. Puente Río Grande de Tárcoles

Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/683/683-728.jpg>

Antigua Estación del Ferrocarril en Río Grande

Se ubica en Concepción de Atenas. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 30936-C, publicado en La Gaceta, N° 12, el día 17 de enero de 2003. La época constructiva data del período 1901- 1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, estético, histórico y simbólico.

[...] La Estación de Río Grande de Atenas es un fiel representante de la primera etapa de la arquitectura ferroviaria al Pacífico... Representa un testimonio de la actividad ferrocarrilera y del desarrollo económico y social de toda la región occidental del Valle Central (Zamora, 2002)



Figura N° 22. Antigua Estación del Ferrocarril en Río Grande, Atenas
Fuente:<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/GetFile.aspx?action=getImage&file=/Fotos/680/680-725.jpg>

Estación del Ferrocarril al Pacífico

Se ubica en Orotina. Fue declarada como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 31247-C, publicado en La Gaceta N° 133, el día 11 de julio de 2003. La época constructiva data del período 1901- 1950. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, arquitectónico, científico, estético, histórico y simbólico.

[...] La construcción del Ferrocarril al Pacífico concluyó en 1910, después de múltiples debates sobre el trazado de la línea y el punto terminal que finalmente quedó establecido en el puerto de Puntarenas... La estación del ferrocarril fue el vestíbulo principal de la ciudad de Orotina durante casi un siglo, constituyéndose en un ámbito vivencial de primer orden que caracterizó y dio colorido a ese lugar y cuya memoria cultural hoy se desea preservar para las actuales y futuras generaciones (Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural, 1997).

Al finalizar los trabajos del Ferrocarril al Atlántico en 1890, y habiendo quedado éste en manos privadas, el Estado costarricense se propuso completar por su cuenta y con carácter interoceánico, esa moderna ruta terrestre.



Figura N° 23. Estación de Ferrocarril al Pacífico Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/busqueda/Inmueble.aspx>

Camino de carretas a Puntarenas

Se localiza en el distrito Jesús de Atenas. Fue declarado como bien inmueble, mediante Decreto de Ley 28246-C, publicado en La Gaceta N° 232, el día 30 noviembre de 1999. La época constructiva data del período 1801- 1850. Su valor patrimonial se fundamenta en los siguientes criterios: antigüedad, científico, histórico y simbólico.

[...] Esta ruta que atraviesa el cantón de Atenas, fue construida en el año 1843, por dicho camino se comunicó al Valle Central con el Puerto de Puntarenas y de ahí con el mundo para exportar nuestros productos, principalmente el café, por más de cincuenta años dicha ruta fue la principal vía por donde se transportaron la mayor parte de las exportaciones de Costa Rica y entraron los productos que importó el país (Mata, s.f).



Figura N° 24. Camino de carretas a Puntarenas Fuente:
<http://www.patrimonio.go.cr/inmuebles/busqueda/Inmueble.aspx>

El patrimonio cultural arquitectónico: algo más que un bien inmueble

Como se planteó en otro trabajo de los autores de este artículo, el patrimonio trasciende la esfera de lo material, de lo tangible; lleva implícito una compleja y diversa gama de aspectos identitarios que se plasman en una obra en particular. Al respecto destacan que:

[...] el Patrimonio constituye una clara expresión de la identidad; así como de las diversas formas en que se manifiesta la realidad de los seres humanos, mediante expresiones materiales, simbólicas y experiencias colectivas. El patrimonio cultural está conformado por bienes tangibles e intangibles, los cuales se transmiten y difunden de una generación a otra, posibilitando la identificación y la conformación del sentido de pertenencia entre los individuos que conforman una colectividad determinada, en relación con las otras realidades sociales (Alfaro y Badilla, 2013: 60).

El patrimonio arquitectónico trasciende la tangibilidad del bien, se adscribe a una concepción más amplia, compleja y dinámica, en la que intervienen aspectos intangibles que forman parte de la cotidianidad de los pueblos y no pueden -ni deben- desligarse de la lectura integral de las prácticas y manifestaciones culturales, por lo tanto,

[...] se debe entender el patrimonio, más como una manera de ver y entender el mundo actual, que como una romántica mitificación del pasado desde la cual la protección de este último, en muchos casos, no hace más que disimular la propia destrucción del presente (Yory, 2012:14).

El patrimonio cultural no puede restringirse a una función de acopio y exhibición de obras tangibles, sean estas monumentales o no. Su compromiso debe orientarse a la promoción de una ciudadanía más crítica y activa, en donde el patrimonio se convierta en el carburante para la inserción decidida de los sujetos en su devenir y en los procesos de toma de decisiones que la sociedad contemporánea demanda. En este sentido,

[...] el patrimonio, como construcción social, no puede seguir planteándose cual contenedor en el que se recogen las diferentes manifestaciones (identitarias o no), sino debe reivindicarse (Birlanga y Gómez, 2012:153).

Conclusiones

Las obras arquitectónicas, en su amplia gama de estilos, sin duda alguna, representan una veta de gran valor en el campo de la investigación patrimonial, pues ofrecen enormes posibilidades para el abordaje y análisis de las manifestaciones de la cultura material de los pueblos.

Este trabajo planteó una propuesta de tipología para la arquitectura patrimonial de la Región de Occidente, lo que constituye un aporte preliminar, en aras de sistematizar la información disponible, y con ello, visibilizar el patrimonio arquitectónico existente, así como sus aportes al proceso de conformación de las identidades locales y regionales.

Lo expuesto en el párrafo precedente lleva implícito un compromiso, el cual consiste en diseñar procesos y acciones de índole didáctica y pedagógica, tendientes a sensibilizar a la población en materia de revaloración patrimonial, y con ello, defender las raíces sobre las cuales se “amarra” la identidad cultural, teniendo muy presente que el patrimonio se (re) construye a partir de las diversas y complejas prácticas culturales que se expresan en los escenarios en los cuales interactúan los seres humanos cotidianamente.

Bibliografía

ALFARO, A. Y BADILLA, M. (2013). *La educación como medio para promover la conservación del patrimonio en Costa Rica. El caso de los Seminarios de Realidad Nacional con énfasis en Patrimonio*. En: Aguilar, M. y Niglio, O. (Editoras). (2013). *La Conservación del Patrimonio Cultural en Costa Rica*. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

ÁLVAREZ, Y. (1998). *Túnel de la antigua Mina la Unión*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. Dirección General de Museos. San José, Costa Rica: MCJD

ÁLVAREZ, Y. (2000). *Informe para declaratoria Antigua Escuela José Carlos Umaña, Atenas*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. Dirección General de Museos. San José, Costa Rica: MCJD

AZKARATE A, RUIZ, M. Y SANTANA, A. (2003). *El patrimonio arquitectónico*. España: Consejo Vasco de Cultura.

BADILLA, M. (2012). *La arquitectura eclesiástica y su vínculo con la conformación de las identidades locales en Costa Rica. El caso del templo católico de Palmares*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 2. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

BENTON, T. Y CECIL, C. (2010). *Heritage and Public Memory*. In Benton, T. *Understanding Heritage and Memory*. Manchester and New York: Manchester University Press.

BIRLANGA, J.G. Y GÓMEZ, C. (2012). *Ni blanco, ni en botella: el patrimonio ya no es solo un constructo físico*. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 1. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

BOLÍVAR, A. (2010). *La escuela pública y la educación para la ciudadanía: retos actuales*. Universidad de Granada.

CARDACI, A. y VERSACI, A. (2012). *Industrial cultural heritage for socio-economic development: a case study in Enna*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 1. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

CARTA, M. (2006). *L` armatura culturale del territorio. Il patrimonio culturale como matrice de identità e strumento di sviluppo*. Milano: Franco Angeli.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL. (1997). San José, Costa Rica: MCJD.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURA. (2000). San José, Costa Rica: MCJD.

CHÁVEZ, T. (2009). *Tiempo y espacio, territorio y memoria (reflexiones desde la antropología)*. Revista Universidad de Sonora, 26, 25-28

DOMÍNGUEZ, M. (2012). *La temporalidad en el Patrimonio, el conflicto de la permanencia*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 1. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

GÓMEZ, S. y MENA, C. (1999). *Estudios técnicos para la declaratoria de la parte antigua del edificio de la escuela de Santa Gertrudis Sur de Grecia*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. Dirección General de Museos. MCJD

MAGÓN, (1896). *Un día de mercado en la Plaza Principal*. San José, Costa Rica: En Cuentos de Magón. Editorial Digital Imprenta Nacional, C.R.

MATA, G. (s.f). *Cultura, turismo, historia. Un viaje a nuestro pasado*. Atenas, Costa Rica.

LA GACETA, N° 116. 19 de junio, 1987. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LA GACETA, N° 31. 15 de febrero, 1988. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LA GACETA, N° 164. 28 de agosto, 2002. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LA GACETA, N° 207. 28 de octubre, 2013. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LA GACETA, N° 92. 15 de mayo de 2014. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LA GACETA, N° 161. 22 de agosto de 2014. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

LIANGPING, J. (2012). *Nuevas perspectivas para entender el patrimonio cultural a través de la sostenibilidad social*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 1. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

MCJD. (1996). *Informe de apertura de expediente para declaratoria patrimonial de la Iglesia de Naranjo, Alajuela*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural.

MCJD. (1997). *Escuela Jorge Washington, San Ramón. Edificio con declaratoria patrimonial*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural.

POLLICE, F. (2003). *The Role of Territorial Identify in Local Development Processes. The Cultural Turn I Geography*. Trieste: International Geographical Union and University of Trieste.

RODRÍGUEZ, D. (2012). *Desarraigo del patrimonio heredado: Valencia*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 2. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

TROYO, E., et.al. (2004). *Estudio para posible declaratoria de interés histórico arquitectónico de la Escuela Central de Atenas*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural.MCJD

UNESCO, ICCROM, Ministerio de Cultura de Colombia (2006). *Introduciendo a los jóvenes en la protección del patrimonio cultural y los centros históricos. Guía para maestros en Colombia*. Bogotá, Colombia: Taller Editorial, Fundación Escuela Taller de Bogotá.

UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural*.

VIVES, I. (2001). *Informe técnico y proyecto de decreto del inmueble conocido como Mercado Municipal de la ciudad de Orotina*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural. San José, Costa Rica: MCJD

YORY, C. M. (2012). *Pensamiento crítico, Globalización y Patrimonio: Una aproximación desde la noción de paisaje cultural*. En: Niglio, O. (Editora). (2012). *Paisaje Cultural Urbano e Identidad Territorial*. 2º Coloquio Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido. Florencia, 2012. Volumen 1. Roma, Italia: ARACNE Editrice.

ZAMORA, C.M. (1993). *Informe de inspección del Palacio Municipal de Atenas*. MCJD.

ZAMORA, C.M. (1994). *Inspección de un puente de piedra en Puente de Piedra de Grecia*. MCJD.

ZAMORA, C.M. (1995). *Inspección al antiguo edificio de la Cooperativa Tabacalera e Industrial de Palmares, R.L.* MCJD.

ZAMORA, C.M. (2002). *Estudio para posible declaratoria de interés histórico cultural de la Antigua Estación del Ferrocarril al Pacífico, en Río Grande de Atenas*. MCJD.

Emilianensis.

Descubre los monasterios de La Rioja.

Mariola Andonegui y Adolfo Falces.

Introducción

Los monasterios de San Millán de Suso y Yuso se encuentran en la localidad riojana de San Millán de la Cogolla, en el corazón de la Sierra de la Demanda, en una zona cuya actividad económica principal ha sido históricamente la agricultura y la ganadería. En los años 50 comenzó un proceso irreversible de emigración hacia la ciudad, que trajo consigo una reducción del número de habitantes ¹ y la consiguiente pérdida de unos modos de vida, de unas tradiciones y de una serie de elementos patrimoniales que configuraban su identidad. Desde los años 90 la actividad agrícola, basada en la explotación del cereal y mantenida por la población local, convive con una actividad turística que depende de los monasterios y que han puesto en marcha profesionales foráneos.

En diciembre de 1997, los dos monasterios y su entorno, fueron inscritos en la lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO, con base en los criterios II, IV y V; porque representan un testimonio excepcional de la introducción del monacato cristiano en el siglo VI y de su pervivencia continuada hasta la actualidad, y porque además, el lugar tiene una destacada importancia asociativa, por ser la cuna de la lengua española moderna en su forma escrita y hablada.

En agosto de 2014, casi 17 años después de la declaración, un importante porcentaje de los vecinos del Valle de San Millán, de diferentes edades y diferente nivel cultural, coinciden en una cosa cuando se les pregunta, no saben por qué se declaró Patrimonio Mundial ni tampoco, por supuesto, qué es lo que esto supone. Aquellos que sí lo saben contestan vagamente: “por lo de la lengua, creo”, “por los monasterios”; “por el entorno”. La mayoría de ellos, sin embargo, sólo recuerda de aquel 4 de diciembre de 1997, que tocaron las campanas del monasterio, y que

¹ En 1950 San Millán de la Cogolla tenía 877 habitantes y desde 1981 la población oscila entre los 260 y los 300 habitantes. Información consultada en julio de 2014 en <http://www.foro-ciudad.com/la-rioja/san-millan-de-la-cogolla/mensaje-11214176.html>

después de esto, fueron llegando muchos turistas a San Millán. Todo ello observado siempre desde la barrera, como meros espectadores, pero sin sentirse partícipes del acontecimiento. El caso es que, según ellos mismos manifiestan, no recibieron información ni antes ni después de la declaración, excepción hecha de aquella que les llegó a través de los medios de comunicación y de alguna charla impartida por el Padre Olarte, archivero y bibliotecario del monasterio de Yuso². A pesar de todo ello, intuyen que es algo bueno para el Valle de San Millán (algunos lo asocian a un premio), pero consideran que toda la atención se ha centrado en los edificios históricos, especialmente en lo que se refiere a intervenciones de restauración y a actividades culturales, y que se ha ignorado a los pueblos del valle y a sus habitantes.

Una revisión de los artículos aparecidos en la prensa desde septiembre de 1996, cuando el Consejero de Cultura del Gobierno de la Rioja, anuncia que “la cuna del castellano” será propuesta para ser nombrada Patrimonio de la Humanidad, hasta febrero de 1998³, una vez asumida la inclusión en la lista, nos ayuda a comprender cómo se realizó el proceso de declaración y qué papel jugó la comunidad local en el mismo.

El Diario de La Rioja apoyó la candidatura y tomó la iniciativa de recabar el apoyo a nivel nacional e internacional. Durante más de un año publicó, prácticamente a diario, alguna noticia relacionada con los monasterios de Suyo y de Yuso y con su proceso de declaración,

Destacando desde el primer momento, la importancia de este conjunto por ser “la cuna del castellano”, y dejando en un segundo plano el principal valor por el que fue declarado patrimonio mundial: “representan un testimonio excepcional de la introducción del monacato cristiano en el siglo VI y de su pervivencia hasta la actualidad”.

El citado periódico, dio la voz a las instituciones culturales, a los políticos, a los periodistas, a los editores, a los académicos de la Lengua y de la Historia, a los miembros de ICOMOS, a los obispos... Pero apenas oímos hablar a los vecinos del valle de San Millán. Tan sólo unas tímidas declaraciones robadas a algunos vecinos mientras jugaban su partida en el bar del pueblo, en las que mostraban indiferencia e incluso desconfianza por las restricciones que pudiera acarrear la inclusión en la lista;

² Resultados obtenidos de trabajo de campo realizado durante el verano del 2014.

³ Revisión realizada en agosto de 2013 en el archivo del monasterio de Yuso.

las palabras emocionadas de los guías del monasterio de Yuso el día 4 de diciembre de 1997; una entrevista, en enero de 1998, a los alcaldes de los pueblos del área de amortiguamiento (San Millán de la Cogolla, Berceo y Estollo), en la que hablaban de las expectativas depositadas en la reciente declaración, todas asociadas al desarrollo urbanístico, turístico y económico, sin mencionar el desarrollo social o cultural.

De toda la comunidad local, únicamente, los miembros de la orden religiosa que habita en el monasterio de Yuso desde 1878, los Agustinos Recoletos, tuvieron espacio para opinar sobre lo que estaba ocurriendo. En medio de tanto revuelo, reivindicaron que la declaración “debe servir como impulso de una iniciativa política seria, de una opción clara por la conservación de los monasterios como foco de vida cultural y religiosa.”⁴

Desde la Consejería de Cultura del Gobierno de La Rioja, se informó en todo momento de los criterios por los que se le había atribuido al conjunto emilianense un valor universal excepcional y de las pautas marcadas por ICOMOS para conservar dicho valor.

La relectura de los artículos citados nos permite constatar que en 1997, en el momento de la declaración, la educación no se contemplaba como una herramienta de gestión para garantizar la conservación⁵, sin embargo hoy tiene cada vez mayor importancia como tal.

En el plan de gestión presentado a ICOMOS en 1996 sólo se habla de conservación de los monasterios y en el *Plan Especial de Protección de los Monasterios de San Millán de Suso y Yuso, su entorno y área de influencia*, únicamente se detallan aspectos relacionados con la normativa urbanística y con la protección del medio ambiente. En este plan se alude a la educación dentro del apartado de usos permitidos, en la sección *Enseñanza y deportes al aire libre*. Citamos literalmente: “Circuitos científicos y culturales. Engloba la utilización del medio para tareas científicas o culturales, individuales o colectivas, dirigidas al conocimiento de la naturaleza y de la arquitectura rural. Pueden suponer pequeñas modificaciones en el medio atendiendo a la infraestructura y equipamientos básicos necesarios, como

⁴ Declaraciones del Padre J. B. Olarte. Diario de La Rioja. 12 de noviembre de 1996.

⁵ Manual de gestión del Patrimonio Mundial Cultural. WHC. UNESCO 2013. whc.unesco.org/document/130490 (consultada en junio de 2014)

refugios, centros de interpretación, aulas de la naturaleza, observatorios de fauna o paneles de información. ”⁶

En este contexto, hubo dos instituciones que, desde el primer momento, reconocieron como prioridad la difusión del conjunto emilianense: la Orden de Agustinos Recoletos y la Fundación San Millán de la Cogolla.

Como ya hemos dicho más arriba, la Orden de Agustinos Recoletos habita en el monasterio de Yuso desde 1878, y dentro de su labor educativa hay que destacar las publicaciones de carácter divulgativo, la organización de eventos relacionados con la cultura monástica, la celebración de ciclos de conferencias y de visitas temáticas, la atención permanente a investigadores, la formación de un equipo de guías y el apoyo a iniciativas externas relacionadas con la difusión.⁷

La Fundación San Millán de la Cogolla fue creada en 1998 para la implementación de la Convención de Patrimonio Mundial de 1972, y actúa como agente de cohesión de todas las instituciones, asociaciones, empresas y particulares comprometidos con la protección y difusión de este lugar, a nivel nacional e internacional. Fiel a su misión⁸, es desde 2007 la promotora de un programa de educación patrimonial que busca desarrollar el dictado de los artículos 27 y 28 de la Convención de Patrimonio Mundial de 1972, relativos a la educación y la comunicación.⁹

Nacimiento del programa educativo

Este programa educativo tiene su origen en el programa de talleres, *Aula Didáctica*, realizado durante el Proyecto Cultural de Restauración de la Iglesia del Monasterio de Yuso (2007-2010)¹⁰, por iniciativa de la Fundación San Millán de la Cogolla, la Fundación Caja Madrid, el Gobierno de La Rioja y la Orden de Agustinos

⁶ Aprobación definitiva del Plan Especial de Protección de los Monasterios de San Millán de Suso y Yuso, su entorno y área de influencia. Consejería de Obras Públicas, Transportes, Urbanismo y Vivienda. BOR, 3 de octubre de 2000. Artículo 21.

⁷ V. Hermosilla, *Monasterio de San Millán de la Cogolla. Un siglo de historia agustiniana*, Roma, Institutum Historicum Augustinianorum Recollectorum, 1983.

⁸ Para conocer las líneas de trabajo de la Fundación San Millán de la Cogolla consultar : <http://www.fsanmillan.es>

⁹ Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>, (consultada en julio de 2014).

¹⁰ Fundación Caja Madrid. Programa de *Conservación del Patrimonio Histórico Español* http://www.fundacionmontemadrid.es/Fundacion/Comunes/fun_cruce/0%2c0%2c72097_2740538_72095%2c00.html (consultada en septiembre de 2014). Colección de vídeos de toda la intervención y del programa educativo.

Recoletos. Dirigido exclusivamente a centros educativos de La Rioja, su objetivo era que los más jóvenes se implicaran en la conservación y difusión del patrimonio cultural de su entorno.

Cerca de 3.500 niños, procedentes de colegios e institutos de toda La Rioja, participaron en unas actividades cuyos contenidos se centraban en los procesos de restauración de la iglesia de la Asunción del Monasterio de Yuso. Un equipo de especialistas en educación patrimonial acompañó a los escolares en su recorrido por la obra y por los espacios de trabajo de los restauradores, arqueólogos y canteros, donde descubrieron cómo se analiza el estado de conservación de una escultura o de un lienzo y cómo se debe de restaurar; cómo, porqué y para qué se programa una excavación arqueológica en una obra de restauración; el impacto de la humedad en el deterioro de un edificio y el proceso de reposición de los sillares dañados. Las visitas se complementaban con actividades prácticas en las que los participantes colaboraron en la creación de un retablo y se iniciaron, experimentando con maquetas, en las técnicas de construcción de edificios. ¹¹

La base para la elaboración de los contenidos de estas actividades fue el conocimiento generado a lo largo del proceso de restauración del monumento, desde los estudios previos realizados por la doctora Begoña Arrúe, pasando por el proyecto de intervención redactado por el arquitecto Oscar Reinares y por los restauradores de la empresa Insitu, hasta los hallazgos y avances realizados la víspera de la celebración de los talleres. El intercambio fluido de información, entre todos los profesionales implicados en el programa educativo, coordinado por la técnico de patrimonio de la Fundación Caja Madrid, Teresa Blanco, fue fundamental para alcanzar los objetivos buscados.

La labor educativa realizada en *el Aula Didáctica*, permitió optimizar los recursos científicos, técnicos y económicos aplicados a la restauración de la iglesia para resolver, no sólo los problemas de conservación del monumento, sino también para transmitir a la sociedad los valores y significados inherentes al conjunto emilianense, y crear una conciencia social sobre el patrimonio cultural y la importancia de su conservación.

¹¹G. Morate, A. Almagro, T. Blanco, M. Andonegui, *The Monastery of San Millán de Yuso (Spain): Transmitting the importance of preserving the significance of a world heritage site*. 16th General Assembly and Scientific Symposium, ICOMOS, Quebec, Canada, 2008.

Los profesores y los alumnos que participaron en el proyecto coincidieron ampliamente en su opinión sobre el mismo. Un 90% mostraron un alto grado de satisfacción. Todos valoraron muy positivamente el trato recibido por parte de los educadores, el carácter dinámico y experimental de las actividades propuestas, el contacto directo con los profesionales de la conservación de patrimonio (historiadores del arte, arqueólogos, restauradores, canteros, artistas), y el descubrimiento de un lugar y unos conocimientos nuevos. La mayoría de los alumnos consideraba que había sido una experiencia divertida, porque había aprendido mucho, además expresaba su deseo de volver una vez finalizadas las obras, para contemplar el edificio restaurado. Un pequeño porcentaje mostró indiferencia hacia la actividad.¹²

Para el equipo de educadores, integrado por seis profesionales, también fue una experiencia formativa muy importante desde el punto de vista profesional y personal. Su estancia durante varias semanas en este valle, el descubrimiento del conjunto patrimonial, el intercambio profesional con el equipo de arquitectos, arqueólogos y restauradores que trabajaban en la obra y con los escolares que la visitaban, y la convivencia con los vecinos del valle, les aportó una visión nueva, más amplia, sobre su trabajo como educadores de patrimonio. También establecieron una vinculación afectiva con este entorno por la experiencia vivida, y volvieron a visitarlo con familiares y con amigos. Dos de ellos tomaron la iniciativa de darle continuidad y, siete años después de su creación, continúan al frente del proyecto.

El *Aula Didáctica del Proyecto Cultural de Restauración de la Iglesia del Monasterio de Yuso en San Millán de la Cogolla*, recibió el Premio Unión Europea de Patrimonio Cultural, Europa Nostra, en la categoría de “educación, formación y sensibilización” en 2011¹³.

Implementación del programa educativo

En 2010, una vez finalizado el proyecto de restauración, la Fundación San Millán de la Cogolla, tras valorar los resultados del programa educativo, decide mantenerlo y ampliarlo, nace así *Emilianensis. Descubre los Monasterios de La Rioja*.

¹²Resultados obtenidos de las encuestas realizadas en 2007, 2008 y 2009 entre los alumnos y profesores que participaron en el Aula Didáctica.

¹³ *EU Prize for cultural Heritage/ Europa Nostra Awards 2011*, <http://www.europanostra.org/laureates-2011/> (consultada en julio de 2014)

El programa del Aula Didáctica se diseñó desde el interior del proyecto de restauración de la iglesia del monasterio de Yuso y, en cierta forma, al margen de las personas a las que les afectaba más directamente su desarrollo. Un equipo de profesionales, desde sus despachos de Madrid y Logroño, se planteó qué, porqué, cómo y a quién se debía dar a conocer el trabajo de restauración que se estaba realizando.

Emilianensis. Descubre los Monasterios de La Rioja, por el contrario, nace de la experiencia y de la base de conocimiento generadas durante los años de funcionamiento del Aula Didáctica, por el contacto directo con los grupos escolares y con la comunidad local; y por una apropiación intelectual, sensorial y emocional del conjunto de los monasterios y de su entorno natural y humano por parte de los profesionales que dirigen el programa.

Nuestro objeto de actuación ya no es una iglesia en obras, sino todo el conjunto monástico emilianense. Este conjunto constituye un paisaje cultural¹⁴, integrado por elementos patrimoniales muy diversos, en el que podemos estudiar la organización espiritual, política, social y económica de la vida monástica a lo largo de los siglos. Molinos, caleras, canteras, pajares, casas, eras, caminos, pastos, huertas, sistemas de canalización de aguas, modos de vida, oficios, creencias, fiestas y tradiciones, entre otros muchos aspectos de carácter material e inmaterial, configuran un interesante paisaje cuyo centro son los monasterios de Suso y Yuso. Sin embargo, las acciones de conservación y difusión de este conjunto monástico, por motivos muy complejos que ahora no entraremos a analizar, se han focalizado siempre en el patrimonio artístico de los monasterios,

En el programa *Emilianensis. Descubre los monasterios de La Rioja*, trabajamos con todo el conjunto, tratando también de hacer visible ese patrimonio, material e inmaterial, invisible hasta ahora, y cuya conservación está seriamente amenazada, así como a las personas que en el pasado y en el presente han definido su identidad¹⁵. Los edificios aislados pierden significado, todo está imbricado y nace y acaba en los monasterios.¹⁶

¹⁴ Plan Nacional de Paisaje Cultural

<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/paisajes.html>, (consultada en junio de 2014).

¹⁵ M. Andonegui, *Educación para conservar, disfrutar y difundir el patrimonio emilianense*. Revista Berceo nº 167. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos. (En prensa).

¹⁶ J. García Turza, *El monasterio de San Millán de la Cogolla. Una historia de santos, copistas, canteros y monjes*, León, Editorial Everest S.A, 2014

Nuestro público objetivo ya no son únicamente los escolares riojanos. Buscamos llegar al más amplio abanico posible de población y adaptamos nuestras acciones educativas a las necesidades e intereses de cada sector de público.

Hemos diseñado un programa educativo destinado a grupos escolares y familias con niños, que se desarrolla en los monasterios y su entorno, cuyo objetivo general es difundir el conjunto emilianense entre los más jóvenes, y crear una conciencia ciudadana en relación con la conservación y difusión del Patrimonio Cultural. Así mismo, hemos realizado un programa de difusión entre la población local, a través de actividades específicas como conferencias, conciertos y visitas teatralizadas ¹⁷. Más de 8000 personas,(niños, jóvenes y adultos), procedentes de todo España, han participado en nuestras actividades.

Junto a estas acciones educativas muy bien definidas, durante estos años hemos realizado una importante labor de concienciación entre la población local con acciones, a veces espontáneas y otras claramente premeditadas. Para llegar a los vecinos hemos asumido una progresiva integración en la vida de la comunidad local. Nos incorporamos hace siete años como profesionales externos y hoy vivimos varios meses al año en San Millán de la Cogolla. Nuestra colaboración con los responsables de la gestión de los monasterios, nuestra relación con los profesionales del sector turístico, las largas tertulias con los vecinos más preocupados por la conservación del entorno, nuestras conversaciones con las personas mayores que han vivido siempre en este pueblo, la participación en fiestas y acontecimientos locales, los paseos por los senderos que recorren el valle, nos han permitido vivir y pensar este lugar desde dentro, desde su parte más emocional, y compartir nuestro trabajo, nuestros intereses e inquietudes en relación al conjunto emilianense, con los habitantes de este valle.

Con todo ello, buscamos abrir las puertas a cada uno de los miembros de la comunidad, involucrándoles en las acciones concretas de desarrollo del programa de difusión, desde una implicación personal que signifique participar de manera activa. Dentro de este espíritu, hemos puesto en marcha una acción educativa para romper la incomunicación entre generaciones, en la que los ancianos se han convertido en informadores y formadores de los 18 niños del colegio público del valle, sobre un tema que ha marcado sus vidas: la producción y transformación del cereal.

Retos de futuro

¹⁷ Para conocer los contenidos del programa consultar www.emilianensis.com

Implicar a todos los agentes sociales y culturales pertenecientes a la comunidad local, hasta tal punto que hagan suyas, tomándolas como algo cercano, posible, comprensible y propio, las consignas de cuidado, conservación y difusión de un bien patrimonial de estas características y dimensiones.

Consolidar dentro de este programa diversas acciones que destaquen y relacionen todos los elementos patrimoniales que conforman el paisaje cultural de los monasterios, en las que participen de forma activa los miembros de la comunidad local, especialmente los más jóvenes y los ancianos.

Ampliar y consolidar el apoyo e implicación comprometida de instituciones públicas y privadas de carácter local, comunitario o nacional.

Encontrar nuevas vías de financiación.

En definitiva, emprender acciones que refuercen y amplíen este programa para darle carácter permanente, con un espacio y un presupuesto propios, que le impriman credibilidad como programa educativo y formativo.

Conclusiones

A lo largo de estos años, hemos percibido que la implantación de un programa de educación patrimonial en un entorno rural y cultural de estas características genera entre la población un cambio de actitud en relación al patrimonio cultural de su entorno. De la pasividad se ha pasado a un mayor interés por el conocimiento, conservación y difusión del paisaje cultural del que esta población es un elemento fundamental.

Este programa que nació desde el exterior, en cierto modo ajeno a las necesidades y expectativas de la comunidad local, ha permitido sentar las bases para un proyecto de concienciación social. Todo esto se ha conseguido gracias al apoyo institucional de la Fundación San Millán de la Cogolla, la Orden de Agustinos Recoletos y el Ayuntamiento de San Millán, quienes desde el año 2013 se han unido, a través de un convenio, para garantizar la continuidad y desarrollo del programa *Emilianensis. Descubre los monasterios de La Rioja*. Sobre esta base inicial, se busca el camino para llegar a dicha comunidad, y desde ella y con ella, a la consolidación de un proyecto sostenible abierto a España y a Europa.

Sistemas de aprendizaje transversales del patrimonio industrial del "Caminito del Rey" a través de su patrimonio intangible

Isabel Bestué Cardiel, Jenny Pérez Marrero, Trinidad Cortés Puya, M^a Lourdes Gutiérrez Carrillo



Figura 1. Vista parcial de la pasarela conocida como "Caminito del Rey"

Identificación y reconocimiento del bien cultural industrial: Trabajo conjunto entre la población local y expertos en educación patrimonial.

La investigación conjunta entre la Universidad de Granada y la Universidad Internacional de la Rioja, cuyo fin fue ampliar el conocimiento sobre el patrimonio industrial del magnífico entorno natural del Desfiladero de los Gaitanes, unido al interés local por dar a conocer la riqueza de su enclave, dio como resultado el desarrollo de un amplio proyecto de trabajo y estudio.

El elemento inicial sobre el que pivotaba todo el estudio, el Caminito del Rey (pasarela de servicio del Salto hidroeléctrico del Chorro de 2 km de longitud, construida a 150 m de altura en el Desfiladero de los Gaitanes, provincia de Málaga, en 1903) pronto resultó sólo una excusa para generar un estudio mucho más amplio que implicaba patrimonios de muy diverso carácter.

Durante los trabajos de identificación y reconocimiento del patrimonio industrial se puso en evidencia el propio atractivo del paraje como fuente de inspiración para destacadas figuras del arte (pintura, grabado, cine). De hecho, su abundante patrimonio paisajístico, industrial y de obras públicas motivó a lo largo de la historia una incesante visita de insignes personajes.

La primera parte del trabajo se desarrolló mediante una importante labor de campo en la que se llevaron a cabo numerosas visitas a la zona para contactar con la

población local y valorar la importancia y la incidencia en la vida cotidiana actual de las instalaciones asociadas al patrimonio industrial del entorno. En estas visitas pudimos comprobar de qué manera se encuentra hoy enraizado en la historia colectiva de la población el valor del patrimonio del que disponen. En este sentido, las personas mayores de los pueblos vecinos siguen recordando hoy cómo esta área se enriqueció y creció gracias a la construcción de las primeras instalaciones hidroeléctricas en la zona. Son comunes, pues, las historias sobre las películas allí rodadas y los personajes famosos que por allí han pasado. Del mismo modo, reconocen que la construcción del Caminito del Rey supuso la apertura de nuevos caminos de comunicación entre los pueblos, como ya antes lo había hecho el trazado del ferrocarril en un territorio tan agreste como es éste.

Esta información diferencial y tremendamente sugerente no hubiese sido identificada si no hubiera existido un diálogo generoso y respetuoso entre la población local y el conjunto de expertos implicados en el proyecto. Resulta, pues, crucial para el éxito del proyecto de educación patrimonial el entendimiento entre la población local y el conjunto de expertos que trabajan en la puesta en valor del patrimonio industrial (técnicos en gestión de patrimonio cultural, educación patrimonial, creación de productos turísticos culturales, técnico en desarrollo local, técnicos de la administración local, etc.).

En este proyecto, el equipo de trabajo, constituido por investigadores universitarios así como por profesionales externos al mundo docente y por las asociaciones locales, decidió recopilar toda la documentación disponible con el fin de estudiarla y catalogarla posteriormente. Dicho ejercicio sobre el patrimonio intangible, daría soporte y articularía el discurso educativo más adelante.

Estudio y catalogación de los elementos del paisaje industrial. Metodología.

Una vez llevado a cabo la identificación y reconocimiento del patrimonio industrial, comenzó el verdadero trabajo de gabinete. En primer lugar, se llevó a cabo un barrido superficial en internet para verificar que el Caminito del Rey despertaba un interés especial en muy diferentes campos del arte y de la ciencia. Posteriormente, se definieron los campos de trabajo sobre los que se realizaría la búsqueda documental, en relación con la zona de los Gaitanes y sus instalaciones industriales: pintura, fotografía artística, fotografía histórica, documentales, películas, información de visitas de personajes famosos a lo largo de la historia, historias locales asociadas a cada ítem, etc., campos todos ellos que han marcado de una u otra manera la vida local.

También se consultaron los fondos de diferentes museos, entre los que se encuentra el Museo de Bellas Artes de Málaga, el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga, el Museo de Bellas Artes de Valencia, así como diferentes catálogos de colecciones particulares. Para los documentales y películas se trabajó con los fondos del NO-DO gestionados por la Filmoteca Nacional de España, así como la Filmoteca de Andalucía.

Por último, se realizó una búsqueda en diferentes hemerotecas de las visitas de personajes ilustres a la zona que se completó con las imágenes del catálogo fotográfico. Se trabajó para ello con la hemeroteca de la Biblioteca Nacional de España, así como la del periódico ABC.

Retroalimentación a la población local y planes de difusión

Con todo el material recogido se realizó un nuevo trabajo de campo, mostrando a los habitantes de los pueblos asociados a este patrimonio el material recopilado y permitiendo que ellos mismos expresasen sus recuerdos en relación con cada elemento. Este material se incorporó también, cuando resultaba trascendente a la catalogación.

De este modo, en el proceso de puesta en valor del patrimonio industrial, la población local participó directamente en las fases de identificación y reconocimiento de los bienes culturales. Sus indicaciones, sugerencias e información fueron recogidas y tomadas en cuenta en el proyecto. En este sentido, la retroalimentación dio paso a la motivación de la población local por difundir su historia, su pasado y su orgullo de pertenencia al paisaje industrial.

Es en esta labor de difusión donde entran en juego expertos de educación patrimonial, tecnología de la información, comunicación, conocimiento y entornos virtuales, innovación, accesibilidad, agentes de desarrollo turístico, etc. La coordinación de estos perfiles bajo una visión de futuro será esencial para que la población local no se sienta amenazada, invadida y/o manipulada por los agentes externos. Su participación en el resto de fases de la puesta en valor de su patrimonio industrial (interpretación, difusión, comercialización) será tremendamente positiva para lograr un desarrollo sostenible a partir de la cultura. En todo caso, el discurso educativo debería articular las acciones de difusión del patrimonio.

Aportaciones y resultados del trabajo: Catalogación del patrimonio industrial intangible.

El trabajo de documentación realizado permitió obtener un extenso catálogo que refleja la importancia de la zona del Desfiladero de los Gaitanes, antes incluso del asentamiento del rico patrimonio industrial que hoy es objeto de proyecto de restauración. Se ha conseguido recopilar documentación pictórica que reproduce el paisaje y también el patrimonio industrial local; numerosísima documentación fotográfica artística e histórica que incide sobre todo en el momento en que el patrimonio ferroviario e hidroeléctrico comienza a asentarse en la zona; películas y documentales rodados en el impresionante paraje natural del Desfiladero de los Gaitanes y en el Caminito del Rey que han dejado honda huella en las poblaciones locales y las han enriquecido, y noticias que se refieren a visitas de personajes insignes al Caminito, así como de numerosas excursiones de grupos heterogéneos que nos dan una idea del valor que durante todo el siglo XX tuvo esta zona, en gran medida gracias a la construcción de sus excepcionales obras hidroeléctricas. De este modo, hemos conseguido recopilar una documentación dispersa y en muchos casos olvidada o tergiversada que pone de manifiesto la importancia de la zona.

Sin lugar a dudas, la zona ya había sido objeto de interés por parte de artistas desde muy antiguo, y buena muestra de ello es el numeroso conjunto de pinturas dedicadas a los paisajes del espectacular Desfiladero de los Gaitanes. Sin embargo, el verdadero interés por la zona se despierta a partir del siglo XIX con la construcción, en la primera mitad de siglo, de la línea de ferrocarril Córdoba-Málaga que la atravesaría, con la consecuente ejecución de importantes viaductos metálicos y a finales del siglo XIX y principios del siglo XX con la imponente obra del salto hidroeléctrico del Chorro que modificaría para siempre la imagen y el paisaje del entorno, así como la forma de vida de los pueblos de la comarca y de la propia ciudad de Málaga. Buena muestra de la importancia de las obras públicas en la zona es la proliferación de documentación gráfica de alta calidad relacionada con éstas. Así por ejemplo, las fotografías de José Spreafico o Jean Laurent, que llevaron a cabo una serie de álbumes de fotografías sobre las grandes líneas de ferrocarril construidas en España, por mandato de la reina Isabel II. Entre ellas, tiene un espacio importante la línea de ferrocarril Córdoba-Málaga, con especial incidencia sobre los viaductos del Chorro y el Desfiladero de los Gaitanes. Con estas imágenes se pretendía mostrar al mundo, en la Exposición Universal de París de 1867, los más modernos avances de las obras públicas españolas.



Figura 5 . El Chorro, Málaga. Autor:
Enrique Simonet y Lombardo.
Fundación Málaga

Figura 6. *Los Gaitanes.* Ferrandiz Terán.
1890. Museo del patrimonio municipal de
Málaga

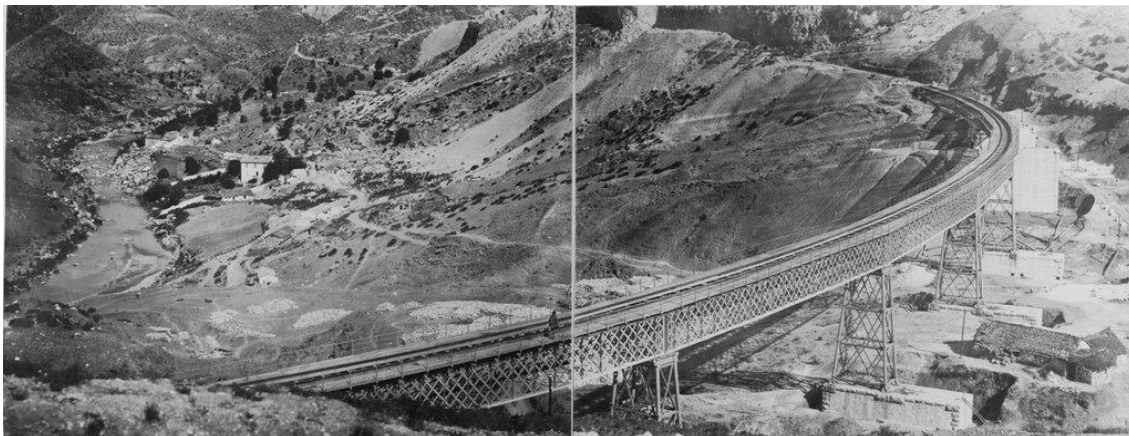


Figura 7. *José Spreafico.* Real Biblioteca del Palacio Real

En la segunda mitad del siglo XX el interés por la zona pasaría al campo del cine. El *boom* de las localizaciones españolas en las producciones americanas llegó también a la zona del Chorro y en particular al Caminito del Rey, cuya peculiar estructura de pasarelas voladas a 100 metros de altura sobre el desfiladero de los Gaitanes atrajo la atención de numerosas películas, como *el Coronel Von Ryan*, protagonizada por Frank Sinatra, *Les bijoux du clair de lune*, con Brigitte Bardot, entre otros.

Esta actividad es todavía hoy recordada por los mayores de las poblaciones colindantes al paraje que, valoran también este patrimonio en la medida en que su interés ha trascendido las fronteras nacionales llegando a la meca del cine.



Figura 8. Fotograma de la película *El Coronel Von Ryan*. Imagen del caminito del Rey y el viaducto del ferrocarril.

Finalmente, a lo largo de todo el siglo XX y desde el momento en que el Rey Alfonso XII inaugura el famoso Caminito del Rey, la zona empieza a ser el foco de atención de numerosos visitantes, famosos y anónimos que visitan de manera incesante el paraje hasta que en los años ochenta del siglo XX la situación de deterioro del Caminito hace inviable su recorrido y se cierra definitivamente al público. Así lo demuestran las numerosas noticias de todo tipo que los diarios de la época reproducen.



Figura 9. *El mundo Gráfico*. Imágenes de la visita del rey Alfonso XII al Chorro para inaugurar las obras de ingeniería de la zona en 1921.



Figura 10. Visita de D. Juan de Borbón al Chorro en 1987

Este incesante trasiego de visitantes ha generado un carácter particular en los pobladores locales, consiguiendo que se sientan orgullosos de su patrimonio y propietarios en cierta manera de éste.

A raíz de este proceso de recopilación de la memoria colectiva a través de su patrimonio material e inmaterial se inician acciones de difusión como la publicación de libros, la generación de páginas web cuyo contenido justifica culturalmente acciones

de gran calado como la restauración del Caminito del Rey o de entidades locales como el Grupo de Acción Local Guadalteba, inauguración de exposiciones de diversa índole animadas desde grupos privados, etc.

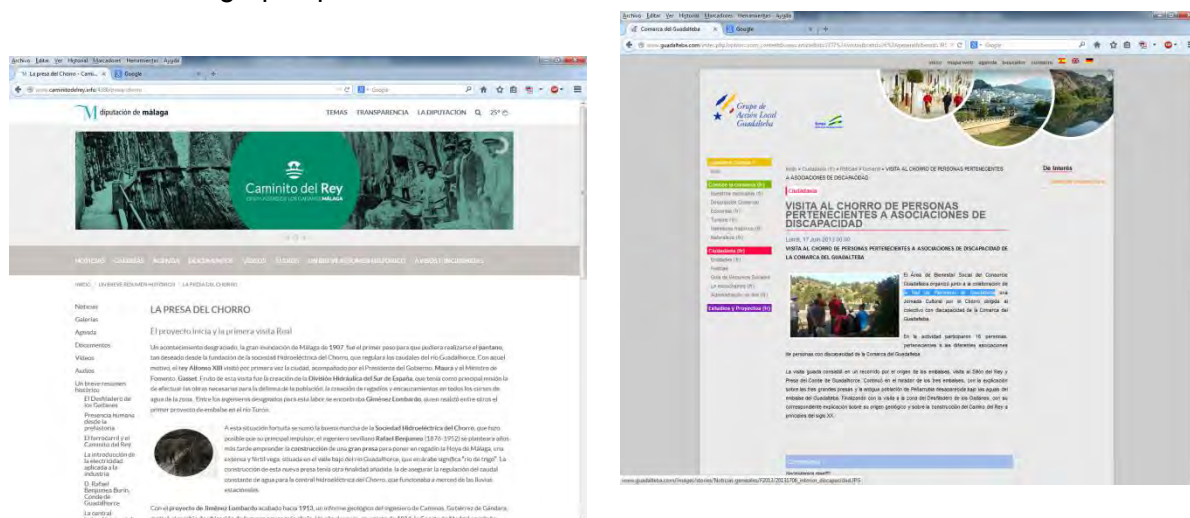


Figura 11. Páginas web de Diputación de Málaga y del GALG donde se muestra la incidencia del Patrimonio intangible de la zona en su desarrollo desde diversas acciones de difusión.

Conclusiones

Las tareas de recuperación de la pasarela del “Caminito del Rey” hubiesen sido inviables sin el empuje e interés social, así como de los trabajos previos desarrollados en coordinación con la población local y con los organismos públicos provinciales.

En el proceso de identificación y reconocimiento del patrimonio industrial intangible es clave la interacción con la población local, siempre bajo un contexto de respeto y colaboración mutua. El éxito o fracaso de esta primera etapa en el proceso de puesta en valor del patrimonio marcará sin duda el proyecto de educación patrimonial y, por ende, el legado histórico a las futuras generaciones.

La recopilación de un extenso y variado catálogo ha permitido reunir un rico patrimonio intangible asociado al Caminito del Rey que a la vez pone de manifiesto el profundo arraigo que este elemento patrimonial tenía en las poblaciones vecinas. Este trabajo ha revitalizado la memoria colectiva de las poblaciones locales, animando a las asociaciones locales a generar actividades de conocimiento y difusión de su patrimonio a través de su intrahistoria. Todo ello viene a reforzar el interés por la recuperación global del patrimonio industrial de la zona a través de la educación transversal patrimonial.

Por último, como resultado final de la constante actividad de recopilación de datos patrimoniales y de su difusión se ha activado el proyecto de recuperación y restauración de un elemento singular de este conjunto, “el Caminito del Rey” que en estos momentos se restaura por iniciativa de la Diputación provincial de Málaga y cuya actuación se llena de contenido mediante la difusión de esos otros valores patrimoniales que este conjunto encierra.

Bibliografía

AA.VV. “El Rey inaugura en Málaga el Pantano del Chorro”. En: MUNDO GRÁFICO, año XI, N° 499, del 25 de mayo de 1921; p. 18.

AGUADO-DÍAZ, CÉSAR. “La fotografía de obras públicas en el período isabelino” en: Revista de Obras Públicas, N° 3414, pág. 51-58, 2001.

BESTÚE, ISABEL, GONZÁLEZ TASCÓN, IGNACIO. *Breve Guía del Patrimonio Hidráulico de Andalucía*. Sevilla. Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía. 2006.

BESTUÉ, ISABEL, CORTÉS, TRINIDAD. *Salto Hidroeléctrico de El Chorro*, CEHOPU, CEDEX, Ministerio de Fomento, Madrid, 2007.

BESTUÉ, ISABEL, PÉREZ, JENNY, *Ayer y Hoy del Desfiladero de los Gaitanes y el Caminito del Rey*, Málaga, 2009.

CORTÉS, TRINIDAD. *Recuperación del patrimonio cultural urbano como recurso turístico*. 2002. Tesis Doctoral.

CORTÉS, TRINIDAD, BESTUÉ, ISABEL. “El Caminito del Rey. Desarrollo y Ordenación de un territorio a través de una infraestructura hidráulica. Posibilidades para su restauración”. Ministerio de Educación y Ciencia. 2008.

LARA CENTELLA, SEBASTIÁN. *El Chorro: 100 años de historia*, Ayuntamiento de Álora, Málaga, 2002.

MARTÍN GAITE, CARMEN. *El Conde de Guadalhorce, su época y su labor*, Madrid, Colegio de Ingenieros de Caminos, canales y puertos, 1977.

SAURET TERESA. *Muñoz Degrain y las poéticas paisajísticas fin de siglo en Málaga*. Málaga, 2009.

“Montemos una exposición. Un mundo de objetos miradas y relatos” Oportunidades y dificultades de un proyecto de colaboración museo-escuela

Carmina Borbonet, Museo del Diseño de Barcelona

Resumen: De la voluntad del Museo del Diseño de Barcelona de ser una institución permeable y al servicio de la comunidad, surge el proyecto piloto “*Montemos una exposición. Un mundo de objetos, miradas y relatos.*”

Este proyecto educativo tiene como objetivo que la escuela y el museo trabajen en un diálogo igualitario que incluya a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje: profesorado, alumnado, personal del museo, familias y otras entidades.

Palabras clave: Colaboración, museo-escuela, proyecto educativo, exposición, patrimonio



El Museo del Diseño de Barcelona, a través de sus programas educativos, pretende llegar a todas las comunidades de aprendizaje que integran la sociedad. Aspira a ser un espacio de referencia, permeable a las necesidades de una sociedad en constante cambio que incluya la innovación y la experimentación en los sectores de influencia del diseño.

Cuando en diciembre de 2012 se cerraron las sedes del Museo de las Artes Decorativas, del Museo Textil y de Indumentaria y de Cerámica para acometer el traslado de las colecciones a un edificio de nueva planta en la plaza de las Glòries, y

preparar la reapertura como Museo del Diseño de Barcelona en el 2014, desde el departamento educativo nos planteamos qué podíamos hacer durante este tiempo más allá de repensar y renovar nuestra oferta educativa escolar.

Los objetivos de esta nueva etapa eran claros: debíamos darnos a conocer en el entorno más cercano, establecer vínculos con la comunidad educativa del barrio y hacerlo de forma activa y colaborativa.

En este contexto surgió el proyecto piloto “Montemos una exposición. Un mundo de objetos, miradas y relatos”. Nos propusimos iniciar una experiencia educativa de colaboración entre el Museo del Diseño y las escuelas de nuestro entorno más cercano. El proyecto fue tomando forma y se concretó en la propuesta de “montar una exposición” con los alumnos a partir de un tema propuesto por ellos. Paralelamente al descubrimiento del proceso de diseño, montaje y difusión de una exposición, los alumnos se iniciarían en el proceso de conocer y valorar la cultura material y el patrimonio tal y como se hace en un museo.

Finalizada la primera edición del proyecto, y ante la perspectiva de una segunda edición durante el curso 2014 – 2015, tenemos la necesidad ineludible de evaluar los resultados. Está claro que cualquier proyecto de colaboración entre el museo y la escuela, requiere grandes dosis de complicidad y conocimiento mutuo.



Ajuntament de Barcelona BARCELONA CULTURA Castellà

Museu del Disseny de Barcelona

Muntem una exposició

Un món d'objectes, mirades i relats

Inici | Projecte | Materials de suport | **Continguts conceptuals** | L'exposició | Informació | Escoles participants. Blog de blogs

Que és patrimoni
Entenem per **patrimoni** el conjunt d'elements naturals o culturals, tant materials com immaterials, que ens són donats per herència del passat o que han estat creats en el present, en els quals un determinat grup d'individus veu reflectits els seus principis d'identitat.
El patrimoni és el conjunt de béns culturals i naturals, tangibles i intangibles, generats localment i que una generació hereta o transmet a la següent amb l'objectiu de continuar i incrementar aquesta herència.
El **patrimoni cultural** és el conjunt de béns que una societat considera com a valors que han de ser protegits, difosos i conservats com a expressió de la seva pròpia cultura. El patrimoni cultural és clau per configurar l'estructura d'una identitat col·lectiva.
[Descarrega del dossier per al docent. El Patrimoni >>](#)

ACTIVITATS A L'AULA

Un objecte, el nostre patrimoni
L'embalatge de l'objecte
Registre i neteja de l'objecte

Captura de pantalla de la página web del Museu del Disseny de Barcelona

Diseño del proyecto

Dado que el museo estaba cerrado al público, el proyecto se pensó para ser realizado en la escuela, a lo largo de un curso escolar, preferentemente durante un trimestre.

Con la colaboración de una empresa externa, Fragment, se elaboraron los contenidos y las actividades de las sesiones a realizar en la escuela y se redactó un dossier para el docente estructurado a partir de las cinco sesiones que debían desarrollarse en la escuela.

- Qué es el patrimonio y qué es un museo
- Los objetos y el valor de la cultura material
- El discurso expositivo: guion y selección de las obras
- El montaje de la exposición
- Evaluación del proceso de trabajo

El dossier incluía también actividades complementarias para hacer en clase y continuar el trabajo iniciado en las sesiones presenciales con las educadoras del museo. La propuesta educativa se ideó para los ciclos medio y superior de primaria y el primer ciclo de educación secundaria.

La colaboración museo-escuela

Elaborado el proyecto llegó el momento de presentarlo a las escuelas. En este punto fue decisiva la colaboración del Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí, el distrito en el que se encuentra el Museo del Diseño. Los CRP son equipos que dan soporte a la actividad pedagógica de los centros y a la labor docente de los maestros y profesores, especialmente en temas de formación permanente, de recursos pedagógicos y de dinamización de proyectos de centro y de zona. La responsable del CRP de Sant Martí valoró nuestra propuesta y seleccionó las escuelas e institutos a los que proponer participar en el proyecto. Desde su conocimiento de la realidad educativa del barrio propuso que presentáramos el proyecto a dos escuelas y a dos institutos: eran centros educativos que ya trabajaban por proyectos y que podían sintonizar con nuestra propuesta o bien centros que necesitaban conocer y ensayar nuevos recursos pedagógicos para avanzar en su proyecto educativo.

Presentamos el proyecto a las escuelas Bac de Roda y Catalònia y a los institutos Quatre Cantons y Front Marítim. Realizamos dos sesiones con los

responsables de los centros educativos, la primera para explicarles el proyecto para que pudieran valorarlo internamente y, la segunda sesión, para explicarles básicamente aspectos prácticos del proyecto como calendario y recursos personales y materiales. Los cuatro centros educativos aceptaron el reto y participaron durante el curso escolar 2013 – 2014 en el proyecto “Montemos una exposición. Un mundo de objetos, miradas y relatos.”

La formación de los maestros participantes

La primera fase del proyecto se inició con dos sesiones de formación para los docentes. Una primera parte la dedicamos a la presentación del dossier del docente. Pretendía ser una herramienta para facilitar los elementos necesarios para la correcta implementación del proyecto, con indicaciones sobre la metodología a seguir, la secuenciación de las sesiones impartidas por los educadores y educadoras del Museo y una propuesta de actividades para desarrollar en el aula y para saber más sobre el tema. Además, incluía fuentes bibliográficas para poder ampliar conocimientos.

También se presentó “El blog de blogs”, una herramienta digital creada desde el museo con el objetivo de que las escuelas participantes fueran registrando su experiencia y pudieran compartirla entre ellas.

Otro de los recursos, en este caso material, con el que contaban los centros escolares fue el *Kit* de la exposición. Gracias a la colaboración con una empresa de embalajes de cartón, Capsa, pudimos disponer de un kit de cartón especialmente diseñado para el proyecto educativo que consistía en una estructura de cartón modular para montar. El kit de cartón sería la museografía básica para crear cada una de las exposiciones de los grupos clase participantes. La ventaja de contar con el kit era que cada grupo disponía del mismo recurso material y podía utilizarlo según sus necesidades y modificarlo o decorarlo como quisiera.



Kit de cartón para el montaje de las exposiciones

Finalmente Valentí Roma, experto en arte contemporáneo y comisario de exposiciones, fue el encargado de hacer una sesión teórica sobre cómo elaborar narrativas en una exposición. Habló de cómo afrontar el lenguaje de las exposiciones y todo aquello que debía tenerse en cuenta, desde la idea inicial hasta el resultado final.

La experiencia en las escuelas

El proyecto en las escuelas se inició en enero de 2014 y en junio se presentaron en el Museo del Diseño de Barcelona las nueve exposiciones de los grupos clase que participaron. Previamente cada grupo clase “inauguró” su exposición en la escuela.

Finalizada la formación de los maestros, iniciamos las sesiones presenciales en los centros docentes. Participaron nueve grupos clase: cuatro grupos de 1º de ESO del Institut Quatre Cantons, un grupo de 2º de ESO del Institut Front Marítim, dos grupos de 5º de primaria de la escuela Catalònia y dos grupos de 3º de primaria de la escuela Bac de Roda.



Fotografías de las sesiones en las escuelas

Dificultades de un proyecto de colaboración entre el museo y la escuela

Las dificultades que tuvimos a lo largo de la realización del proyecto en la escuela fueron básicamente de orden organizativo y a causa del desconocimiento mutuo entre museo y escuela.

En primer lugar, el **grado de implicación y de motivación** inicial era distinto. Dado que el proyecto se generó en el museo nuestra motivación era mucho mayor que la que tenían los docentes. Para ellos, de antemano, era un proyecto que iba a significar trabajo, esfuerzo, dedicación plena y expectativas que no sabían si iban a cumplirse. Un reto importante fue ganarnos su confianza y lograr que creyeran en el proyecto tanto o más que nosotros.

Pero el grado de **compromiso** en proyectos de colaboración no puede ser a título personal, un maestro o un profesor entusiasmado. Es obvio que un maestro o profesor solo no puede asumir la responsabilidad de un proyecto, necesita contar con la colaboración de sus compañeros de trabajo y el apoyo de la dirección del centro. El compromiso tiene que ser a nivel de dirección de centro.

Un proyecto de colaboración requiere un grado de **conocimiento mutuo** mayor del que teníamos museo y escuelas cuando empezamos. Faltó por nuestra parte conocer y acercarnos más al contexto de intervención educativa: conocer el entorno y sobre todo el alumnado. La realidad escolar de los cuatro centros educativos participantes en el proyecto era muy distinta: desde un centro que había ganado un premio en reconocimiento a la innovación educativa, a un centro en el que casi el 90 % de los alumnos eran inmigrantes. Estas realidades diversas no perjudicaron el desarrollo del proyecto pero sí que nos obligaron a buscar recursos educativos alternativos según las necesidades de cada grupo clase y centro.

Uno de los retos organizativos fue **calendarizar las sesiones** de los educadores del museo. Lograr una programación, que fuera adecuada temporalmente para llevar a cabo el proyecto y que a su vez alterara mínimamente la organización escolar, comportó momentos de dificultades. El proyecto exigía unas horas de presencia de las educadoras del museo en la escuela y un tiempo entre sesión y sesión para que el maestro y sus alumnos pudieran avanzar en el proyecto según sus necesidades. Esta temporalización fue muy variable y hubo numerosos cambios a lo largo de los meses en que se estuvo desarrollando el proyecto en las cuatro escuelas. Por nuestra parte tuvimos que aprender a adaptarnos rápidamente a la realidad escolar y a ser flexibles, sobre todo en los institutos en los que la organización escolar es mucho más compleja y rígida. Es difícil alterar horarios o intercambiar horas de clase entre distintos docentes. A cambio conseguimos una dedicación total y absoluta por parte de alumnos y docentes.

Otro de los puntos que entrañan dificultades en este tipo de proyectos es la **formación de los maestros**. Las sesiones de formación que se programaron pensamos que eran suficientes para que los docentes pudieran tomar la iniciativa del proyecto con sus alumnos pero se constató que en algunos casos no tenían la seguridad suficiente para hacer avanzar el proyecto y esperaban que las educadoras del museo tomaran la iniciativa. Hubiera sido muy útil un mayor acompañamiento por parte del museo a lo largo de todo el proceso. Algunos de los docentes finalmente responsables de los proyectos en las aulas no asistieron a la formación lo que comportó algún contratiempo porque desconocían contenidos y objetivos del proyecto.

Finalmente un apartado que deberemos revisar en próximas ediciones es el los **recursos pedagógicos**. Al diseñar el proyecto elaboramos un dossier para el docente y diseñamos un blog para que las escuelas pudieran documentar y compartir entre ellas el proceso de trabajo. Sin embargo ambos recursos fueron infrutilizados por los

docentes y los alumnos. El dossier quedó olvidado en favor de las sesiones con las educadoras que asumieron la responsabilidad de hacer avanzar el proyecto. En el caso del blog los maestros no delegaron la responsabilidad en los alumnos y se convirtió en un trabajo adicional para ellos y acabó siendo una carga.

Oportunidades de un proyecto de colaboración entre el museo y la escuela

El proyecto *“Montemos una exposición. Un mundo de objetos, miradas y relatos”* ha aportado beneficios substanciales a todos los agentes participantes en el proyecto: alumnos, escuela y maestros, familias y museo.

En relación a los **alumnos** ha permitido una mejora y mayor desarrollo de las competencias y habilidades sociales que contribuyen al aprendizaje y desarrollo personal. Ha fomentado espacios de reflexión que contribuyen a la construcción de conocimiento y al desarrollo del espíritu crítico.

Ha permitido a los alumnos conocer nuevos lenguajes de expresión y comunicación que posibilitan el desarrollo de capacidades artísticas y de la creatividad. En este sentido en todas las escuelas se ha dado el caso de algún alumno que normalmente no participaba en clase, ni destacaba en ninguna de las competencias metodológicas, que en cambio en este proyecto ha sobresalido de forma inesperada. En este sentido el trabajo desde la interdisciplinariedad ha permitido integrar alumnos con capacidades y habilidades diversas.

En general ha despertado entre los alumnos la sensibilidad por el patrimonio personal y el patrimonio colectivo, lo que a su vez ha favorecido la adquisición de valores cívicos hacia el entorno y la cultura.

En relación a la **escuela y los maestros** ha aportado conocimiento nuevo, formación permanente y ha fomentado la autoevaluación. Ha abierto la mirada hacia otros puntos de vista y algunos docentes han trabajado con nuevas metodologías que desconocían.

Cabe destacar que los docentes han valorado muy positivamente el trabajo en colaboración con expertos, en este caso del museo. Han tomado conciencia de que en su profesión no están solos y que es positivo e enriquecedor contar con la colaboración de agentes o instituciones externas que pueden ayudar a mejorar la acción educadora.

Finalmente ha mejorado y fortalecido la relación con los alumnos, las familias y otros docentes implicados en el proyecto.

En relación a las **familias**, éstas han participado activamente en el aprendizaje de sus hijos/as y han establecido una relación con la escuela más cercana. Han valorado el esfuerzo y el trabajo realizado por sus hijos y maestros y ha aumentado la buena consideración y la confianza en los maestros.

En relación al **museo** hemos tomado plena conciencia de nuestra labor educadora. Hemos logrado que nuestro entorno nos vea que como una institución permeable y próxima. Internamente se ha valorado muy positivamente el proyecto y ha ayudado a que los conservadores, los restauradores y personal del museo en general compartieran con el departamento educativo el reto de llevar a cabo el proyecto.

Conclusiones

El proyecto ha abierto un camino de colaboración entre la escuela y el museo que todos tenemos intención de continuar. Hoy el objetivo es lograr que este tipo de proyectos sean sostenibles en el tiempo. Es así como esta relación de colaboración puede hacer que, por una parte, el museo se convierta en una institución permeable y más cercana a su comunidad y que, por otra, ayude a la escuela a ser más abierta y más innovadora para avanzar y aprovechar los recursos que la sociedad, sea un museo u otra institución, le ofrecen.





Fotografías de la inauguración de las nueve exposiciones en el Museu del Disseny de Barcelona

El museo difuso, nuevas categorías patrimoniales: el hábitat popular y hábitat ancestral contemporáneo

Francisco Cabanzo acreditación_arquitectura@uan.edu.co

PhD. Artes, MsC. Planificación Urbana y Territorial

Leonor Moncada director.bellasartes@uan.edu.co

Universidad Antonio Nariño, Facultad de Artes, Bogotá – Colombia.

Palabras clave: *Arte colaborativo, valorización del patrimonio, hábitat popular, ancestral contemporáneo, estrategias de apropiación territorial, tránsito, cuerpo, observatorios del patrimonio.*

Objetivos de la comunicación: Reflexionar acerca de los vínculos que se crean entre el sujeto y el territorio al “transitarlo”, generando procesos de creación y construcción de conocimiento, a partir de las categorías “patrimoniales” del hábitat popular y el hábitat ancestral contemporáneo.

El patrimonio cultural de la nación está constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular. (Ley 397 de 1997, Colombia).

En Colombia, dando cumplimiento a una tradición implantada desde la conquista, la ley que tutela derechos del pueblo, es letra muerta. Partiendo de éste hecho, es posible entender cómo en el contexto latinoamericano, se viene dando un proceso diacrónico en el cual la historia y el patrimonio no se sedimentan y suceden linealmente. El sincretismo

surge como estrategia de apropiación territorial, generando la posibilidad de encontrar en la actualidad elementos de persistencia y adaptación, que aparecen yuxtapuestos en el espacio y el tiempo, razón por la cual pertenecen a dimensiones diacrónicas y diversas del hábitat: ancestral (rústico), vernacular (rural) y popular (urbano). El carácter “solapado” del sincretismo manifiesto en las formas contemporáneas de la cultura popular y ancestral, se nutre de las prácticas de la tradición oral, de la memoria corporal en lo ritual y en lo festivo y en las prácticas comunitarias del trabajo solidario.

El elemento que permite transitar por unas y otras dimensiones que expresan el sincretismo en el territorio es el cuerpo: cuerpo vivencial, cuerpo sensible, cuerpo obrador de gestos, cuerpo instrumento experimental, conocedor, y expresivo del acto de conciencia identitaria acerca de sí y del otro, y de su simbiosis con el espacio en el propio territorio. Cuerpo mutante, producto del “transitar”, donde el sujeto de ese cuerpo se transforma, se construye y se nutre de sentido y sentimiento tras haber transformado su mirada, en el mero acto de caminar.

Las prácticas artísticas de obra-trayecto, arte colaborativo, activismo, accionismo, arte relacional, arte trascendental de la producción creativa contemporánea, constituyen también prácticas sincréticas pedagógico-artísticas que promueven la valorización del patrimonio material e inmaterial, popular y ancestral contemporáneo, y es de ese trabajo que entorno a la resistencia y la adaptación, del vestirse del otro para permanecer fiel a sí mismo que se viene trabajando en Colombia en el marco de la Red Latinoamericana de Observatorios del Patrimonio.

A luta entre o que se chamaria Incriado e a Criatura -
ilustrada pela contradição permanente do homem e o
seu Tabu. O amor cotidiano e o modusvivendi
capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro.
Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A
terrena finalidade. Porém, só as puras elites
conseguiram realizar a antropofagia carnal, que traz
em si o mais alto sentido da vida e evita todos os
males identificados por Freud, males catequistas. O
que se dá não é uma sublimação do instinto sexual.
É a escala termométrica do instinto antropofágico. De
carnal, ele se torna eletivo e cria a amizade. Afetivo,
o amor. Especulativo, a ciência. Desvia-se e

transfere-se. Chegamos ao aviltamento. A baixa antropofagia aglomerada nos pecados de catecismo - a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e cristianizados, é contra ela que estamos agindo. Antropófagos...

Oswald de Andrade

(Antropofagia, En *Piratininga*, Ano 374 da *Deglutição do Bispo Sardinha*, (Revista de Antropofagia, Ano I, No. I, maio de 1928.)

Hábitat popular como categoría patrimoniable

A partir de los estudios de caso, y de las experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas mediante la creación de los Observatorios del Patrimonio en los barrios populares del centro histórico (Las Cruces) y barrios populares-obreros (Pardo Rubio) de Bogotá, se identifica la persistencia de estrategias informales-espontáneas-marginales de producción de vida urbana, vivienda y espacio público. Se trata de formas que migran histórica y espacialmente vistiéndose de nuevas formas, conservando su espíritu desde lo ancestral (rústicas), pasando por lo vernacular (rurales), y lo popular (urbanas), sin sedimentarse ni suplantarse, y emergen aún hoy tras 500 años, como el más importante patrimonio inmaterial organizativo de resistencia y adaptación de los tres contextos. Tal es el caso del trabajo no remunerado y comunitario de la “minga”ⁱ que alimenta los procesos de producción cultural al margen del sistema del arte, de ciudad al margen de la planificación urbana, la estética academicista, más allá de los cánones de la corriente principal.

Es así como las manifestaciones “oficiales”, las estéticas de las industrias culturales, la educación patrimonial promovidas por el sistema del arte, se yuxtaponen con aquellas producidas por los habitantes de los barrios populares, siendo apropiadas, transmutadas, resignificadas en espacios como el deporte (fútbol), el arte (grafiti), o la música (hip-hop).

El hábitat popular-obrero emerge como categoría patrimoniable, manifestándose en la producción colaborativa y colectiva de ciudad. El espacio reconocido como un “no lugar”, el residuo, la “olla”ⁱⁱ en medio el barrio popular, sinónimo y densificación del miedo y la muerte, se transforma mediante una operación de apropiación, recibiendo un cuidado diario, un trabajo permanente no remunerado, por parte de un habitante a lo largo de

veinticinco años, transforma ese lugar, hasta convertirlo en un jardín-medicinal. Esa “chagra”ⁱⁱⁱ colmada de valor afectivo, es una farmacia viva de plantas y hierbas medicinales para uso colectivo. Su envoltorio, un collage, un crisol de fragmentos y restos de ciudad rescatados de la “basura” urbana. Como fruto del ejercicio del observatorio de patrimonio, ese lugar es celebrado mediante un acto estético de sublimación. Desde el ámbito estético-académico de la corriente principal se le atribuye metafóricamente el nombre máximo dado a un lugar para conservar y valorizar el arte contemporáneo, “el museo”, “la colección” para transformarlo en un lugar patrimoniable.

El hábitat popular histórico, lugar de producción social de la ciudad espontánea, pone de manifiesto el valor del individuo que se piensa a sí mismo como patrimoniable. Por una parte, esa conciencia choca con el carácter “oficial” que establece que los edificios como bien inmueble histórico se congelen y fosilicen en el tiempo y el espacio. Esa percepción de sí mismo y del entorno como algo vivo, voz consciente o inconsciente de la colectividad, choca con una representación de una época, de un estrato cultural y socioeconómico, de una apariencia estilística que celebra “lo colonial” y le infiere desde fuera unos valores que le son ajenos a sus pobladores. Además, a esos pobladores que parecieran huéspedes usurpadores a los ojos de una élite cultural, les atribuye valores negativos de pobreza, inseguridad, carencia y marginalidad, no obstante su centralidad espacial e histórica, promoviendo desde los postulados de entidades e instituciones patrimoniales nacionales, internacionales o locales, iniciativas quirúrgicas de “rehabilitación y conservación patrimonial” que implican desencadenar solapados procesos de especulación inmobiliaria y gentrificación. Todo esto no tendría valor si fuera el resultado de las elucubraciones y reflexiones de un “observador” del patrimonio oficial, en éste caso, un morador del barrio, quien cruza todos los umbrales de la formación académica especialista en el tema de la vivienda y del urbanismo, llegando hasta París para declarar después de todo el tránsito intercontinental, yo soy patrimonio. Su periplo la regresa a su barrio natal donde hoy trabaja con grupos de líderes locales, entidades gubernamentales y universidades para promover esos valores identitarios.



Imagen 1: *América invertida*, dibujo de Joaquín Torres García, 1943, fuente Publicación Talleres Escuela del Sur, Montevideo 1958.

Hábitat ancestral contemporáneo como categoría patrimoniable

La observación de casos, el trabajo de campo e inmersión, como estrategias pedagógicas de prácticas artísticas, colabora con la cristalización de una nueva forma de categoría patrimoniable, la del hábitat ancestral contemporáneo.

Por una parte se manifiesta en la persistencia de saberes y prácticas tradicionales, originarias de contextos rústicos y rurales^{iv}, transferidos por procesos de migración (forzada o voluntaria) a una realidad urbana metropolitana; y por otra parte, el hábitat ancestral contemporáneo como fruto de una experiencia vivencial de educación artística (universitaria) y de educación patrimonial (escolar primaria) que otorgan un valor añadido al patrimonio de obras del arte rupestre.

Las prácticas estéticas contemporáneas, en las que un individuo adopta una estrategia sincrética de resistencia aparecen en forma intuitiva. En el caso de un Artista-Taita de origen étnico ancestral (Inga), quien formándose simultáneamente como aprendiz de “Taita o Curaca”^v (un aprendizaje en el conocimiento ancestral) y al mismo tiempo realiza otro proceso educativo formal-occidental (universitario en Bellas Artes), cumpliendo un doble esfuerzo de validación de conocimiento en dos sociedades paralelas, en las que el habita como un sujeto mestizo en el plano del conocimiento. El elemento que teje esas dos dimensiones aparentemente divorciadas es la práctica de la “Antropofagia” (Andrade 1928) y de la deriva y el tránsito (Careri 2013), es el cuerpo.

A pesar de haberse dislocado a la capital, el artista-Taita regresa en ocasión de las fiestas populares^{vi}, y plantea una obra-trayecto (Amaral, 2013) de peregrinación. Recorre los caminos y visita las moradas de los Taitas mayores, colegas de su padre, también médico tradicional. El hecho de entrelazar los dos procesos para convertirlos después en una instalación multimedial (animación, fotografía, textos, performance, video-arte),

configura una metáfora, no solo del tránsito-transe por el territorio, sino también una resistencia a la pérdida identitaria por efecto de la migración forzada.

En el segundo caso del observatorio, también iniciado en ámbito rural en la Sabana de Bogotá, irrumpen prácticas artísticas performativas basadas en el trabajo del cuerpo-conocimiento. El recorrido guiado como espacio teatral, la escultura efímera como espacio vivencial, el accionismo y el arte colaborativo camuflado de educación patrimonial, en un complejo entramado de prácticas artísticas actúa como estrategia para superar las barreras culturales y la pérdida de la memoria identitaria.

El abismo causado por la colonización y la modernización, ha impuesto una distancia afectiva e identitaria entre los actuales pobladores nativos (mestizos) y un lugar sagrado plagado de obras de arte rupestre de origen multicultural, neolítico (pre-cerámico) y prehispánico (Herrera, Pre-Muisca y Muisca).

Justamente desde ese saber científico-occidental que amplía esa brecha, se parte para diseñar un juego, una actividad lúdica que no pretende explicar nada, sino solamente acercar a los niños habitantes del lugar a esa práctica ancestral, en un plano afectivo y de aprendizaje significativo que en última instancia constituye una valorización del patrimonio rupestre. Esa valorización no está en las nuevas pinturas que realizaron, ni en los conceptos de conservación o de valor estético que adquirieron, ni en el recorrido dirigido realizado, sino en el valor afectivo, en las emociones y en la apropiación que cada niño hizo de ése lugar. Un lugar que ahora hace parte de sus existencias, de su memoria, es parte de valores identitarios que reposan en la memoria profunda de sus cuerpos.

Conclusiones

El hábitat popular y el hábitat ancestral contemporáneo en Colombia constituyen dos importantes categorías “patrimoniales” de resistencia y adaptación cultural que han permitido transmitir hasta nuestros días un legado que viene desde tiempos antiguos. La conservación y comprensión del patrimonio material no puede ser de ninguna manera desvinculado de ese patrimonio inmaterial. Lejos de tratarse de un patrimonio sepultado por el tiempo, o preservado en vitrinas y colecciones, es un patrimonio vivo que requiere la vivencia individual y colectiva del “tránsito” por los procesos urbanos de construcción de ciudad y por los procesos de ordenamiento y estructuración del territorio. La experiencia desarrollada por medio de los Observatorios de lo “patrimonial” en Colombia y en Latinoamérica, como red apunta a la innovación de las prácticas pedagógico-artísticas en la valorización del patrimonio.



Duchamp

un objeto cualquiera presentado como si fuera una obra de arte

Memorias de una Vida en el asfalto



Bibliografía

AMARAL LILIAN, ANA MAE BARBOSA (compiladoras) *Interterritorialidade - Mídias, Contextos e Educação*, Editora Senac: Edições SESC, SP. São Paulo, 2008.

ANDRADE, OSWALD DE. O manifesto antropófago. En: TELES, Gilberto. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

ARANGO RAÚL, GUTIÉRREZ ENRIQUE. Los Pueblos Indígenas en el Umbral del Nuevo Milenio. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 2004.

CABANZO FRANCISCO, MONCADA LEONOR, HARTMANN LIBIA. 2014. Valorización del patrimonio ancestral y popular – arte rupestre, “Las Trillizas” – Parque Arqueológico Piedras del Tunjo, Facatativá, Colombia. En *Memorias del 5 Seminario de Patrimonio: conservar, restaurar, educar*. Prefeitura de Fortaleza, Fortaleza (en prensa).

CABANZO FRANCISCO. 2014. *Oklahoma-nararachi: peyote road* En. *The ruined Archive*, edited by Cahmbers Iain, Grechi Giulia, Nash Mark, Cap Of an archive. MeLa: The european museum in the migration era. MeLa Books, Politecnico di Milano. ISBN, Milano Pgs. 215-240. ISBN 978-88-95194-38-7.

CABANZO FRANCISCO, MONCADA LEONOR. 2014. Valorización del Patrimonio Rupestre, Parque Arqueológico Las Piedras del Tunjo: Ejercicio pedagógico

experiencial cuerpo-gesto-soporte-espacio. (ponencia) En Memorias del III Seminario Taller Internacional de Arte Rupestre, INFRAO, GIPRI, Alcaldía de Facatativá, Facatativá, 2014.

CARERI FRANCESCO, PLA MAURICIO. Walkscapes: El andar como práctica estética, Mondadori Milan, 2013.

GIRALDO JESÚS HERNÁN, YUNDA MYRIAM C. La chagra indígena y biodiversidad: sistema de producción sostenible de las comunidades indígenas del Vaupés (Colombia). En Cuadernos de Desarrollo Rural (44). Bogotá, 2000.

TORRES GARCÍA JOAQUIN. La Escuela del Sur, Publicación Talleres Escuela del Sur, Montevideo 1958.

-
- i Según el Diccionario Quechua-Español del Gobierno de Cusco: **Minga**. (sustantivo) Compromiso, contrato o convenio para un trabajo, entre el trabajador y la persona que necesita de sus servicios. Sistema de trabajo utilizado desde el inkanato hasta nuestros días. *Pe.Aya*: minga (invitación, reunión).
- ii Lugar del miedo y del trapicheo de drogas en los barrios marginales
- iii “La agricultura itinerante o chagra, es hecha por la familia indígena mediante la selección del sitio, tumba selectiva del bosque, dejando en pie las palmas y árboles frutales que son de interés e importancia para su alimentación, quema del material derribado, siembra y establecimiento de varias especies vegetales nativas y propias de la región de períodos vegetativos semestrales, anuales y perennes, limpieza, recolección y abandono.” Jesús Hernán Giraldo Viatela, Myriam Constanza Yunda. 2000.
- iv Colombia es uno de los países con mayor biodiversidad y diversidad cultural, se caracteriza a nivel biogeográfico de cinco bioregiones: Costera Pacífico, Costera e Insular Caribe, Orinoquia, Amazonia, Andes, todas ubicadas en la franja intertropical. Además conserva cerca de setenta (70) etnias ancestrales, con sus respectivas cosmologías, lenguas y preserva el uso ritual de plantas medicinales y de conocimiento. La etnia Inga, cultura del Ayahuasca, proviene de la colonización Inca. Su territorio cubre parte de las selvas (Amazonia) y bosques húmedos del piedemonte de la cordillera en el Putumayo (Andes), y llega a las sabanas y páramos alto-andinos.
- v “Antiguamente, y algunos todavía viven así, cada grupo con su linaje o clanes, vivía en una o más malokas, viviendas colectivas y espacios rituales donde ejerce dominio el *Dueño de la Maloka*, hombre jaguar o Chamán del grupo, llamado también *Payé* o *Curaca* depositario de la tradición y los rituales. (ACNUR, pg 198: Shultesy Raffauf, 1992:58, citado por Narby, 1995: 4).
- vi *Atun-Puncha*, fiesta del Perdón Inga y Kamsá del Valle del Sibundoy, fiesta del Solsticio heredada de la tradición Inca pues los Inga eran el pueblo de avanzada del imperio en el *Suyu* del norte hasta la caída durante la Conquista.

REHARQ*: Difusión divertida del Patrimonio

Libe Fdez. Torrónategui. Arquitecta.

La difusión aumenta el interés por la conservación de nuestro patrimonio y asegura que éste sea entendido como 'algo' a proteger, transmitiendo el valor del bien patrimonial al público.

Las nuevas tecnologías son una herramienta cada vez más utilizada en la divulgación de nuestro patrimonio, haciendo mucho por su democratización, creando comunidad alrededor del patrimonio y derribando barreras geográficas para conocerlo. Además, las redes sociales permiten compartir la información publicada en los blogs rápidamente, logrando el contenido un gran alcance.

Reharq.com es un proyecto de comunicación sumamente entusiasta que da un nuevo enfoque a la difusión del patrimonio arquitectónico. Pese a su corta andadura (18 meses), su apuesta por el contenido propio de calidad a través de una escritura fresca y para todos los públicos, le ha hecho merecedor de varios reconocimientos:

Mejor blog Internet&Euskadi (categoría personal) 2013

Premio WomanSarea 2014 (emprendimiento europeo del País Vasco)

Proyecto considerado por la UPC como innovador en el campo de la difusión del patrimonio

Qué hay detrás de reharq* que lo convierte en diferente:

- Sello personal: la única manera de encontrar un hueco original en la red para hablar de patrimonio era, además de apostar por **contenido propio de calidad**, hacerlo con una actitud diferente: **más creativa y más divertida**.

De hecho, suelo definir mi blog como '*una web con alma*'. Nos es más fácil 'engancharnos' al contenido si conocemos a quien nos lo cuenta, reharq* es 60 % mi forma pasional y contagiosa de ver la vida y 40 % patrimonio arquitectónico. Desde un principio aposté por las emociones y la alegría a la hora de comunicar el patrimonio.



- Motivación social: reharq* surgió a raíz de un castillo en ruinas que fue objeto de mi proyecto fin de Posgrado. El hecho de haber intervenido en un bien patrimonial protegido pero en estado de ruina (pese a su gran potencial, su fantástica historia y su singularidad), me animó a aportar ‘mi granito de arena en la conservación de nuestro patrimonio’ y publicar un blog sobre su difusión, convencida de que **‘solo lo que se conoce se cuida y se protege’**.
- Especialización: reharq* es de los pocos blogs de esta temática que está liderado por un arquitecto, por lo que, como consecuencia de mi experiencia profesional, me permite dar otro enfoque al patrimonio, haciendo especial hincapié en los **valores instrumentales** (los relacionados con la adecuación o no de un nuevo uso o programa a un bien patrimonial), **arquitectónicos** (históricos, constructivos...) o **significativos** (relacionados con el apego al lugar, el bien como monumento icónico o identitario) ya que considero que son la clave para que el lector ‘conecte’, entienda, se involucre y ‘haga suyo’ el patrimonio.
- Compromiso con el lector: mis lectores, mi mayor tesoro. Son quienes han dado a reharq* el título de *‘toda una referencia en la difusión de patrimonio a través de internet’* y quienes, también con su apoyo, han impulsado a reharq* al mundo *offline*, permitiéndome: trabajar en promociones turísticas, intervenir en edificios históricos, dar ponencias tanto a nivel nacional como internacional, escribir artículos en medios del sector, asistir a eventos de patrimonio como *blogger* especializada, colaborar en campañas de comunicación... Ojo, **nada de esto hubiera sido posible sin mis**

lectores, a los que nunca me cansaré de agradecerse. Esto es lo que opinan algunos de ellos sobre reharq*:



La interacción con mi público es primordial. Cada retuit, cada *like*, cada comentario, cada nueva suscripción al blog es energía para reharq*, energía que yo me esmero en transformar en post interesantes y divertidos cada semana, todos los martes, con una periodicidad de publicación inquebrantable. Además, yo me retroalimento y aprendo muchísimo de sus respuestas, de sus sugerencias y de sus críticas.

Creo que esta cercanía con el lector, tanto a la hora de escribir, como a la hora de interactuar con él, hace a reharq* un proyecto más humano que cibernético.

Conclusiones

- Además de iniciativas más institucionales, proyectos complementarios a éstos -como Reharq*- impulsados por personas que conviven con entusiasmo con el patrimonio 'a pequeña escala' y se encuentran muy cercanos al público, siempre generan mucha empatía, respuesta y aceptación.

- A pesar de los magníficos avances en materia de Educación, no podemos esperar que toda la sociedad esté 'educada en Patrimonio' pero sí que personas formadas en patrimonio acerquemos la difusión de calidad al gran público, rebajando el tono científico, logrando que el lenguaje sea accesible para profanos y sustancial para los especialistas.

- Los blogs profesionales especializados, como reharq*, son una fantástica plataforma para crear comunidad, sinergias y una red de contactos -tal y como ha sido mi caso- de personas del mundo del patrimonio que vibran(mos) con lo que hacen(mos).

Ahora... tecleen reharq.com y ¡pasen y disfruten!

¿Educación informal vs. Educación formal en conjuntos patrimoniales? Públicos, objetivos y metodología del proyecto de educación informal en torno al yacimiento arqueológico de la Roca dels Bous (Lleida)

Paloma González Marcén - Clara Masriera Esquerra - Laura Pinto Font

Centro de Estudios del Patrimonio Prehistórico de la Prehistoria

Universidad Autónoma de Barcelona

La Roca dels Bous (Sant Llorenç de Montgai, Lleida) es un yacimiento arqueológico en el que se registran ocupaciones sucesivas atribuidas al paleolítico medio final. Su característica más destacada consiste en la presencia de múltiples estructuras de combustión, junto con restos óseos y de instrumentos líticos. Estos hallazgos sugieren que el sitio fue utilizado como refugio recurrente de corta duración por los grupos neandertales en sus desplazamientos entre los valles interiores del Prepirineo y la depresión del Ebro (Mora *et al*, 2012). Desde el año 2000, una equipo de investigación del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria, perteneciente a la Universidad Autónoma de Barcelona (CEPAP-UAB), ha estado llevando a cabo la excavación sistemática del yacimiento, mientras que, de forma paralela, se ha generado una intensa actividad divulgativa que, finalmente, ha cristalizado en un programa integral de educación patrimonial vinculado a la investigación arqueológica sobre los neandertales y al territorio en el cual se localiza el yacimiento.

En la actualidad, se cuenta con una doble propuesta educativa para el yacimiento de la Roca dels Bous y su entorno mediante el cual se pretende desarrollar un proyecto integral de aprendizaje en contextos patrimoniales: por una parte, el proyecto didáctico que, en el marco de la enseñanza reglada, lleva a cabo el Campo de Aprendizaje de la Noguera del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, y, por la otra, las actividades que se organizan para el público no escolar desde el CEPAP-UAB a través del denominado Espai Orígens.

Los antecedentes y circunstancias que han permitido poner en marcha este doble programa vinculado a un mismo entorno patrimonial y el análisis comparativo de las propuestas de educación informal elaboradas, pueden aportar elementos para una

mayor clarificación del concepto de educación/aprendizaje informal y su aplicación para el diseño de programas educativos.

Antecedentes y características de los programas educativos en torno a La Roca dels Bous.

Los antecedentes de estos programas de educación patrimonial se remontan al año 1996 cuando se creó un grupo de trabajo, *Arqueologia i Ensenyament*, vinculado a la Universidad Autónoma de Barcelona, que integraba a un colectivo de investigadores del campo de la arqueología y de la didáctica de las ciencias sociales, profesores de enseñanza primaria y secundaria, y museólogos. Este grupo de trabajo ha tenido como principales objetivos la creación de una red de colaboración estable, articulado en torno a proyectos de actuación concretos, entre investigadores del ámbito de la arqueología y la prehistoria y profesionales de la enseñanza primaria y secundaria.

En el marco de las actividades del grupo, en 1996 se inició el desarrollo de una oferta de actividades para los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria fundamentada en la trasposición didáctica de la experimentación arqueológica y que pretendía modificar la práctica, cada vez más frecuente, de la realización de talleres arqueológicos como complemento práctico y aislado de las visitas a museos, optando por un diseño holístico de los diferentes aprendizajes estructurados por objetivos curriculares de las diferentes etapas educativas. Para llevar a cabo este proyecto, se diseñó y se construyó, en los terrenos del Patronato Flor de Maig de la Diputación de Barcelona en el parque de Collserola a pocos kilómetros de la Universidad Autónoma de Barcelona, una serie de instalaciones que simulaban escenarios propios del proceso de investigación arqueológica (excavación, laboratorio) y construcciones y réplicas de cultura material paleolítica y neolítica (González Marcén *et alii* 1998).

En el año 2003, el grupo decidió dar un paso cualitativo al proyecto y vincular directamente esta propuesta al yacimiento de la Roca dels Bous, creando lo que se denominó Parque Arqueológico Didáctico Experimental de Sant Llorenç de Montgai en la comarca de La Noguera (Lleida), a escasos 3 km del yacimiento (Casanova Martí 2006). El conjunto de elementos naturales y paisajísticos que se articulan en torno del pantano de Sant Llorenç, declarado Espacio de Interés Natural, y la presencia de importantes conjuntos históricos y arqueológicos constituyen un contexto natural y cultural privilegiado para desarrollar iniciativas vinculadas a la didáctica y difusión de la arqueología, la prehistoria y el patrimonio histórico en general. Junto a ello, gracias a convenios establecidos con entidades locales, el Parque Arqueológico se complementaba con aulas de trabajo ubicadas en la antigua escuela del pueblo y con un albergue municipal para alojar a los eventuales visitantes del Parque. El público al

que se dirigía inicialmente la oferta didáctica del Parque Arqueológico eran centros de educación primaria y secundaria, aunque se contemplaba también la posibilidad de organizar actividades dirigidas a otros colectivos como centros recreativos, asociaciones culturales o escuelas de formación de adultos.

En el año 2006 el Departamento de Educación decide crear el Campo de Aprendizaje (CdA) de la Noguera en Sant Llorenç de Montgai, un servicio educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya que, al igual que los otros campos de aprendizaje que componen esta red de centros públicos, tiene como objetivo prioritario promover actividades educativas innovadoras en espacios naturales y culturales emblemáticos del territorio catalán por medio de estancias de uno a cuatro días en sus instalaciones. El CdA de la Noguera se proyectó vinculándolo al yacimiento de la Roca dels Bous y al Parque Arqueológico de Sant Llorenç e integrando tanto a los profesionales como la filosofía que representaba el grupo de *Arqueologia i Ensenyament* (Bardavio y González Marcén 2008a, 2008b). Desde su creación hasta la actualidad miles de alumnos de centros de educación primaria y secundaria han pasado por sus instalaciones, consolidando de esta manera, ahora en el marco de un servicio educativo público, las experiencias anteriores y permitiendo, de este modo, ampliar su impacto tanto cuantitativo, como cualitativo mediante la elaboración de una propuesta pedagógica propia englobada bajo el concepto de experimentación didáctica (Bardavio *et alii* 2014).

Finalmente, entre los años 2010 y 2012, el yacimiento de la Roca dels Bous pasó a formar parte del proyecto “Orígenes” (POCTEFA EFA127/09), cofinanciado por la Unión Europea, cuyo objetivo consistía en la creación de una red de cooperación científico-turística destinada a vincular el conocimiento científico con el desarrollo económico y cultural de los territorios que formaban parte de ella. La participación en esta red implicó el diseño y puesta en práctica de un plan museográfico para la Roca dels Bous que hiciera compatible la continuidad de los trabajos arqueológicos y las visitas públicas, convirtiendo su carácter de investigación en proceso en un activo de cara a los visitantes (Roda *et alii* 2013). Como complemento a la musealización del yacimiento, en el año 2013 se inauguró un centro de visitantes, el Espai Orígens, cuya misión estriba en la dinamización del turismo cultural de la zona, y, de forma específica, en gestionar las visitas de los diferentes tipos de público que no se vehiculizan a través del CdA de la Noguera.

Las propuestas de educación informal en torno al yacimiento de la Roca dels Bous.

A la hora de diseñar las actividades ofertadas por el Espai Orígens se partió del hecho que no sólo debían dirigirse a tipologías de público diverso, sino que su orientación tenía que ser netamente diferenciable de la diseñada para grupos escolares, ya que esta oferta ya se desarrollaba de forma extensa en el CdA de la Noguera. A pesar de ello, las actividades debían conllevar elementos de aprendizaje significativo que se adecuaran a un proyecto divulgativo de la arqueología y la prehistoria. A diferencia de la propuesta del CdA que tiene como marco de referencia la formación global del alumnado por lo cual las actividades didácticas relacionadas con la prehistoria y la arqueología se definen como instrumento (Bardavio *et alii* 2014), la propuesta del Espai Orígens procede a la inversa: convertir intereses y cuestiones de significación general en instrumentos para fijar el aprendizaje de contenidos específicos del ámbito de la prehistoria y la arqueología.

Este proceso de planificación se ha concretado mediante la formulación de cuatro variables interrelacionadas:

Definición de contenidos que se conforman como objetivo de aprendizaje en las actividades no escolares:

Como objetivo general los contenidos se centran en aquellos aspectos propios de la investigación que se lleva a cabo en la zona, desde tres perspectivas: (a) conceptos relacionados con las características biológicas, técnicas y organizativas de los grupos neandertales así como su contrastación con las imágenes previas presentes en la cultura popular; (b) los procedimientos de la investigación arqueológica; y (c) la experiencia vivencial de las formas de vida prehistóricas

Caracterización de la tipología de público a la que van dirigidas las actividades

La zona donde se hallan ubicados nuestros equipamientos (yacimiento de la Roca dels Bous, Parque Arqueológico y Espai Orígens) está calificado como destino de turismo interior procedente tanto del entorno más próximo (comarcas de la provincia de Lleida) como de Barcelona. Sin que constituya un centro turístico de primer orden, sí que cuenta con una afluencia regular de visitantes que hacen uso de las relativamente abundantes infraestructuras turísticas de la zona. Asimismo su relativa cercanía o fácil acceso desde Lleida, Barcelona y otras ciudades de tamaño medio convierten a esta área en un destino frecuente de asociaciones culturales o de ocio. Así pues, por un parte, el público familiar (grupos de adultos con hijos) y, por la otra, las excursiones organizadas de grupos de adultos, conforman nuestros tipos de

visitantes mayoritarios. Paralelamente, se consideró que resultaba también necesario contemplar las posibles visitas de grupos infantiles en contexto no escolar (asociaciones excursionistas, de educación en el ocio o similares) que podrían tener interés en la visita al yacimiento de la Roca dels Bous o al Parque Arqueológico.

Concreción de contenidos generales en función de la tipología de público

Para la concreción de los contenidos específicos, se consideró abordarlos desde las diferentes aproximaciones posibles a los contenidos derivados de una noción amplia del conocimiento sobre la prehistoria. Estas diferentes aproximaciones deberían adecuarse tanto a los diferentes niveles de aprendizaje, como al interés que pudieran suscitar entre cada tipo de público. Así pues, se convino en enfocar los contenidos para público adulto en los métodos y resultados de la investigación científica, para el público familiar, en los preconceptos sobre la prehistoria y para el público infantil y juvenil no escolar, en la educación en valores.

Diseño de la metodología didáctica

En el diseño de la metodología didáctica se contemplaron tanto los objetivos generales y específicos del proyecto, como su temporalización específica (actividades puntuales con escaso conocimiento previo y seguimiento posterior del público visitante, y duración limitada para su realización). Estas condiciones condujeron a definir tres directrices: (1) la calidad y rigurosidad de los contenidos informativos como elemento distintivo de la propuesta al vincularse directamente con la investigación; (2) la interacción como principio rector de la metodología comunicativa que, adaptada a los diferentes tipos de público, generara un proceso de construcción de aprendizaje; y (3) hacer uso de la vivencia experiencial del entorno natural y patrimonial como factor, tanto de motivación añadida como de instrumento de aprendizaje.

Actividad para público adulto: entender la Roca dels Bous

La oferta para el público adulto es la que se ajusta de forma más estricta al proyecto museográfico iniciado en el año 2010 y que muestra como elemento articulador la incorporación de elementos y recursos TIC. Concretamente, la visita al yacimiento de la Roca dels Bous se plantea como trayecto dividido en cuatro paradas de observación, en las cuales, mediante el uso de pantallas digitales táctiles que acceden contenidos a audiovisuales y de realidad aumentada, se realiza una aproximación sobre aspectos de la forma de vida de los neandertales y su conexión con la investigación que se lleva a cabo en el yacimiento de la Roca dels Bous. Durante el recorrido, estas pantallas táctiles —que el visitante puede utilizar de forma

autónoma o con la ayuda de un guía— aportan en cada una de las «paradas de observación» información sobre diferentes aspectos desde las características biológicas del *Homo neanderthalensis*, pasando por la formación geológica del yacimiento, su relación con el territorio y el paisaje y, finalmente, ya a pie del yacimiento, permite conocer los mecanismos y la metodología que utiliza la investigación para recuperar el registro fósil e interpretar los datos arqueológicos. El final del recorrido incluye la oportunidad de acceder al yacimiento en proceso de excavación y tomar contacto directo con la evolución de la investigación.

Actividad para visitas familiares: experimentar en el Parque Arqueológico

La oferta para las visitas familiares se vincula a la actividad que hemos denominado *Tastets de Prehistòria*, que, en traducción libre significa “Sorbitos de prehistoria”. La propia denominación de la actividad apunta ya a sus características que combinan una aproximación breve a aspectos del pasado prehistórico con un contenido claramente sensorial y experimental. Su diseño se fundamenta directamente en los talleres inspirados en la arqueología experimental y que actualmente conforman una actividad recurrente en conjuntos y museos arqueológicos. Al estar expresamente concebidos para visitas no escolares, los *Tastets de Prehistòria* enfatizan la experiencia lúdica, con objetivos de aprendizaje limitados a tres conceptos básicos: la capacidad humana de creación tecnológica, la diversidad (que no la mayor o menor complejidad) de la tecnología desde la prehistoria a la actualidad y la importancia de la expresión simbólica como otra de las características que compartimos con nuestros ancestros prehistóricos.

Estos tres conceptos se desarrollan en el Parque Arqueológico mediante breves talleres demostrativos y de experimentación. A pesar de la brevedad de los talleres (en su totalidad la actividad no se alarga, en términos generales, más allá de los 90 minutos), su carácter manipulativo dirigido a la obtención de ciertos objetos asociado a un contenido conceptual limitado y claro, posibilita que se genere un aprendizaje significativo fácilmente retenido debido a su vinculación a una experiencia satisfactoria. Así pues, los *Tastets de Prehistoria* tienen como principal objetivo sembrar estos preconceptos fundamentales en relación a la prehistoria de una forma vivencial y que estimule el interés por una mayor profundización en su conocimiento, tanto en los miembros infantiles del grupo familiar como en los adultos, eventualmente con su participación posterior (como alumno/a o profesor/a) en una estancia en el CdA de la Noguera.

Las visitas para grupos infantiles no escolares: explorar el paisaje de la prehistoria

Una última línea de actividades va dirigida a grupos de educación en el ocio que, bajo distintas formas de organización, son muy numerosos en Cataluña y forman parte habitual de las actividades extraescolares de niños, niñas y jóvenes en una amplia franja de edad (aproximadamente entre los 6 y los 14 años). Como ya hemos mencionado anteriormente, los contenidos específicos para las propuestas para esta tipología de público se vinculan a la educación en valores. Los conceptos de educación en valores con los que operamos en el diseño de la actividad son la igualdad de género (la crítica a los roles arquetípicos de mujeres-niñas/hombres-niños), el respeto a la diversidad (la valoración de características culturales diferentes a las propias), la solidaridad y cooperación (el trabajo en grupo como estrategia de supervivencia), y el consumo responsable y la sostenibilidad ambiental (la gestión responsable de los recursos naturales en función de las necesidades reales).

Cuando un grupo de educación el ocio contacta con el Espai Orígens se les ofrece la posibilidad de realizar a lo largo de un día o de dos, una serie de actividades en el Parque Arqueológico y en el entorno del yacimiento de la Roca dels Bous. De las dos posibles actividades principales a realizar, una se desarrolla en el parque arqueológico - “La tribu nómada” - y la otra - “Exploradores neandertales” – consiste en un recorrido por el área de la Reserva Natural de Sant Llorenç que finaliza en el yacimiento arqueológico. Las actividades consisten básicamente adaptaciones de juegos típicos de la educación en el ocio (yincanas, juegos de pistas o de rol, pruebas de habilidad y de cooperación), todas ellas ambientadas en la prehistoria.

Conclusiones: redefiniendo la educación formal e informal en conjuntos patrimoniales

El ejemplo de los programas educativos que se llevan actualmente a cabo en el yacimiento de La Roca dels Bous y su entorno inmediato resulta excepcional ya que un mismo contexto patrimonial constituye el centro de articulación de propuestas precedentes tanto de una institución educativa (Campo de Aprendizaje de la Noguera) como de un centro cuya misión es la investigación básica en arqueología y prehistoria (CEPAP-UAB). La voluntad de crear programas educativos integrados dirigidos al abanico de público más amplio posible y que se retroalimenten mutuamente, ha obligado (y permitido) diseccionar sus características comunes y diferenciales. Su representación, necesariamente breve y esquemática, se muestra en la figura 1:

	Programa de Actividades del Espai Orígens			CdA Noguera
	Público adulto	Público familiar	Público infantil y juvenil no escolar	Público infantil y juvenil escolar
Metodología	Recursos TIC	Experimentación lúdica	Juegos de rol, de pistas y de cooperación	Experimentación didáctica

Finalidad del aprendizaje	Métodos y resultados de la investigación científica	Preconceptos sobre la prehistoria	Educación en valores	Curricular Formación integral
Temporalización	Puntual	Puntual	Puntual/Planificada	Planificada
Participación	Interactividad digital Exploración del entorno	Interactividad manipulativa	Exploración del entorno	Interactividad manipulativa Exploración del entorno

Figura 1. Tabla comparativa de algunas características principales de los programas de educación formal e informal en relación a la Roca dels Bous y su entorno

En una publicación reciente (Asenjo *et alii* 2012) sobre el aprendizaje informal, se iniciaba una revisión de los elementos que lo caracterizan haciendo alusión a su conceptualización “confusa”. Efectivamente, la definición de lo que es la educación/aprendizaje formal abarca, entre otras, a perspectivas que enfatizan el contexto dónde tiene lugar (dentro/fuera del aula) o su adscripción o no a instituciones propias del sistema educativo formal. Ante la ausencia de un modelo claro, Asenjo *et alii* (2012: 42) prefieren hablar de “realidades educativas diferenciadas, (...) con un programa organizado y estructurado con sus propias características”

En el caso que presentamos, programas diseñados desde instituciones educativas y de investigación arqueológica comparten un mismo contexto de realización fuera del aula y estrategias didácticas participativas, pero difieren en otros aspectos (tipología de público, temporización, finalidad.). Como hemos visto, el programa de la institución educativa ha adaptado estrategias de la educación informal (Asensio y Pol 2002), mientras que el programa de la institución de investigación arqueológica se ha impregnado de las reflexiones didácticas procedentes de la investigación educativa.

Mediante este sencillo análisis comparativo hemos querido tan solo apuntar unas primeras apreciaciones sobre la conceptualización de las diferencias entre diversos marcos y propuestas de educación informal, ya que ambos programas (el educativo y el divulgativo) contienen elementos susceptibles de incluirse bajo esta rúbrica. Sin embargo, son las finalidades del aprendizaje (marcados por los diferentes objetivos de las instituciones que las auspician) y su carácter puntual o planificado las que inciden, de forma decisiva, en el desarrollo de metodologías diversas que, no obstante, comparten lo que se puede denominar una pedagogía productiva basada en el aprendizaje por experiencia (Ballantyne y Packer 2009).

Referencias

- ASENJO, E.; ASENSIO, M. & RODRÍGUEZ-MONEO, M. (2012) Aprendizaje Informal. En ASENSIO, M., RODRÍGUEZ C.G., ASENJO, E. & CASTRO, Y. (eds.), *Museos y Educación. Series de Investigación Iberoamericana de Museología* 3(2): 39-53
- ASENSIO, M. & POL, E. (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique
- BALLANTYNE, R. & PACKAR, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research* 15: 243–262
- BARDAVIO, A., & GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2008a). El campo de Aprendizaje de la Noguera: un proyecto integrado de arqueología experimental. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 57: 25-38.
- BARDAVIO, A., GONZÁLEZ MARCÉN, P. & PIZARRO, J. (2014). Experimentació didáctica en arqueología. El projecte educatiu del Camp d'Aprenentatge de la Noguera. En A. PALOMO, R. PIQUÉ & XAVIER TERRADAS (eds.), *Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado*. Girona: Museu d'Arqueologia de Catalunya: 25-30.
- BARDAVIO, A., GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2008b). La arqueología y la prehistoria como eje de un proyecto integrado de comprensión del territorio. En ÁVILA, R.M. *et alii* (eds.), *Didáctica de las ciencias sociales: Currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén: 473-485.
- CASANOVA MARTÍ, J. (2006). El Parc Arqueològic Didàctic Experimental de Sant Llorenç de Montgai (la Noguera, Lleida). *Guix: Elements d'acció educativa* 322: 64
- GONZÁLEZ MARCÉN, P., Castañeda, N., Armentano, N., Barahona, M., & González, J. (1998). La Recerca a l'abast: l'experiència del Parc Arqueològic del Patronat Flor de Maig. *Treballs d'Arqueologia* 5: 65-81.
- MORA, R., MARTÍNEZ-MORENO, J., BENITO-CALVO, A., ROY, M., RODA, X., CASANOVA, J., & DE LA TORRE, I. (2012). Roca dels Bous y Cova Gran: Historias en torno a dos abrigos musterienses del Prepirineo de Lleida. *Mainake* 33: 105-130.
- RODA GILABERT, X., GONZÁLEZ MARCÉN, P., MORA, R. & MARTÍNEZ-MORENO, J. (2013). El yacimiento de la Roca dels Bous y la Ruta de los Orígenes: investigación, educación y turismo. *Treballs d'Arqueologia* 19: 81-92.

Arte contemporáneo para tod@s en el MURAM

Natalia Grau García.

Conservadora MURAM.

Introducción. Presentación Del Museo Regional De Arte Moderno (MURAM)

En esta comunicación tras la presentación de la institución, el Museo Regional de Arte Moderno y sus funciones relativas a la difusión y didáctica: misión, objetivos, metodología y planificación, se centra en las actividades que mejor ha respondido a esos objetivos, las visitas dinamizadas, ofreciendo ejemplos de algunas de ellas.



Imagen 1. MURAM-Palacio Aguirre (Cartagena). David Frutos para MURAM

El MURAM – Palacio Aguirre ubicado en Cartagena, fue creado y finalmente inaugurado, el 29 de abril de 2009 por la C.A.R.M¹ con el objetivo de mostrar y difundir el arte moderno tanto regional, nacional e internacional, desarrollando actividades de difusión y didáctica. Se sitúa en pleno casco antiguo de Cartagena, en la emblemática Plaza de la Merced y en su edificio más sobresaliente, el Palacio Aguirre (1901), catalogado como B.I.C., al que se le ha sumado recientemente un edificio anexo. En el Palacio Aguirre, parte de la planta baja y la primera planta o planta noble tanto por

¹ Creación por el decreto nº81/2001 de 9 de noviembre de 2001 (BORM Nº 269 de 20 de noviembre de 2001).

conservar el interior de época (al igual que la fachada) y por su entidad patrimonial se ha concebido como un espacio museístico en sí mismo. Para contribuir al objetivo de dinamizar la vida cultural de la Región, al desarrollo turístico, impulsa el estudio y la investigación de las bellas artes, el museo pone al alcance de todos, el patrimonio artístico moderno, desde una concepción museística dirigida al fomento de la creatividad, de la participación cultural, de la promoción pedagógica de las artes visuales y de la vivencia lúdica del goce artístico.

En una primera fase, el museo se ha centrado en exposiciones temporales del arte moderno desde aproximadamente 1870 hasta la actualidad, albergando importantes exposiciones temporales como La era de Rodin, Poéticas del s. XX, La aventura modernista en las colecciones del Museu Nacional d'Art de Catalunya, la Bienal Europea de Arte Contemporáneo Manifesta8, La España Oculta. Cristina García Rodero, Cristóbal Gabarrón,... por destacar algunas de ellas. En una segunda fase, a partir de 2014, en la que nos encontramos ahora, se exponen obras de la colección permanente del museo², se ha comenzado con la exposición "Tiempos Modernos: Un recorrido por el arte contemporáneo español, Colección MURAM", un apasionante viaje a través del arte contemporáneo español y regional del s. XX y XXI, desde la actualidad hasta los años veinte del pasado siglo, gracias a la colección MURAM, donde podemos ver la llegada y evolución de la modernidad hasta nuestros días, con obras de algunos de los artistas españoles más destacados como *Antoni Tàpies, Ramón Gaya, Equipo Crónica, Pedro Flores, Juan Genovés, Ángel Haro, Eduardo Arroyo, Antonio Ballester, Lucio Muñoz, Rafael Canogar, Ángel Mateo Charris, Jaume Plensa, Pablo Serrano*,... así como muchos otros en un total de 75 obras de 55 autores. Además hay *dos espacios* monográficos, uno dedicado a la escultura de *Salvador Dalí* y otro al Videoarte.

La interpretación, difusión y la didáctica del patrimonio en el muram: misión educativa, metodología y objetivos.

La atención al público, la didáctica y la difusión cultural es un apartado muy importante en el MURAM tanto por ser servicios ineludibles en los museos actuales como por cumplir con el objetivo de acercar el arte moderno a todos tipo de público con actividades adaptadas a diferentes sectores que permitan disfrutar, comprender y

² Aunque ya se expusieron anteriormente obras destinadas a su colección en la exposición "Paisajes del Cuerpo contemporáneo: Colección MURAM" celebrada del 14 de abril al 31 de diciembre 2011.

ampliar cocimientos además de incentivar la creación artística tanto a niveles más básicos como otros más avanzados.



Imagen 2. Actividad para familias Expres-ARTE en la exposición “Paisajes del cuerpo contemporáneo: Colección MURAM”

Para lograr ser un museo actual que responde a las peticiones de la actual sociedad y que asume el cambio de rol del público, protagonista innegable, de pasivo a actor relevante, el MURAM planifica y realiza una serie de actividades que tienen en cuenta las diferentes tipologías de público: el espectador (visitante pasivo) y el público actor (visitante activo) y el público no visitante o según edad, infantil, familias, jóvenes, adultos, tercera edad.

La *Misión educativa y sus objetivos* confían en la facultad activadora de la cultura, ya que el museo es el espacio ideal donde establecer un contacto directo con el objeto real, confiando en la capacidad de toda persona de redescubrir y redefinir el saber, siendo agentes activos de su propio aprendizaje. El museo pretende atender a una audiencia lo más amplia posible teniendo en cuenta su heterogeneidad a la vez que nos insertamos en la comunidad fomentando su participación. Como lugar educativo se inscribe dentro de la educación no formal e informal apoyando los diferentes niveles formativos dentro del contexto de la formación continua a lo largo de

la vida con una metodología activa y amena con un aprendizaje activo. La evaluación y la formación continua son importantes dentro de nuestro continuo proceso de mejora.



Imagen 3. Visita guiada en la exposición “Poéticas del s. XX”

Su *metodología* se basa en el modelo de aprendizaje activo de descubrimiento interactivo y constructivista donde propone el debate, la crítica y el museo como lugar de intercambio dentro de la democracia cultural.

La *planificación* se lleva a cabo a través de la creación de un grupo de trabajo en con los mediadores coordinado por la conservadora aunque su implicación es desigual ya que al ser una contrata, su relación con la empresa de turno condiciona su disposición a participar. Normalmente, la coordinadora del equipo propone actividad/público con unos objetivos principales o se hace un “brainstorming” para recoger propuestas de actividades según público aunque también se tratan propuestas espontáneas. Posteriormente se en sucesivas etapas del trabajo y reuniones se van desarrollando esta planificación, primeramente los objetivos específicos, contenidos, las dinámicas y actividades, elementos evaluativos, etc., con revisiones de la coordinadora evitando los elementos que no están relacionados con los objetivos o que no ayudan a su consecución y finalmente, se desarrollan los materiales didácticos asociados y se consiguen los materiales necesarios. Durante y posterior a su realización, se realizan reuniones para corregir la actividad, eliminando o modificando lo que no funciona o se añade algún elemento necesario (eliminar o modificar alguna

dinámica para acomodarla duración, cambiar algún elemento, etc.) como es lógico en un proceso de evaluación continua gracias a los instrumentos evaluadores (uno para el guía-mediador, otro para el usuario y en el caso de actividades destinadas al programa educativo, otro para el profesorado) y a estas reuniones de seguimiento.

No sólo se busca la accesibilidad física³, sino también *la accesibilidad mental* a través de la mediación que posibilita el diálogo entre el museo y sus visitantes ya que a pesar de ciertas ideas extendidas de que “el arte se explica por sí solo” al ser un medio de comunicación de ideas y emociones expresados a través de formas artísticas y que por lo tanto, no requiere intermediación; esto es indudable pero también es cierto que muchos ciudadanos de todas las condiciones y clases, no entienden el lenguaje con el que hablan algunos artistas, especialmente de arte moderno y contemporáneo, ya que hay una serie de convenciones formales y simbólicas de tradiciones culturales concretas del artista-emisor que debe comprender el receptor-público, esto no siempre sucede y el visitante del museo simplemente se aburre. El arte al ser parte de la cultura humana sufre sus cambios y transformaciones que requieren ser asimilados, comprendidos y aceptados por el público⁴. Por ello las actividades tratan sobre los temas que interesan al público para poder dialogar con las obras: autor y su vida, técnica y formatos utilizados, el resultado y sus características con sus temas, colores, formas, etc., antecedentes, contexto histórico-artístico, consecuencias, recepción de la obra, impresiones o emociones que suscitan, ... junto con otros que son objetivos de mejora social como la igualdad de género, la ecología y el reciclaje, respeto a otras culturas, ... ya que las obras de arte son un buen medio para suscitar el diálogo y la reflexión al tiempo que el museo cumple con su objetivo de ayudar a la sociedad donde se ubica. Siempre se busca la adaptación, relevancia y accesibilidad del público objetivo al que está destinada la actividad.

³ Asegurada en todas las zonas públicas del museo pero con un recorrido diferente por la diferencia de cota entre los pisos del P. Aguirre y los del anexo.

⁴SANTACANA, J.: “Bases para una museografía didáctica en los museos de arte”. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*. Número 5, 2006, pp. 1-17.



Imagen 4. Visita guiada para adultos a la exposición “La España Oculta. Cristina García Rodero”

En cuanto a las *principales líneas temáticas del museo*, son: el Palacio Aguirre (y su contexto: la Cartagena de 1900, arquitectura ecléctico modernista, etc.) y el arte moderno/contemporáneo; en esta ponencia nos centramos en las relacionadas con el arte contemporáneo al cual pertenecen las sucesivas exposiciones temporales; sus actividades asociadas son especialmente importantes ya que la mayoría de estas no incluyen un planteamiento didáctico y/o interpretativo y por el anteriormente comentado prejuicio generalizado por parte de parte del público general hacia el arte contemporáneo como algo que no entienden, que no es para ellos (pero sí para una élite “entendida”), provocando por lo tanto su desinterés e incluso rechazo.

Experiencias según el tipo de público: educación reglada (infantil, primaria, secundaria), infantil, familias, adultos, 3ª edad, inclusivas-necesidades especiales.

En el apartado **didáctico** el museo ofrece actividades de educación no formal e informal para los tres tipos de educación: educación no formal destinada a grupos provenientes de educación formal (el programa educativo ofrecido a grupos de primaria y secundaria/bachillerato) y para el resto de públicos con el programa de

actividades de difusión y educación informal a través de la misma disposición informativo-interpretativa de las exposiciones y algunas de las actividades⁵.



Imagen 5. Actividad para primaria Hay que tener sentido(s) a bienal de arte contemporáneo Manifesta8

Dentro de la educación no formal, muchas de las actividades programadas incluyen una visita guiada dinamizada (adaptada y con diferentes dinámicas según el tipo de público) y en algunos casos, posteriormente realizar el taller o actividad. Con este formato de visita dinamizada se pretende facilitar el descubrimiento guiado a través de la iniciativa y la creatividad de los asistentes, empleando el juego como recurso metodológico para favorecer la motivación y así descubrir el contexto expositivo como un lugar donde aprender, divertirse y experimentar.

En su planificación y realización siempre se intenta implicar al comisario y/o artista aunque no siempre es posible aunque algunas de las exposiciones traían propuestas y/o material didáctico, sobre todo las patrocinadas por las cajas de ahorros que sirvieron de punto de partida para la planificación por el equipo del museo.

El programa educativo, que cambia cada año o cada dos años y se planifican para tres niveles educativos: infantil-primer ciclo de primaria, segundo-tercer ciclo de primaria y secundaria-bachillerato. Lamentablemente la fundamental colaboración con el **profesorado** ha sido puntual a pesar de los intentos del museo de implicarlos.

⁵ Tipos de educación en el museo, VALDÉS SAGÜES, C.: “La difusión, una función del museo”. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, N.º. 4, 2008 , pp. 64-75.



Imagen 6. Actividad para primaria/Familias ¿Ver para creer? En la Bienal de arte contemporáneo Manifesta8. Sala de Nikolaus Schletterer

Ejemplos de actividades y dinámicas relacionadas con arte contemporáneo:

Destinada a **Primaria y familias** durante la Bienal de arte contemporáneo, Manifesta8⁶, **Hay que tener sentido(s)/¿Ver para creer?**, aborda cómo vemos y comprendemos el mundo que nos rodea, ayudando a desarrollar una actitud crítica ante la cultura visual producida por los medios de comunicación, fomentando la conexión entre los diferentes sentidos, poniendo de relieve la importancia de los otros sentidos a parte de la vista y como diferentes artistas se acercan a "lo visual". Una de las dinámicas consistió en tras ver la obra de Nikolaus Schletterer en la cual se ampliaban informáticamente imágenes hasta quedar irreconocibles, se aplicaba el mismo tratamiento a iconos infantiles actuales y tras identificarlos, se establecía un debate sobre el uso de la televisión, cuanto tiempo, tipos de programa, visionado solos o juntos, qué programas les gustaría que hubiera, ...

⁶ Manifesta 8, Bienal de Arte contemporáneo, acogió diversos proyectos artísticos diseñados específicamente, del colectivo CPS, y centrándose temáticamente en el un análisis de la historia de la construcción de la visualidad y su relación con la producción mediática y con la propia historia del arte.



Imagen 7. Actividad infantil Recicl-ARTE en la exposición de Sofía Tornero, esculturas.

Para **Secundaria/Bachillerato** y durante la exposición “Pasajes del cuerpo contemporáneo: Colección MURAM”, se llevo a cabo **Femenino/masculino. Por el arte hacia la igualdad** , para ver como se representan los diferentes géneros, el femenino y el masculino en el arte contemporáneo y sus técnicas artísticas actuales (fotografía, video, instalaciones, ...) que reflejan la cambiante evolución los roles sociales de género y como ir hacia la igualdad en la sociedad actual, haciendo hincapié en que no es lo mismo sexo que género y en hoy en día, la igualdad entre mujeres y hombres aún no se ha alcanzado en ninguna sociedad (reparto trabajo doméstico según género, violencia de género, etc.) y como se refleja en el arte (estereotipos femeninos positivos y negativos, la mujer como objeto sexual en el arte y en la cultura visual, etc.). En la obra de la exposición *Sex Mirror 28 (Fantasma enfermera)* de Carmen Arrabal, esta utiliza en sus representaciones su propio cuerpo para encarnar diferentes arquetipos de fantasmas masculinos explotados en la industria del sexo, abordando los estereotipos de la representación femenina y la relación de la mujer con su propio cuerpo con una crítica a la utilización del cuerpo femenino como objeto de las fantasías masculinas con las que trabaja el porno. A través de un análisis y debate que comenzaba con esta obra (¿Es una imagen pornográfica?, ¿Porqué?, ¿En que se diferencia?, ¿Las enfermeras visten así?, ¿Existe la misma fantasía con los enfermeros?), después se pasaba a un análisis imágenes publicitarias de mujeres como mecanismo de socialización genérica donde

se puede observar la desigualdad de género también en la publicidad como parte de la cultura visual actual.

Para el **público infantil y/o las familias** se ofrecen actividades los fines de semana, carnaval, navidad y en verano a través de la Escuela de Verano Diver-arte que ayuda a la conciliación de las familias en el periodo veraniego. Junto con la exposición de la escultora murciana, Sofía Tornero, la actividad **Recicl-ARTE**, trataba aspectos como el uso de la geometría y del reciclaje de materiales de desecho en el arte, concienciando sobre los problemas medioambientales para fomentar el reciclaje y el consumo responsable y promover una conciencia ecológica de forma creativa, realizando su obra de arte de materiales reciclados. Precisamente en una de las dinámicas que se explicaba como se utiliza material de desecho en el arte contemporáneo, los niños/as n grupo/s con sus propios objetos (ropa, zapatos, llaves, pañuelos,...), formaba su propia composición y título.

El **público adultos y de la tercera edad** también cuenta con actividades, algunas con visitas dinamizadas como La **poesía en la escultura de Rodin**, con objetivos como reconocer en la literatura una fuente de inspiración para los artistas plásticos y lograr una interpretación plástica de una obra literaria a través de lectura de texto (Dante, Baudelaire, etc.) que inspiraban algunas de las obras, reproducción física de estas y realización de esculturas inspirados en poemas, etc. En cuanto al público que se suele denominar “con **necesidades especiales**”, como ya hemos comentado, se facilitamos su accesibilidad al museo como forma de promover la igualdad en el derecho a acceder la información contenida en los museos a través de la planificación de actividades adaptadas a las diferentes necesidades de los diferentes públicos. Si bien se comenzó con actividades específicas para personas con alguna discapacidad visual ya que son los que mayores dificultades se encuentran para acceder a los contenidos de los museos, especialmente en dedicados a las artes visuales como se sucede en el MURAM, posteriormente se desarrollan las actividades de forma inclusiva a través de actividades planificadas para atender sus características pero ofrecidas a todo el mundo y la adaptación del resto de las actividades para favorecer la integración de los personas con alguna discapacidad a través de su participación en la vida cultural como el resto de ciudadanos. Se utiliza la educación de los sentidos, sobre todo el tacto, al igual que para otros públicos se fomenta la observación, la imaginación y el pensamiento crítico y se ofrecen experiencias sobre conocimientos adquiridos en la educación formal y disfrutar del arte como parte de su enriquecimiento personal. Con estas actividades el MURAM pretende modificar la idea preconcebida

de que los museos no son accesibles a las personas con alguna discapacidad, especialmente visual y que disfruten del arte y la cultura como parte de la sociedad que son. Para el público sin alguna discapacidad visual, se simula la invidencia con un antifaz, en caso de ser necesario.



Imagen 8. Actividad inclusiva Siente la escultura de González Beltrán en la exposición de este escultor

Entre las visitas dinamizadas realizadas tenemos las visitas táctiles, en las exposiciones con piezas que se podían tocar, como la **Siente la escultura de González Beltrán** en la exposición de este escultor murciano donde además de tocar algunas piezas, se utilizaron otros recursos táctiles como otros materiales escultóricos, herramientas y dinámicas de representación, como “Una escultura de carne y hueso”, donde por parejas, de frente, el “escultor” creaba una escultura con su compañero/a por el tacto, permitiéndoles explorar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos.



Imagen 9. Actividad inclusiva en la exposición El Arte Indígena contemporáneo en Australia:
Colección Sordello Missana

Pero también se han realizado visitas dinamizadas de este tipo con exposiciones de piezas no explorables por el tacto como el **Arte Indígena contemporáneo en Australia: Colección Sordello Missana**, para ello se añadieron algunos recursos táctiles como mapas táctiles proporcionados por la ONCE, una réplica en relieve de una obra, herramientas, plantillas táctiles con los pictogramas más frecuentes realizada por la ONCE, descripciones orales con uso de analogías como relacionar las sensaciones de frío/calor con los colores y con el clima australiano.

Conclusiones

- Se ha podido comprobar la efectividad del **aprendizaje activo** y de contar los conocimientos/experiencias/prejuicios del público, sobre el arte moderno/contemporáneo, sobre el tema que se aborda esta actividad y otros que puedan surgir, construyendo el conocimiento sin verdades dogmáticas. Todo dentro de la democratización de la cultura que ha favorecido el cambio del papel del público en los museos, de pasivo a un sujeto activo que busca experiencias individuales sin admitir la autoridad de un canon, abierto a la interpretación personal por lo que el museo debe adaptarse y facilitar esas experiencias personales y precisamente, los de

arte contemporáneo son especialmente adecuados para defender al público como receptor activo y ofrecer la posibilidad de varios puntos de vista.

- Precisamente por esta razón, se ha priorizado el formato de **visita dinamizada**, aunque evidentemente no es el único, ya que permite precisamente esa participación activa y la expresión crítica de los visitantes, siendo refrendado por nuestra experiencia. Además de añade a las visitas un aspecto lúdico que las hace mucho más amenas.

- No sólo se tratan objetivos didácticos e interpretativos relacionados con aspectos técnicos, históricos, etc. del arte contemporáneo, si no también **objetivos de mejora social** (como fomento de la igualdad de género, respeto a otras culturas, al medioambiente, etc.) tanto porque se relacionan con las vivencias y preocupaciones de los visitantes de hoy en día como por ser objetivos de desarrollo social positivo, en cuyo proceso los museos también participan como parte integrante de la sociedad donde se inserta y por ser las características del arte contemporáneo (tanto temáticas como técnica) ideales para ello.

- Fomentar la **inclusividad** en todas las actividades que fomenta la accesibilidad del museo a todos los públicos, especialmente con alguna discapacidad asociadas a la visión, ya que es un museo dedicado a las artes visuales y en actividades donde pueden participar público con todo tipo de capacidades y discapacidades, fomentado la integración social también en las actividades culturales.

- Para la planificación, se constata lo positivo del el **trabajo en equipo** con los mediadores a pesar de los altibajos provenientes de su situación laboral, ya que tanto la multiplicación de ideas como la recogida de las experiencias de las personas que lo llevan a cabo, son cruciales para el buen desarrollo de las actividades y del propio museo.

En el MURAM, se planifican y realizan actividades para varios tipos de públicos que intentan incorporar los objetivos, corrientes y la metodología museológica y museográfica actual que tiene en cuenta el elemento lúdico, participativo, de reflexión y debate, el tipo de educación no formal e informal, conociendo a su público, evaluando su actividad, etc. intentado responder a los nuevos retos con recursos, como es habitual actualmente, muy limitados y difusión escasa, pero a pesar de ello, las actividades realizadas han conseguido el suficiente refrendo del público como para

seguir las líneas de trabajo comenzadas y en la medida de lo posible, comenzar otras nuevas dentro de sus objetivos.

Concienciar para valorar, educar para fortalecer, sistematizar para preservar.

Ángela Herrera Paredes. Centro de Estudios y Conservación del Patrimonio Cultural de Valparaíso

Presentación

En Valparaíso las organizaciones civiles son parte inherente del paisaje cultural, esto a partir de una condición natural del habitante de conformar asociaciones para potenciar y visibilizar manifestaciones culturales del ámbito mutual, deportivo, artístico, gremial o del voluntariado. Muchas de estas organizaciones, que sobrepasan los cien años de existencia, son depositarias de un acervo inmaterial y material vinculado al desarrollo social, político y económico de la ciudad. Se hace necesario visibilizar y preservar el acervo generado por estas organizaciones, por una parte para incrementar diversos discursos que vienen a aportar a la construcción del conocimiento sobre la historia local, y por otro para fortalecer la raíz de las organizaciones que albergan dicho conocimiento. En la comunicación se dará a conocer la necesidad de generar acciones formativas informales en las organizaciones civiles que estén enfocadas a fortalecer y propiciar procesos de reconocimiento endógeno, a través de la implementación de acciones de sistematización del acervo documental, proceso del cual los integrantes de las organizaciones son partícipes, y que le permitirán por un lado visibilizar y fundamentar su legado y por otro preservarlo para darlo a conocer a generaciones tanto del presente como futuras.

El contexto

La ciudad de Valparaíso es reconocida en Junio del año 2003, con la denominación de la UNESCO como Sitio Patrimonio Mundial. Específicamente la declaratoria reconoce al barrio histórico de la ciudad portuaria de Valparaíso, como: *“Constituye un ejemplo notable del desarrollo urbano y arquitectónico de América Latina a finales del siglo XIX. La ciudad es considerada, un testimonio excepcional de globalización temprana en pleno siglo XIX, al ser un puerto principal mercante de la costa del Pacífico Sudamericana”*. (www.unesco.org). Esta declaratoria hace énfasis en los aspectos arquitectónicos y morfológicos de la ciudad, sin precisar sobre el reconocimiento sobre las manifestaciones sociales, el hacer, que dan noción del habitar en la ciudad.

A la fecha de la declaratoria, en Valparaíso ya se identificaban iniciativas en función de reconocer y generar acciones de activación y conservación del patrimonio cultural inmueble y bienes muebles, como ejemplo podemos citar el trabajo desarrollado por el Centro de Conservación de Textiles, adscrito a la Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso con su trabajo de conservación y difusión del patrimonio textil, dando a conocer el acervo de vestuario litúrgico católico de instituciones religiosas de la ciudad y

región de Valparaíso. También se identificaba el Fondo de Investigación y Documentación de Música tradicional Chilena Margot Loyola Palacios, adscrito a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al igual que la Biblioteca Budge y Fondo Histórico Patrimonial y la existencia de Museos de Arte y de Ciencias Naturales. Con posterioridad a la denominación se vio incrementado el número de instituciones y de iniciativas tanto públicas como privadas tendientes a propiciar el reconocimiento, la investigación, y la conservación del patrimonio cultural con un enfoque predominante en reconocer lo construido, los bienes inmuebles, como elementos representativos del patrimonio cultural.

Este enfoque no ha permitido abordar el reconocimiento del patrimonio cultural en su más amplia significación; generando una fuerte división entre el componente material de una manifestación cultural de su significación inmaterial. De acuerdo al Convenio Europeo del Paisaje por paisaje *Se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea resultado de la acción y la interacción de factores naturales y / o humanos;*ⁱ esta acepción permite entender el constructo de patrimonio cultural como un todo indivisible donde no se puede separar lo material de su significación simbólica, cómo se reconoce en las conclusiones de la Jornadas sobre protección del Patrimonio Inmaterial de Teruel; *Por un lado , el objeto material se concibe como un soporte culturizado sobre el que descansan los significados y la información , que es lo que denominamos la cultura inmaterial; y por otro, lo inmaterial no existe mayoritariamente más que en función de los referentes materiales*ⁱⁱ. Este reconocimiento integrador del patrimonio cultural permite considerar otras expresiones presentes en Valparaíso que aportan a la memoria y a los relatos en torno a caracterizar la condición como Patrimonio Mundial, una condición que se construye tanto de lo inmediatamente visible , que es lo construido por el habitante, siendo esto un bien arquitectónico u objetual, y lo que hay tras ese bien material, creencias, ideas, un hacer, un entender una realidad.

A partir de este reconocimiento de patrimonio cultural, donde la manifestación es un resultante de cómo el habitante genera un entendimiento de su entorno espacial y objetual, se considera la presencia de las asociaciones u organizaciones civiles existentes en Valparaíso, que son depositarias de la memoria de un colectivo y que están ligadas al acontecer social, económico, político, al desarrollo de la ciudad.

Las asociaciones u organizaciones civiles son entidades que agrupan individuos en torno a un interés común, sea éste de tipo, asistencial, mutual, gremial, deportivo, artístico o de voluntariado. Muchas de estas organizaciones alcanzan los 100 años de existencia y en el tiempo han construido un reconocimiento en el entorno local a través de extender su hacer a la comunidad. Este componente simbólico se ve visibilizado por los elementos materiales que dan cuenta de su trayectoria organizacional y de cómo en el tiempo se han relacionado con su entorno, dando a cada una de ellas su sello e identidad. Es por eso, que se considera reconocer a estas organizaciones como parte importante del constructo cultural, donde vienen a aportar con dar sentido a la declaratoria de Patrimonio Mundial a partir de entender que los componentes resultantes del hacer de personas o de colectivos, tanto materiales como inmateriales, forman parte de un paisaje

cultural.

Programa la comunidad rescata su patrimonio

Es reconocido que la condición geográfica de Valparaíso, ha determinado una particular manera de habitar el territorio, y se reconoce una impronta en como el habitante genera su hacer. Las organizaciones se dispersan en el territorio, algunas más reconocidas que otras, esta práctica social de relacionarse en sociedades o clubes ha traído consigo la construcción de relatos históricos, que son los que vienen a aportar a la memoria inmaterial y documental de la ciudad, relatos que dan cuenta de la historia en el contexto deportivo, artístico, mutual, gremial, de voluntariado. Este vasto acervo inmaterial se ve reafirmado por objetos materiales que permiten por un lado, hacer visible las ideas, los logros y proyecciones de las organizaciones sociales, y por otro permiten a los habitantes identificarse con ellas y generar lazos de vinculación.

A partir de entender *“al objeto material como producto cultural, testimonio y documento, nacido del sentimiento colectivo de una sociedad”*ⁱⁱⁱ, es que se determina abordar acciones de reconocimiento, conservación y difusión, para lo cual el año 2010 se inicia el Programa La Comunidad Rescata su Patrimonio, proyecto de fortalecimiento y difusión del patrimonio identitario de organizaciones civiles de Valparaíso, coordinado desde el Centro de Estudios y Conservación del Patrimonio Cultural de Valparaíso, adscrito a la Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso.

De acuerdo a un catastro en proceso, se identifican más de 40 organizaciones asociativas en funcionamiento en Valparaíso. En relación a abordar la preservación del patrimonio material de estas organizaciones, se ha planteado generar un acercamiento desde el trabajo de la conservación preventiva a las organizaciones comunitarias, teniendo como consideración los siguientes aspectos;

- A) Son organizaciones activas o sea organizaciones vivas, que están constantemente replanteando su hacer, en donde se reconoce que lo identitario; *No es sólo una especie de herencia inmutable recibida desde un pasado remoto, sino que es también un proyecto futuro*^{iv}.
- B) Son organizaciones que carecen de capacidad de gestión y conocimientos en cuanto a cómo desarrollar labores de resguardo, visibilización y manejo del acervo documental que poseen.
- C) Son organizaciones con un alto componente identitario, algunas en riesgo de desaparecer, producto de la disminución del número de integrantes o bien por lo heterogéneo en cuanto a edades y composición social y por cambios acontecidos en el contexto social, económico y laboral de la ciudad.
- D) Son organizaciones donde lo prioritario es mantener vivo su hacer, mantenerse activas y vigentes. Se han considerado criterios desde la archivística y la conservación preventiva, teniendo presente una flexibilidad al momento de aplicar ciertas acciones, que no determinen que un objeto o material se transforme en un elemento museable sin poder acceder a él.

Fases del proyecto

Realización diagnóstico en la organización, elaboración informe técnico.

Consiste en realizar un levantamiento de información en torno a los siguientes ámbitos;

* Estructura administrativa organización.

*Acciones emprendidas por la organización en función de la preservación de sus bienes.

*Condiciones espacio físico (sede); se identifica los aspectos constructivos y de materiales del inmueble que acoge a la organización, accesos, seguridad, condiciones climáticas del espacio, y zonas para exhibición y almacenaje.

*Existencia acervo documental; Debido a que el material que resguardan estas organizaciones es heterogéneo, se identifican tipologías de objetos como; textiles; vestuario, banderines y estandartes, documentos papel, periódicos, cartas, libros de actas y de directorio, fotografías, folletos, certificados, mapas, planos, objetos en metal como medallas, copas, objetos de materialidad mixta como; galvanos, armas y pinturas. Se identifican y se determina cuánto, dónde y en qué estado se posee el material documental.

Contextualización histórica de las organizaciones

El documentador aborda la construcción del relato histórico de la organización a través de consulta de documentación bibliográfica, libros y prensa, revisión de material documental propio de la organización como actas, revistas y libros. Realización de entrevistas grupales o individuales.

Capacitación en la importancia de preservar y conceptos básicos de conservación a integrantes de organizaciones.

Consiste en una jornada- taller, que en los últimos años se ha abierto a la comunidad en general y que entrega nociones y herramientas básicas para; **¿Que hacer en caso de pertenecer a una organización con colecciones de valor patrimonial?** Es un taller de carácter teórico-práctico dictado por los integrantes del proyecto. Posteriormente se va realizando formación en las mismas organizaciones durante el proceso de trabajo.

Sistematización de bienes materiales (acervo documental)

Se realiza en la sede de las organizaciones y aborda las siguientes fases desde los principios de la conservación preventiva y archivística:

Inventario y catalogación, se definen las tipologías de los objetos y se asignan

códigos para la identificación de ellos. Para esta fase nos basamos en las Normas de Descripción de ARPA (PUCV, 2010), las normas ISAD y para la fotografía se emplea la norma y formato desarrollados por el Centro Nacional del Patrimonio Fotográfico.

Base de datos: se trabajan con planillas Excel, de acceso simple y donde se han incorporado campos descriptivos para tener una noción básica de lo que se tiene, cuánto, dónde y en qué condiciones, en todas las categorías de objetos y documentos que resguardan las organizaciones.

Limpieza: aborda la limpieza mecánica del material de acuerdo a la naturaleza de este. Si es textil se realiza limpieza con aspiradora suave, si son documentos papel, libros, álbumes, correspondencia o planos se limpian con brochas y pinceles de cerda suave, y se eliminan elementos metálicos que producen deterioros, como corchetes y alfileres.

Etiquetado: aborda la identificación del objeto, ya sea con etiquetas de tela para textiles, lápiz mina blando para documentos y fotografías, etiquetas colgantes en el caso de los objetos como copas, armas o figuras.

Registro fotográfico: se realiza un registro fotográfico de todos los objetos, cuya imagen va a la base de datos digital. En el caso de los documentos fotográficos se digitalizan en dos tamaños, uno en baja resolución para la base de datos (Jpg) y otra de mayor peso para utilizar en publicaciones y exposiciones (Tif); ambos formatos se respaldan en DVD.

Almacenaje: de acuerdo al diagnóstico realizado en la organización, se define un criterio para el guardado del material que no está en exhibición o que requiere de resguardo para su preservación. En esta fase se aborda la habilitación de un espacio (área depósito) y la adaptación de mobiliario idóneo para el almacenaje, se forran interiores con material inerte y en algunos casos las mismas organizaciones invierten en la fabricación de mobiliario para el almacenaje de los objetos y documentos; con las fotografías sueltas se arman álbumes, carpetas para documentos valiosos como; planos, álbumes de grandes formatos, revistas, fotografías sueltas de mayor tamaño, cajas de archivos para libros, revistas, galvanos, diplomas y cajas para textiles (vestuario y banderines). En lo posible se emplea material libre de ácidos, de lo contrario se aísla el interior del embalaje con material inerte.

Exhibición: es característico de todas las organizaciones contar con una exhibición de los objetos que dan cuenta de su historia, como por ejemplo: banderines, estandartes, trofeos, vestuario, banderas, fotografías, medallas, libros. Se aborda el diseño de una exhibición con recursos mínimos y potenciar un relato en la exhibición con recursos gráficos, con iluminación y soportes adecuados para los objetos. Además se entregan conocimientos básicos sobre condiciones idóneas para la exhibición, modos y lugares donde exponer, textiles, fotografías, diplomas,

trofeos, instrumental, armas, entre otros.

Plan de manejo: se propone a la organización un plan de manejo de las colecciones. Se les entrega un documento que da cuenta de; definir un encargado de administración de los bienes, cómo se realiza el préstamo para consulta, para publicación, reproducción; seguimiento del estado del material, del exhibir, cómo dar continuidad al registro de bienes que producen o ingresa a la organización.

Reproducción de objetos valiosos: en algunos casos se concuerda con la organización la reproducción de algún objeto cuando éste posee un valor especial por ser único y/o singular. En general se aplica para documentos papel, libretas y fotografías, donde se realiza una reproducción para la exhibición (por ejemplo un diario de registro de batalla).

Sensibilización para el fortalecimiento y la sistematización del acervo documental en las organizaciones civiles de Valparaíso

El programa la Comunidad Rescata su Patrimonio, es implementado desde el año 2010 a partir de identificar la predominancia de un discurso de reconocimiento del patrimonio cultural sustentado en valorizar lo construido y los bienes arquitectónicos, donde se desconoce los significados, las creencias que dan sustento a ese bien material, se considera la presencia de *la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, el desconocimiento de la identidad propia y el conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular.* Ante un reconocimiento parcializado de las manifestaciones culturales presentes en un territorio, se plantea desarrollar un trabajo colaborativo interdisciplinario en las organizaciones civiles, con una reconocida trayectoria en la ciudad como : el Club Deportivo Santiago Wanderers (1892), el Deportivo Playa Ancha (DPA,1919), la Sociedad de Socorros Mutuos Veteranos del '79 (1896), el Foto Cine Club de Valparaíso (1949), Club de Excursionismo Alemán (DAV,1909), Club Societá Sportiva Italiana (1917), el Cuerpo de Bomberos de Valparaíso que se compone de más de 15 Compañías (1851), el Club de Armónicas (1958) , Tercera Compañía de Bomberos Cousiño y Agustín Edwards (1854) y la Sexta Compañía de Bomberos, Cristóforo Colombo (1858). El trabajo desarrollado se sustenta en la premisa de considerar importante dar cuenta de un reconocimiento sistémico del patrimonio cultural, donde se reconoce una indivisibilidad de lo material de su expresión inmaterial; *Cuando se la mira bien la ciudad es dos cosas: una gran colección de edificios vinculados mediante un espacio y un sistema complejo de actividad humana vinculados mediante la interacción. Podemos llamar a esas dos cosas la ciudad física y la ciudad social. La práctica y la teoría urbanas deberían vincular a ambas.*^{vi} Las acciones emprendidas permiten reconocer y ampliar los discursos en torno a relatos culturales, donde se identifica una transversalidad de contenidos desde lo social, económico, político y cultural. El proceso de sistematizar el acervo documental de las organizaciones civiles, material que da visibilidad a la institución, permite generar un reconocimiento y fortalecimiento en el presente y proyectarlo y perpetuarlo en el tiempo, ante el desconocimiento de causales que determinen y aseguren la existencia de estas organizaciones en el futuro.

El proceso de sistematizar el acervo documental se ha desarrollado, primeramente, consensuando interés desde la organización, la acción formativa se ha dado efectuando un trabajo en la organización misma, donde se genera un acercamiento a las labores de conservación preventiva, a través de involucrar a los integrantes de la organización a través del “aprender *haciendo*”, formación indirecta e informal, que permite ir sensibilizando sobre la importancia de dar condiciones idóneas de conservación del acervo material, no solo en beneficio directo de la organización, sino del conocimiento para la comunidad en el futuro, se propicia que las organizaciones hagan tácito “*dejar un legado*.”

A modo de conclusión

Abordar el reconocimiento, la conservación y difusión del acervo material e inmaterial de organizaciones civiles de extensa data en Valparaíso, se constituye en una tarea compleja debido a la naturaleza diversa de éstas, la edad avanzada y componente social de sus integrantes, y por el interés personal que existe para formar parte de la asociatividad, que es canalizar inquietudes afines, socializar y cuya prioridad es mantener viva una práctica cultural.

Por otro lado, un entendimiento generalizado donde no se reconoce el patrimonio cultural como un componente sistémico, complejiza las acciones de reconocimiento y conservación de la manifestación cultural, produciéndose inevitablemente pérdidas, que son importantes al momento de proponer la construcción de un relato cultural.

Bibliografía

Memoria Colectiva e Identidad Nacional. ALBERTO ROSA RIVERO, GUGLIELMO BELLELLI, DAVID BAKHURST. Editores. Biblioteca nueva.2000.

El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global. GEORGE YUDICE. Editorial Gedisa. 2002.

XV Seminario sobre Patrimonio Cultural. Patrimonio y Territorio. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.2014.

Proyecto de Rescate para el fortalecimiento y difusión del patrimonio identitario, oral y archivístico de organizaciones civiles de Valparaíso. Escuela de Diseño. Universidad de Valparaiso.2011.

La Comunidad Rescata su Patrimonio. Proyecto de fortalecimiento y difusión del patrimonio identitario de organizaciones civiles de Valparaíso. Escuela de Diseño. Universidad de Valparaiso.20012-2013.

ⁱ CONVENIO EUROPEO DEL PAISAJE. (Florencia 20.X.2000).
<http://www.cidce.org/pdf/Convenio%20Paisaje.pdf>

ⁱⁱ La salvaguarda del patrimonio inmaterial. Conclusiones de las Jornadas sobre protección del Patrimonio Inmaterial (Teruel, 2009).Ministerio de Cultura, MCU. España 2010.P.15.

iii Idem.

iv Jorge Larraín, 2001.

v Magendzo K. Abraham, Donoso S. Patricio, Rodas S. María Teresa. Los objetivos transversales de la Educación. Editorial Universitaria, 1998.

vi Reynoso Carlos. Análisis y Diseño de la Ciudad Compleja.2010/ Hillier y Vaughan, “ The City as one thing”

¿Leemos? La literatura infantil como estrategia didáctica para la comprensión y puesta en valor del patrimonio.

Lorena Jiménez Torregrosa

Palabras Clave: Patrimonio, Educación Primaria, Literatura Infantil, Guerra de Sucesión.

Leer para aprender, leer para conocer, leer para valorar

La didáctica es una disciplina que apuesta por poner en relación y equilibrar los tres aspectos significativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, en el triángulo didáctico interactúan los contenidos (trabajados desde las diferentes teorías de la disciplina en cuestión), el docente o educador (a partir del propio modelo pedagógico) y el discente o educando (marcado por su momento de desarrollo emocional y cognitivo). Desde esta perspectiva, la didáctica necesita herramientas útiles que puedan favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera real, activa, participativa e inclusiva.

Además, la lectura es una acción educativa que marca profundamente el desarrollo del lector, ya que por un lado estimula la actividad cognitiva del cerebro provocando conexiones entre las redes de conocimiento y, por otra, es una fuente inagotable de información y construcción cultural e identitaria.

Es pues, a causa de su amplia potencia didáctica, que la lectura es una herramienta altamente propicia para estimular y efectuar procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y el patrimonio, se defiende la literatura histórica como una herramienta para la educación en estos ámbitos. Si bien es cierto que la literatura alberga altos contenidos de ficción o aparentemente ficción, tiene una gran capacidad de sumergir al lector en el tiempo histórico (Altamira, 1997), en las experiencias de una sociedad pasada y en las vivencias personales de los protagonistas de aquel tiempo. Las grandes aportaciones de la psicología del desarrollo en el campo del aprendizaje defienden que las personas

integramos en las redes de conocimiento aquello que nos es significativo: próximo, útil y, sobretodo, vivencial (Vygotsky, 1978). Así pues, y sabiendo que la lectura favorece que el lector se sienta protagonista de la historia que lee, esta historia genera un escenario óptimo para la adquisición de dichos aprendizajes. No obstante, hay que tener presente que la literatura histórica no es por ella misma una fuente histórica: los contenidos de la historia deben trabajarse desde las fuentes reales: primarias y secundarias (Feliu, Hernández, 2011). Sin embargo, es importante remarcar que la literatura histórica puede ser una buena base para potenciar posteriormente la construcción del conocimiento histórico.

Un caso concreto: un cuento sobre la guerra de sucesión

Justificación del proyecto: ¿Por qué y para qué este cuento?

Con motivo del tricentenario de la guerra de sucesión española, la Direcció General de Recerca de la Generalitat de Catalunya ha impulsado un cuento para reivindicar la actividad de investigación en el ámbito de la historia y el patrimonio. Este proyecto nace de la voluntad de difundir la actividad científica y sus protagonistas entre la población infantil.

Los objetivos principales del proyecto son crear un recurso didáctico que permita a los niños y las niñas conocer de manera comprensiva el pasado y valorar el patrimonio des del desarrollo de la empatía y la consciencia históricas y así, sentirse vinculados y comprender la importancia de su preservación y puesta en valor.

Proceso de creación: la atención en los detalles.

Uno de los retos más importantes de un cuento histórico es conseguir encontrar el equilibrio entre la ficción y la realidad (Egan, 1994). Primeramente, había que decidir si ceñirnos a la realidad histórica o limitarnos a utilizarla como marco para desarrollar la acción. No obstante, al hablar de un cuento, había irremediabilmente que tener en cuenta que era necesario crear un hilo argumental.

Las herramientas clave para el buen desarrollo del proyecto fueron, primero de todo, seleccionar los hechos y la base del argumento, el cual, mediante la ficción, sería el pretexto para explicar la historia y su contexto espacial. Segundo, los personajes: había que jugar con ellos y las múltiples oportunidades que nos ofrecían para contar los hechos y mostrar los escenarios patrimoniales. Y por último, pero no menos importante, la buena documentación para asegurarnos que el cuento podría ser una

buena fuente de aprendizaje y no modificar aquello que está documentado como verídico. No obstante, los vacíos históricos, todo lo que se desconoce, sí que era susceptible de ser contado de modo fantástico pues son varios autores los que argumentan que un uso consciente de la ficción en la historia ayuda a contextualizar a los niños y las niñas en el tiempo histórico (Calvani, 1988; Cooper, 2002; Cooper, 2013; Egan 1994).

Desde el inicio del proceso creativo del cuento se tenía presente que debía ser un material atractivo para los niños y las niñas. Que fuese atractivo significaba que de un modo u otro debía conectar con ellos, con sus vivencias y sus intereses. Desde esta perspectiva, se consideró la idea de realizar dos historias paralelas que se interconectasen. De este modo, se crearon dos personajes: Francesc y Cesc. Francesc es un niño que vive en la Barcelona de 1714, en la Barcelona inmersa en la guerra; Cesc, en cambio, es un niño del 2014 que vive en la sociedad moderna en que viven los niños y niñas a los cuales va destinado el cuento. Así se conseguía una identificación directa de los lectores con el protagonista. El cuento está hecho de manera que las páginas de la izquierda narran la historia del 1714 y las de la derecha, la actualidad. Cesc, el niño moderno, se adentra en la aventura de investigar el pasado de Catalunya y así es como se van enlazando ambas historias.

Las ilustraciones del cuento también querían ser en sí una herramienta didáctica. Se consideraba que unas ilustraciones lo más fieles a la realidad posible eran indispensables para ayudar a los niños y las niñas a conocer el patrimonio relacionado con el episodio histórico que se relataba. Así pues, en el proceso creativo la ilustradora recibió todo el asesoramiento necesario por parte de los historiadores y el comité editorial. Las líneas compositivas de los dibujos son simples, hecho que facilita que los niños puedan identificar de manera rápida y sencilla las formas.

Además, las ilustraciones permitieron hacer del proyecto un cuento inclusivo que refleja la actual sociedad catalana para que todos los niños y todas las niñas que lo leyeran se pudiesen sentir identificados. De este modo, los personajes secundarios que acompañan al protagonista Cesc en sus aventuras de investigación histórica son procedentes de otros territorios, mostrando así la pluralidad étnica de la población catalana.

Por otro lado, cabe decir que el cuento es bilingüe, con el objetivo de introducir a los niños y las niñas en la lengua inglesa y trabajar la guerra de sucesión española desde una perspectiva interdisciplinar.

Con todo esto que se ha expuesto previamente, el cuento pretende ofrecer un enfoque historiográfico ecléctico. Por un lado, está elaborado desde la intención de que el lector se abra al mundo desde el tesoro cultural de su territorio con el objetivo de saber valorar la riqueza cultural y patrimonial que nos ampara, para construir identidad y ser capaz de ofrecerla al mundo. Del mismo modo, se tuvieron presentes los postulados de la World History inglesa ya que se cree firmemente en el contacto que mezcla las culturas y las enriquece (Appleby, Hunt, Jacob, 1998).

Herramientas didácticas: ¡Exprimamos el cuento!

Para profundizar en esta temática se ha elaborado una webquest que por un lado pretende facilitar la lectura del libro y a la vez, interactuar con el lector y ofrecerle actividades complementarias sobre los hechos históricos relatados y los espacios patrimoniales que aparecen en el cuento. Se trata de una propuesta de investigación guiada que utiliza principalmente recursos de internet. Se basa en el desarrollo de las competencias básicas, prevé el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual, prioriza la construcción del conocimiento mediante la transformación de la información y contiene una evaluación directa del proceso y los resultados para que los alumnos puedan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

La web propone a los participantes una historia sugeridora con el objetivo de estimular el aprendizaje mediante la búsqueda de información en unas páginas de internet concretas, donde se pueden consultar fuentes primarias y secundarias que complementan los contenidos del cuento y así ellos mismos puedan sacar sus conclusiones a partir del trabajo cooperativo. De este modo se combinan los contenidos curriculares con el uso de tecnologías de la información y la comunicación en un aprendizaje de descubrimiento guiado.

Este espacio web ha permitido poner en relevancia los elementos patrimoniales que aparecen en el cuento mediante la propuesta de una visita guiada a los escenarios de la historia. De este modo los discentes pueden conocer más a fondo dicho patrimonio y establecer un vínculo significativo con él.

Trabajar desde esta perspectiva es altamente significativo para los alumnos ya que van descubriendo una nueva manera de aprender que les resulta motivadora y apasionante. Además, basar las metodologías didácticas en el constructivismo ofrece a los alumnos y las alumnas la posibilidad de que ellos autorregulen su proceso de aprendizaje y comprendan que cada uno tiene una visión distinta del mundo, por lo tanto, lejos de ofrecer conocimiento partidista, se pretende fomentar el pensamiento

crítico que comprende que la verdad es relativa de acuerdo con los contextos afectivos, sociales y culturales que envuelven a cada persona.

Conclusiones

Se han distribuido más de 42000 ejemplares de este libro entre bibliotecas públicas integradas en el sistema de lectura pública de Catalunya, centros de educación primaria públicos y privados, bibliotecas municipales y privadas y otras instituciones.

El profesorado participante señala sobretodo el interés que despiertan los relatos y las narraciones; el alumnado disfruta jugando con la historia y se muestra interesado en conocer los espacios patrimoniales que aparecen en el cuento de manera real.

Se concluye pues, que es importante que se planteen propuestas literarias a los niños y las niñas que les permitan generar una cierta estructura mental, como base al desarrollo del pensamiento histórico y la aproximación al patrimonio próximo y así se establece un vínculo estrecho que fomente un aprendizaje significativo de la significación del mismo.

La literatura infantil permite sumergir al alumno en un tiempo histórico y vivenciar el patrimonio en las experiencias de una sociedad y la vivencia personal de los protagonistas. Así pues, la literatura infantil es una estrategia didáctica útil para comprender y valorar el patrimonio y en última instancia sentirse vinculado y tomar consciencia de la importancia de su preservación y puesta en valor.

Bibliografía

ALTAMIRA, R. (1997). La enseñanza de la historia. Madrid: Akal.

APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. (1998). La verdad sobre la historia. Barcelona: Andrés Bello. Calvani, A. (1988). Il bambino, il tempo, la storia. Florencia: La Nuova Italia.

COOPER, H. (2002). Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria. Madrid: MEC/Morata. Cooper, H. (Ed.) (2013). Teaching History Creatively. London: Routledge.

EGAN, K. (1994). Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: Morata.

FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Graó. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Catas artísticas: Enocultura y patrimonio en Rioja Alavesa. Artistic wine-tasting: Eno-culture and heritage in Rioja Alavesa.

Ruth Marañón Martínez de la Puente (Universidad de Granada)

Palabras Clave: Rioja Alavesa, identidad, patrimonio, cata, memoria, Enocultura

Objetivos de la comunicación:

- Re-definir la identidad de Rioja Alavesa desde una perspectiva artístico-enológica.
- Crear diálogos e historias colectivas a través de catas artísticas que supongan sujetos participativos.
- Aprender a identificar y transmitir sensaciones y emociones a través del arte y el patrimonio.
- Configurar el patrimonio cultural de Rioja Alavesa desde el reconocimiento del patrimonio personal.

Es la primera persona quien guía la experiencia: del yo (...) al nosotros (Fontal, 2013: 59)

El contexto: aspectos básicos

Nuestra investigación se desarrolla en el ámbito de Rioja Alavesa, una de las siete comarcas que engloban la provincia de Álava (País Vasco) y que tiene unos límites geográficos delimitados por la naturaleza: Sierra de Cantabria al Norte y Río Ebro al Sur, la cual la caracterizan en cuanto a climatología, tierra y, por ende, tipos de cultivo.

Además, esta comarca queda políticamente demarcada al Este por Navarra y 'juguetea' en varios de sus límites con la comunidad de La Rioja (compañera de viaje en la Candidatura del Paisaje Cultural del Viñedo a Patrimonio Mundial por la UNESCO, hecho relevante para el presente proyecto).

En este curioso espacio también se dan otra serie de circunstancias que le son particulares y diferenciadoras, tanto es así, que podemos hablar de una identidad propia y única.

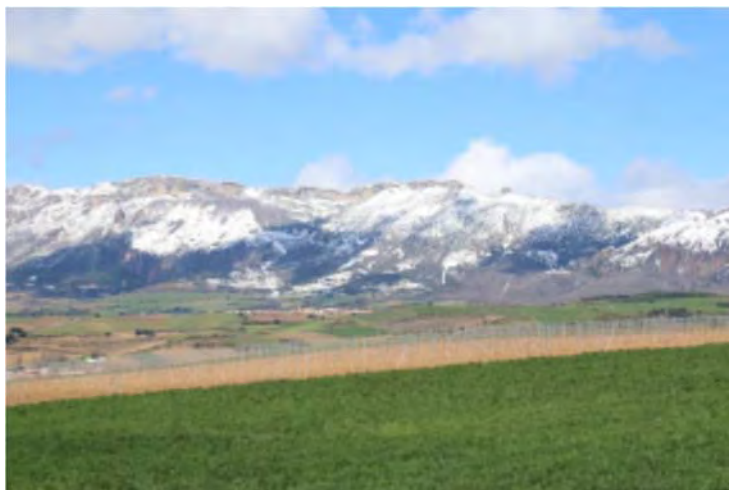


Fig. 1. Sierra de Cantabria. Ruth Marañón (2013).

A pesar de ello, el conflicto político vasco supuso que, junto con otros alicientes, esta identidad se desfigurara en cierta medida, así pues, nuestro objetivo es re-definir la identidad de Rioja Alavesa desde una perspectiva artística que contribuya a mejorar la calidad de vida de esta comarca alavesa, acorde a la nueva realidad sociopolítica que se ha dado en el contexto vasco desde el alto el fuego de ETA.

La Cultura del Vino como Patrimonio de Rioja Alavesa

Nuestro contexto, como decíamos, a pesar de unas circunstancias sociopolíticas muy específicas y especiales, tiene unas características culturales muy enraizadas.

Rioja Alavesa, desde tiempos inmemoriales, tiene un conocido patrimonio cultural que la representa: el mundo del vino (Velilla, 1996; Pastor, 2013; Marañón 2012, 2013a), el cual configura nuestra manera de entender la realidad: tradiciones y costumbres, paisaje, agricultura, gastronomía, construcciones civiles y/o religiosas, folklore, festejos, etc.

El arte y patrimonio de Rioja Alavesa (rico en multitud de matices) cada vez están más presentes en esta comarca, fundiéndose con las bodegas y espacios enológicos; como es el caso de varias (y recientes) iniciativas, desde desfiles de moda, el ya afamado festival “Música entre viñedos” o recitales de poesía.

Esta apertura del ámbito viticultor y especialmente, del espacio de la bodega, ha propiciado que los antiguos espacios privados en Rioja Alavesa sean compartidos, y en cierta medida públicos, sociales: calados, lagares, bodegas tradicionales... pudiendo disfrutar toda la sociedad de nuestro particular patrimonio y contribuyendo a que éste sea, más que nunca, el motor de la comarca, y cómo no, el motor que ayude a re-configurar nuestra identidad.

Así pues, el patrimonio cultural del vino define y caracteriza a Rioja Alavesa, con lo cual, partiendo de esta base, decidimos continuar nuestra investigación por esta línea.

Así surgió la idea de realizar una serie de actividades para trabajar la identidad desde el arte, el patrimonio (Fontal, 2003; Calaf, 2005) y especialmente desde la Enocultura. De este modo, nació la idea de la realización de catas artísticas.

Las catas artísticas. Un paseo entre el Patrimonio, el Arte y la Enología

Hubo un total de 4 catas en diferentes localidades de Rioja Alavesa, concretamente en Oion, Elciego, Labastida y Lantziego, entre los meses de marzo y abril, y una quinta cata en julio dentro del “I. Curso-Taller de Arte y Enología. Los maridajes de Rioja Alavesa”, celebrado en Laguardia con la coordinación de la Cuadrilla de Laguardia-Rioja Alavesa – Guardia-Arabako Errioxako Eskualdea y el Dpto. de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.



Fig. 2. Cartel anunciador. Diseño Ruth Marañón (2014)

Esta distribución por diferentes localidades de la comarca tenía el objetivo de acercar la actividad al mayor público posible, consiguiendo un número de 125 participantes y un total de 25 bodegas colaboradoras de toda Rioja Alavesa.

Para llevar a cabo estas catas, nos basamos en diferentes metodologías y, por ello, debemos diferenciar dos tipos. Por un lado, las metodologías de investigación, tales como la Investigación Artístico-Narrativa (Agra Pardiñas, 2005, 2012; Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 1991, 1992; Egan, 1998) o la Investigación Basada en las Artes (Barone, 2000; Marín Viadel, 2003, 2005; Hernández, 2000, 2006, 2008; Eisner y Barone, 2012; Roldán y Marín Viadel, 2012), que dan cabida teórica a esta actividad; y por otro lado, podríamos puntualizar la Educación Patrimonial (Arrieta Urtizberea, 2008; Calaf, 2003; Calaf y Fontal, 2006; Fontal, 2006, 2013; Gutiérrez Pérez, 2012; Huerta y De la Calle, 2013) y las teorías de Bruno Munari (1968, 1973, 1977, 1981) como las herramientas/metodologías más adecuadas para el desarrollo de estas catas.

Así, siguiendo estas pautas creamos un recurso didáctico: las fichas artísticas, las cuales fueron creadas a partir de las fichas de análisis sensorial utilizadas habitualmente en enología. Por este preciso motivo, nuestra versión se adecuó a cuatro apartados:

- aspecto y color,
- aromas (olfato),
- sabores, persistencia gustativa y retro-olfación
- y por último, el balance.

Siguiendo este esquema (habitual en un análisis vinícola) una enóloga ayudaba a nuestros participantes a analizar el vino en cuestión desde su perspectiva: la de análisis sensorial enológico. Con esto se pretendía conocer desde la perspectiva tradicional los diferentes matices que un vino puede poseer y las principales características de un análisis de este tipo.

A continuación, repetíamos la operación pero ahora de manera 'libre' para rellenar nuestra ficha. En ella, se hacía alusión directa a despertar los recuerdos, a provocar sensaciones, a generar emociones... a dibujar cómo es ese vino, a representar qué huella ha dejado en nosotros, etc. ya que la confluencia de sensibilidades y experiencias genera nuevas identidades (Fontal, 2013: 58).

Así, mediante este material específico para las catas, pretendimos estimular todos los sentidos (tal y como trataba Munari (1977) con su 'laboratorio liberatorio'), ya que su pedagogía (ciertamente influenciada por la obra de Piaget) parte de una simple constatación: que la fantasía, la imaginación, la creatividad (tan propias del arte) deben establecer las relaciones con todo lo que uno porta en la memoria (Tanchis, 1987). De este modo, nos preocupamos de recrear sensaciones, recuerdos y/o combinar diferentes perspectivas que ayudaran a comprender nuestro contexto y nuestra sociedad.

Esto es, trabajar con el patrimonio de la comarca (la Enocultura) para llegar al patrimonio personal, o dicho de otra manera, trabajar del patrimonio a las personas (Fontal, 2013). Se trataba de encontrar en las experiencias vividas, claves para configurar nuestro patrimonio, tanto personal como social, o lo que es lo mismo: para configurar nuestra identidad.

Servirnos de la Educación Patrimonial era esencial no sólo por el tema tratado, sino porque el propio patrimonio es el elemento que articula la identidad y el propio sentido de cultura (Estepa Jiménez y López Cuenca, 2006: 56), y es además, según Ana Luengo (2013), lo que facilita la unión de los pueblos.

De este modo, la intersección de ambos métodos sirvió para que nuestros participantes rompieran con lo previamente establecido como viticultura, abriendo el concepto de patrimonio-cultura de vino, y ligando a ésta experiencias o vivencias que han ido construyendo a nuestra sociedad. Es decir, re-escribiendo el concepto de patrimonio desde un análisis artístico y experiencial del vino, re-descubrirnos, redefiniéndonos.



Fig. 3. Cata Elciego. Detalle participantes. Ruth Marañón (2014)

Resultados

Hasta la fecha (ya que no descartamos seguir realizando más catas para aumentar el número de datos recogidos) podemos hablar de un total de 30 vinos catados entre las cinco catas y alrededor de 600 fichas completadas, de las que obtuvimos los siguientes resultados:

- Hubo grandes espacios de reflexión. Nos sorprendió el gran silencio a la hora de rellenar las fichas en contraposición al espacio anterior de puesta en común. Era como si se abrieran espacios íntimos, en el cada uno necesitaba refugiarse para poder definir con exactitud ese cúmulo de sensaciones y pensamientos.

- A pesar de que creíamos más complicado inicialmente despertar los recuerdos, en general costó menos que el apartado dedicado al color, en principio, considerado más sencillo. Esto nos pareció muy importante ya que, al igual que con cada vino, cada ciudad tiene su olor, cada espacio registra sus propias formas expresivas. El olfato es capaz de construir todo un mapa emocional en torno a un lugar (Pérez Valencia, 2012: 78); y esto es precisamente lo que buscábamos: saber qué sensaciones nos transmite el patrimonio cultural del vino, qué nos transmite en definitiva Rioja Alavesa y de qué manera nos identificamos con éste, nuestro contexto.

- Fue muy interesante la capacidad de un gran número de participantes de poder describir con una minuciosidad excepcional sus recuerdos, algunos de ellos realmente antiguos, procedentes de su infancia e íntimamente relacionados con espacios, lugares o entornos que se ubicaban en Rioja Alavesa.

- Descubrimos, asimismo, que los participantes valoraban mejor aquellos vinos en los que podían identificar mejor sus sensaciones y recuerdos, lo que nos hablaba de la importancia de sentir como propio y parte de nuestra identidad el patrimonio. Esto afirmó que lo que sentimos como cercano, familiar, propio, en este caso, el patrimonio de Rioja Alavesa, se respeta, valora, difunde y conserva en mayor medida.

- Igualmente descubrimos que, tal y como dice Gutiérrez, el patrimonio (o Enocultura en nuestro caso) tiene un valor educativo en la medida en que repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a las personas a reconocerse a sí mismas a través de una mayor comprensión del entorno que las rodea (Gutiérrez, 2012: 283). Esto es, a través del arte y el patrimonio podemos implicar a la sociedad de Rioja Alavesa para reconstruir su

identidad, ya que sin condicionamientos, lográbamos no sólo reflexiones en torno al vino, sino en torno a cada sujeto y sus relaciones con lo social.

-Es interesante también destacar los núcleos de puesta en común que hubo una vez finalizada la cata en sí, demostrando que el trabajo desde la educación patrimonial genera espacios de diálogo capaces de enriquecer a quienes participan de él (Fontal, 2013: 58). Esto, además, dejó patente la necesidad de explicar a los demás su experiencia, el punto de vista que tenían de lo vivido, en definitiva, de compartir con sus iguales, con su sociedad, con su pueblo, lo que los une, lo que los 'identifica'.

°Llegados a este punto quisiéramos destacar tres comentarios que hicieron algunos de nuestros participantes por considerarlos muy ilustrativos:

- Trabajo en una bodega y nunca había analizado el vino desde este punto de vista. Ha sido muy especial. Mujer, 35 años. Participante cata Lanciego.
- Las explicaciones muy interesantes... esperemos que nuestras "obras de arte" te sirvan para la tesis. Mujer, 30 años. Participante cata Lanciego.
- Ha sido uno de los mejores días de mi vida. Mujer, 52 años. Participante cata Labastida.



Fig. 4. Participantes catas. Ruth Marañón (2014)

Conclusiones

Así, cumpliendo los objetivos previstos, podemos afirmar que estas actividades han favorecido a nuestra investigación, acercándonos aún más a re-definir, mediante una historia plural y desde el patrimonio, el arte y la educación, la identidad de Rioja Alavesa.

En resumen, estas catas han representado para el conjunto del proyecto un sinfín de aportes:

- Ahora sabemos que es posible analizar un vino desde el patrimonio y el arte; además de favorecer la constitución de un nuevo lenguaje enológico: el artístico.
- Estas catas han supuesto un análisis más allá de lo establecido: bucear en nuestras sensaciones y recuerdos interrelacionándolas con el contexto y el entorno suponen interactuar con nuestro patrimonio personal, exportando nuestras sensaciones a un todo común; siendo todo esto posible a través de la reinterpretación artística del vino, entendido como patrimonio.
- Las catas artísticas han sido una herramienta muy útil para decodificar los pequeños (grandes) patrimonios que poseemos en Rioja Alavesa, y compartirlos. Configurando el patrimonio cultural de Rioja Alavesa desde el reconocimiento del patrimonio personal.
- Este tipo de actividades propician una participación activa, con una actitud muy positiva y predisposición, lo cual hizo más enriquecedor los diálogos e historias colectivas. Para nuestros participantes supuso conocer mejor el mundo del vino pero también conocerse un poquito mejor. Redescubrirse, recordar, añorar, anhelar... sonreír. En definitiva, contribuir a mejorar la calidad de vida de nuestra comarca desde el arte, la Enocultura y el patrimonio.
- Destacar también que estas catas no han sido sólo un fin sino un medio. Esto es, por medio de los resultados/datos obtenidos, han escrito las bases teóricas para la realización de una obra artística que servirá posteriormente como herramienta para la elaboración de talleres en la siguiente fase de la investigación.

En definitiva, con estas catas artísticas hemos propiciado el acercamiento entre arte, enología y patrimonio, trabajando desde lo individual para construir colectivamente nuestra historia, nuestras huellas, nuestros recuerdos...

Por medio de sensaciones y recuperando vivencias, hemos favorecido que la sociedad de Rioja Alavesa tuviera una experiencia diferente entorno al vino y su cultura, nuestro patrimonio, permitiendo re-econtrarnos con nuestro pasado y redibujando nuestro futuro, definiendo los pilares de nuestra identidad, una identidad ligada a la tierra, a la Enocultura y a la historia: la que poco a poco, vamos re-escribiendo desde el arte y el patrimonio en Rioja Alavesa.

Bibliografía

AGRA, M^a J. (2005): El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación; en MARÍN VIADEL, R. (coord.): Investigación en Educación Artística. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla. Granada.

CALAF, R. (coord.) (2003): Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Trea, Gijón.

CALAF, R. Y FONTAL, O. (coord.) (2006): Miradas al patrimonio. Trea, Gijón.

Copeta, C. (2009): La identidad: nueva categoría descriptiva del territorio y el paisaje. EN: Copeta, C. y Lois, R. (Eds.): Geografía, paisaje e identidad. Biblioteca Nueva, Madrid. 17-42. Eisner, E.W. (2005): Educar la visión artística. Paidós, Barcelona.

FONTAL, O. (coord.) (2013): La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas. Trea, Gijón.

GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2012): Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. Arte, Individuo y Sociedad, 24 (2). 283-299.

HUERTA, R. Y DE LA CALLE, R. (eds.) (2013): Patrimonios migrantes. Universitat de Valencia. Valencia.

JAIO, M. (2002): El pasado pesa. Zehar 49. 20-22. Arteleku, San Sebastián.

MARAÑÓN MARTÍNEZ DE LA PUENTE, R. (2013a): Cultura y paisaje: discursos identitarios en Rioja Alavesa. EARI 4. Patrimonios Migrantes, 187-202.

MARÍN VIADEL, R. (ed.) (2005): Investigación en Educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla. Granada.

MIRET i NIN, M. (2005): El vino en el arte. Lunwerg Editores, Barcelona.

MUNARI, B. (1993) [1981]: ¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual. Gustavo Gili, Barcelona.

ORTIZ GARCÍA, C. (2010): Patrimonio, identidad y memoria. Congreso Mujeres en el siglo XXI. El mundo científico español. Universidad Politécnica de Cartagena, Murcia. 30 Octubre.

PASTOR, A. J. (2013): Encuentros. Rioja Alavesa. Sacal, Vitoria-Gasteiz.

PEREIRO, X., PRADO CONDE, S., TAKENAKA, H. (2008): Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas. Congreso de Antropología. Ankulegi Antropologia Elkartea, San Sebastián.

ROLDÁN, J. y MARÍN VIADEL, R. (2012): Metodologías artísticas de Investigación en educación. Aljibe, Archidona (Málaga).

SARRIUGARTE GÓMEZ, I. (2004): El arte como herramienta para la construcción de una identidad nacional: el caso vasco. <http://www.ahistcon.org/docs/Santiago/pdfs/s2t.pdf> (Recuperado en 16 de diciembre de 2011).

SUÁREZ SOUSA, S. J. (Coord.) (2009): Vinaletas, 2 cuaderno bianual de cultura y vino. Tacoronte-Acentejo. D.O. Tacoronte-Acentejo, Tenerife.

TANCHIS, A. (1987): Munari. L'art est un métier. Philippe Sers Éditeur, París

Experiencia didáctica en el Museo de Minerales Andrés del Castillo, Perú

Cristina Nieto Pérez. Universitat Politècnica de València

Resumen: Desde la disciplina de la conservación y restauración de los bienes culturales, la significación o apropiación de los testigos patrimoniales es sumamente importante, ya que uno de los factores de deterioros más agresivos es el antrópico. A través de la sensibilización o empoderamiento patrimonial se pueden establecer mecanismos y estrategias que ayuden a prevenir estos daños, involucrando a la comunidad a participar en la actividad cultural.

Por ello, en el marco del Museo de Minerales Andrés del Castillo en Lima (Perú), se han desarrollado acciones didácticas que fomenten el diálogo y la interacción de los públicos con la entidad y los objetos contenidos. En relación al público escolar y juvenil, se diseñaron unas fichas didácticas de trabajo; entre otras actividades que permitieran leer el museo como un espacio interpatrimonial, tejido con la comunidad en la que se inserta. Los resultados observados fueron positivos, mas se precisa de constancia y perseverancia para alcanzar una simbiosis entre los miembros del entorno y el museo.

Palabras clave: construcción social, sujetos patrimoniales, didáctica, museo, preservación.

Introducción

Como indica Lescano y Stolovivh, hay tres características fundamentales a considerar en la definición del patrimonio:

“a) La temporalidad: La noción del patrimonio se encuentra acotado en el espacio y en el tiempo. Pero además el patrimonio no es inmutable, varía con el tiempo: nace, se desarrolla y muere. [...] mueren las creaciones del Hombre tanto las materiales (que el tiempo ineluctablemente destruye) como se transforman las costumbres, las tradiciones, los valores, las creencias, las maneras de pensar, ser y sentir.

b) *La significación: [...] Puede no existir la conciencia por parte de los herederos de la importancia de los bienes que reciben, es decir dichos bienes nada significan para ellos. [...] En tal caso, el patrimonio puede desaparecer, transformarse, destruirse o ser destruido sin que nadie se dé cuenta. Un patrimonio carente de significación para el grupo humano que lo hereda es más fácilmente víctima de su temporalidad propia.*

c) *Relatividad: La noción de patrimonio se vuelve un concepto relativo, temporal, histórico. [...] Tiene que partir del diálogo y acuerdos entre los diversos grupos en disputa, [...]”.*

Es decir, los patrimonios se construyen de acuerdo a los sujetos del momento en que se encuentran. En el Patrimonio podemos encontrar valores culturales, sociales, históricos, artísticos, etc; pero también está cargado de otros como son identidad, simbolismo, emotividad y afectividad¹. *Patrimonio* es por tanto un concepto construido, subjetivo y dinámico, que hace referencia a valores que las personas hemos atribuidos (patrimonialización) a objetos, testimonios, manifestaciones y signos culturales del entorno. Estos testigos patrimoniales son un vehículo para generar el diálogo patrimonial, un medio por el cual conectamos con aspectos culturales de la comunidad entre un estado pasado y una estadía presente.

Destacando en especial la *significación* del patrimonio, ésta no está generada de forma espontánea, sino que es suscitada: instruida, educada o inducida en el sujeto. *Nihil volitum nisi praecognitum* (nada se quiere si antes no se conoce). Sin una comprensión y conocimiento del objeto no se produce ningún interés por parte del sujeto, y por ende ningún tipo de relación. Por tanto, el Patrimonio es la relación que existe entre sujetos, en relación a un signo patrimonial generador de ese diálogo. Si al final se logra establecer un vínculo afectivo con el objeto, existe inevitablemente el deseo de preservarlo a futuras generaciones. El patrimonio es por tanto “algo vivo” que permite a las personas verse reflejadas, ver sus raíces predecesoras reconocidas en dicho objetos. Este no debe ser motivo de nostalgia sino que ha de ser entendido como un activo o detonante de la memoria.

Podría también decirse *nada se conserva si antes no valora*, pues no puede existir una preocupación por preservar los testigos patrimoniales sin un interés por parte de los sujetos. Precisamente el factor humano es una de las causas de deterioro más agresivas en la conservación del patrimonio. Bajo este aforismo arranca el propósito de este trabajo, que consiste en la necesaria aproximación de los signos

culturales a los sujetos del entorno, con el fin de establecer lazos afectivos que favorezcan la salvaguarda del objeto.

Pero, ¿cómo podemos acercar estos bienes en la realidad cotidiana del sujeto?, ¿cómo podemos potenciar dicha relación, para propiciar un vínculo entre la comunidad y los testigos patrimoniales?, y ¿cómo garantizar la sostenibilidad de las acciones de recuperación del patrimonio? Una opción es la apuesta por la educación y la apropiación social del patrimonio, a través del desarrollo de mecanismos para el empoderamiento patrimonial con el fin de activar la participación ciudadana, logrando así que los sujetos de la comunidad se sientan responsables de la preservación y transmisión de dichos bienes.

El empoderamiento en la Educación patrimonial

La Educación patrimonial es un campo de estudio que propicia la aprehensión de los referentes patrimoniales para la democratización de las prácticas culturales. Educar también encontramos definido como *formar* o *instruir*. No puede haber una aprehensión del patrimonio sin un conocimiento previo del objeto; seguido de una comprensión, aceptación y en última instancia: apropiación o empoderamiento.

El empoderamiento viene del vocablo inglés *empowerment* que significa “ganar poder”. Es un proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos en su entorno, teniendo fundamentalmente una dimensión individual y colectiva. Supone concienciar a la población, hacer sentirles íntimamente relacionados con sus objetos patrimoniales más cercanos, concediéndole una re-significación y aproximándolo así a la realidad actual del usuario⁵.

Partiendo de estudios precedentes al tema sobre Educación Patrimonial, el proceso de empoderamiento sigue el siguiente esquema desarrollado:

1. *Conocimiento del Patrimonio para la comprensión*
2. *Comprensión del Patrimonio para la puesta en valor*
3. *Puesta en valor del Patrimonio para la apropiación simbólica*
4. *Apropiación simbólica del Patrimonio para la Conservación*

5. *Conservación* del Patrimonio para el *disfrute*

6. *Disfrute* del Patrimonio para la *transmisión*¹¹.

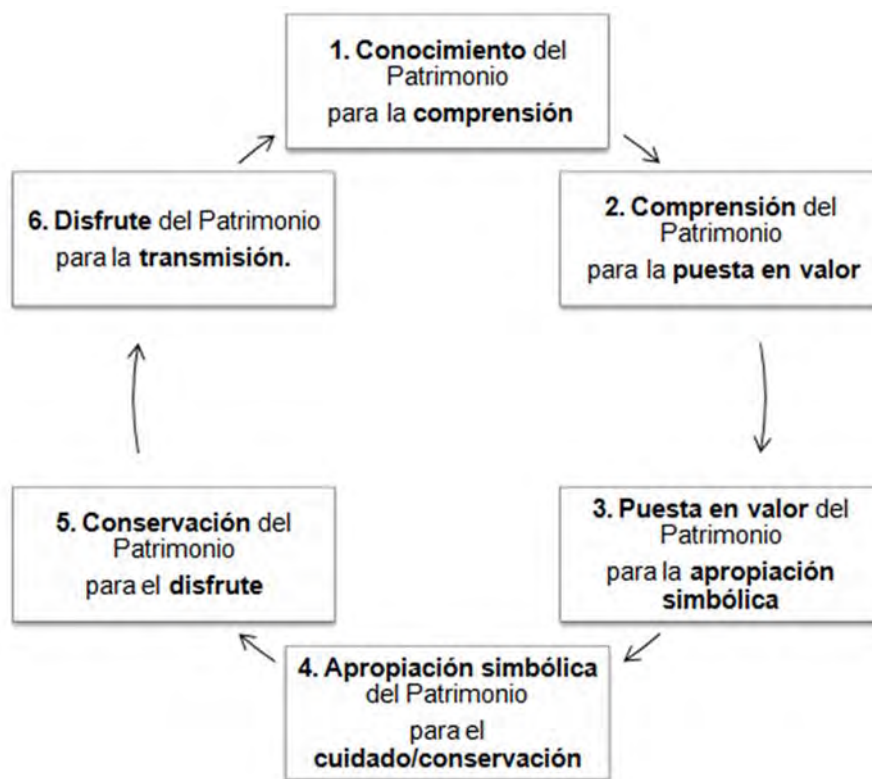


Figura 1. Gráfico

La didáctica en el Museo de Minerales Andrés del Castillo en Lima, Perú

El Museo de Minerales Andrés del Castillo se ubica en un territorio urbano, el centro histórico de Lima, concretamente en la Plaza San Martín, en el distrito más céntrico, comercial y por tanto transitado de la ciudad de Lima. Este museo se instala en el patrimonio edificado de la Casa Belén, de época republicana, y presenta tres colecciones: una importante exposición de minerales cristalizados del Perú, una colección cerámica Chancay y otra compilación de tejidos y textiles prehispánicos⁹.

La dirección del museo se mostró interesada en trabajar formas de relación con los distintos públicos visitantes, y en mejorar la inserción de la institución en el entorno urbano envolvente.

¹Fontal, O. (2013). Educación Patrimonial: del patrimonio a las personas. Ed. Trea, Gijón. p.15



Figura 2. Museo de Minerales Andrés del Castillo y sus colecciones

Objetivos

Por ello el objetivo era mejorar la presencia y vitalidad del museo con el público del entorno, y generar vínculos entre la comunidad y la institución; y a su vez garantizar la salvaguarda de los bienes a través del fortalecimiento de los lazos patrimoniales.

Sumada a esta finalidad, se desprende como objetivos específicos:

- la mejora dialéctica de las colecciones del museo con el público infantil,
- propiciar la vitalidad del espacio como centro generador del patrimonio y de relaciones patrimoniales,

Metodología

De acuerdo a los razonamientos expuestos en la introducción, se considera la Didáctica y la Educación Patrimonial el eje conductor de este trabajo, siendo preciso elaborar un modelo sistematizado que permita atender a los diferentes tipos de público, y facilite a su vez la renovación constante de las propuestas didácticas. Esta

experiencia es una acción puntual, mas pretende sentar unas bases experimentales que generen la sostenibilidad de futuras acciones educativas en el Museo.

Sumado al desarrollo de estrategias didácticas, se consideró conveniente impartir una formación teórico-práctica en materia de educación en museos a seis estudiantes en prácticas voluntarias en el museo, de la carrera de Historia del Arte, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima), con el fin de garantizar la sostenibilidad a largo plazo de estas acciones, una vez concluido el proyecto.

El modelo de gestión educativa por tipologías de público

Teniendo en cuenta los públicos potenciales del museo, se confeccionó un organigrama en el que se distinguen dos tipos de miradas, en las que se ramifican diferentes tipos de públicos visitantes:

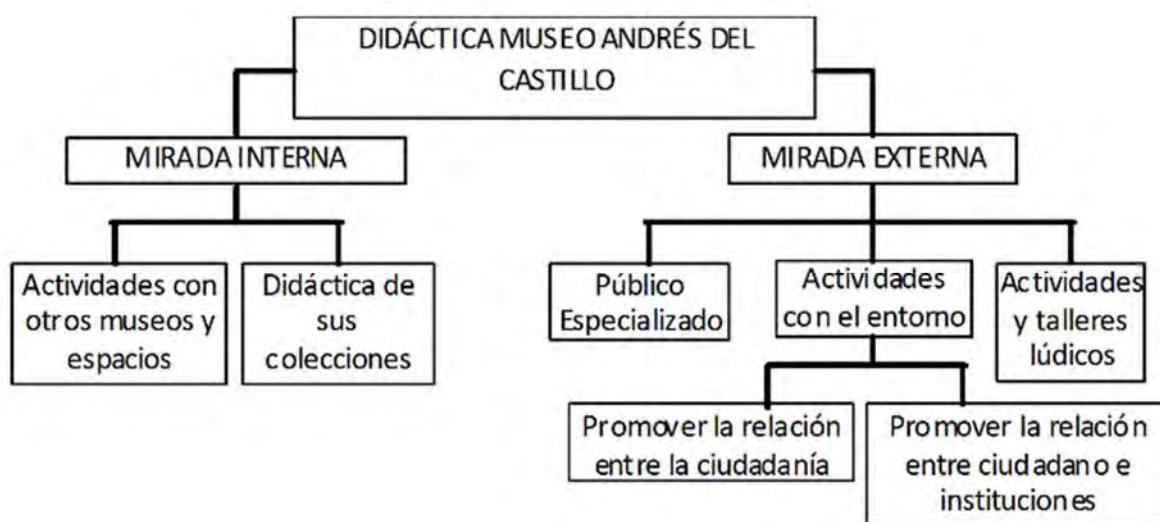


Figura 3. División de públicos.

En este organigrama podemos diferenciar dos ámbitos en los que actúa la gestión educativa: La *mirada interna* hace referencia a la didáctica sobre las colecciones del propio museo, e incluso con otros museos del entorno; y la *mirada externa* dirigida a estrategias socializadoras del museo con los públicos del entorno, convirtiendo el museo en un espacio dinámico generador de patrimonio. Este segundo campo favorece a la construcción del tejido social.

A partir de estas esquematización se disponen las posibles estrategias, que quedan enmarcadas en una pequeña tabla donde figuran los siguientes campos:

-Posible título de la actividad.

- Público potencial al que se dirige.
- Objetivos específicos de la propuesta
- Materiales a emplear.
- Descripción básica de la propuesta.
- Coste total aproximado

Título:
Público:
Objetivo:
Materiales:
Descripción:
Coste aprox.:

Figura 4. Tabla de estrategias.



Figura 5. Administrativa del Museo añadiendo en el organigrama una estrategia que ha diseñado

El objetivo específico del organigrama es disponer de un mapa en el que constantemente se van añadiendo estrategias dependiendo del tipo de público. Con el interés de involucrar al personal trabajador del museo, éste se expone en la zona de trabajo común, para que los trabajadores sean partícipes de la labor educativa, y de esta forma ellos mismos puedan incluir ideas o estrategias que consideren beneficiosas.

Acciones formativas en el museo

Trabajar en equipo, y más con los miembros del personal del museo, es de suma importancia para que los objetivos tanto del museo como del Área Didáctica sean alcanzados. Sumado a esto, se realizó una capacitación de seis alumnas de la carrera de Historia del Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, las cuales colaboraban activamente con la praxis, realizando tareas de diseño y maquetación de las propuestas didácticas. A su vez paralelamente recibían formación teórica en museografía didáctica y educación patrimonial.

Entre las acciones que estas alumnas realizaron 3 líneas de trabajo:

1. La elaboración y realización de encuestas de público, para conocer la opinión de los diferentes actores sociales con respecto a la oferta museística del Centro Histórico de Lima. Esta información obtenida del entorno aportan significativamente una descripción y diagnóstico desde la percepción de los actores sociales; y sin embargo

desde el otro lado, el público recibe una cara amable y de escucha por parte de la institución.

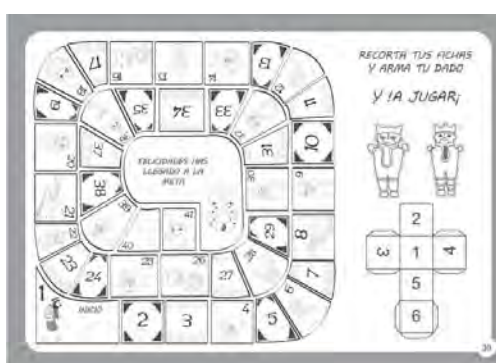
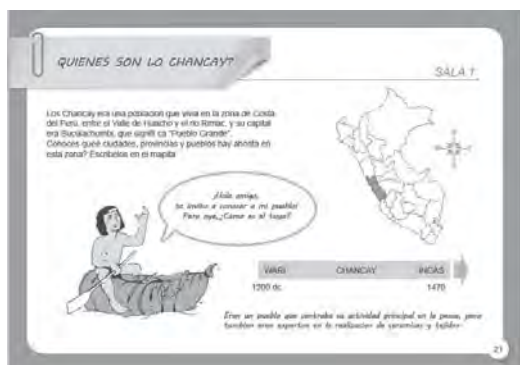
2. El análisis del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, para así observar los conocimientos de los que parte el niño en cada uno de los niveles educativos. Con esta información se puede adecuar la lectura museográfica a los conocimientos adquiridos en la escuela, y aportar datos significativos y relevantes.

3. Finalmente partiendo de estas dos premisas y sumado a la lectura del objeto establecido por el guión museológico, se ha desarrollado el diseño y materialización de propuestas didácticas dirigidas al público infantil.

Actividades o estrategias desde la mirada *interna* del museo

Por tanto, partiendo de las colecciones del museo y dirigiendo en este primer caso la atención al público infantil y juvenil, se ha elaborado un conjunto de fichas didácticas, las cuales tienen como fin ofrecer al visitante infantil y juvenil un material adicional con el que mejorar la comprensión de los objetos expuestos, distinguiendo a su vez dos niveles: Primaria (de 7 a 11 años) y Secundaria (de 12 a 14 años); pudiendo ser presentados los contenidos bajo diferentes formatos adaptados (Cuadernos o Fichas de trabajo)

Se establecen además dos áreas temáticas: la colección Arqueológica y la colección Mineralógica. Las fichas deben presentar propuestas lúdicas acordes a los contenidos expuestos, como crucigramas y juegos de letras, historias con personajes, cuentos, ejes cronológicos, mapas, etc, para transmitir un conocimiento claro al niño con respecto a los objetos, pero a su vez de naturaleza abierta para que los niños desarrollaran su creatividad y libertad de expresión.



Figuras 6 y 7. Fichas didácticas Arqueología

Actividades o estrategias desde la mirada *externa* del museo

De manera paralela se han trabajado 2 propuestas experimentales con el fin de promover el espacio museológico como agente de desarrollo socio-cultural, entre las que se destacan:

-*La pieza del Mes*: Se detectó que mucha gente se asomaba al museo pero sin atreverse a entrar: la mayoría miraba por curiosidad, y al invitarlos a entrar se negaban. Decidimos colocar una vitrina con una pieza en la puerta, por un periodo de un mes. Esta ya famosa estrategia ayuda a motivar la curiosidad de los transeúntes, formando poco a poco un público cada vez más abierto a participar con el museo.

-Dos paneles con preguntas: *¿Qué es lo más te gusta de ser peruano?, ¿Qué es para ti un museo?* Estas preguntas se colocaban en la puerta de acceso al museo, sobre papelógrafos grandes acompañados de rotuladores. Así los transeúntes podían participar abiertamente en la actividad, aportando su opinión al respecto. El periodo por el que se mostraban los paneles era de una semana. Con los resultados obtenidos se podría haber organizado exposiciones partiendo de las opiniones recogidas, y desarrollando además los contenidos con datos relevantes.



Figura 8. Transeúntes de la Calle Belén participando en el panel

Resultados

A pesar de que se trata de una investigación aún abierta, ya se han podido determinar ciertos resultados en cada una de las líneas y estrategias experimentadas.

Resultados observados en el modelo de gestión por tipologías de público

Este modelo de organigrama planteado es un primer esbozo en la cuestión, una herramienta de trabajo que permite estructurar y sistematizar de manera ordenada la atención a los diferentes públicos asistentes a la institución museística. Puede ser un instrumento interesante en la organización de las estrategias, permitiendo seleccionar con facilidad las diversas actividades en el momento de diseñar los planes anuales de la institución. Es adaptable y flexible a los diferentes contextos, y en la práctica del Museo de Minerales Andrés del Castillo ha resultado útil y clarificador para el equipo de alumnas voluntarias. Las cuales adquirieron no solo conocimientos en el ámbito de la museología y museografía didáctica, sino también la necesaria implicación de los sujetos con la institución y las colecciones; comprendiendo el espacio museológico como un centro interpatrimonial.

Añadir además que gracias a las encuestas aportadas, y al estudio del Diseño Curricular de Educación Básica se han podido modificar con mayor seguridad los productos didácticos, como las fichas.

Resultado de las estrategias planteadas desde la *mirada interna*

Las actividades planteadas a partir de las colecciones propias y permanentes del museo, se destaca que:

El resultado es un conjunto de propuestas interactivas que fomentan el diálogo entre el público infantil y la pieza expuesta. Resulta más sencilla la elaboración de los contenidos del área arqueológica que la sección de minerales, por diversos motivos: el ámbito mineral y geológico es un tema poco trabajado en el diseño curricular de los alumnos escolares, y la lectura museológica de la colección es de carácter estético, mineralógico y químico. Sin embargo el tema arqueológico ha sido más sencillo de abordar por la rápida identificación de los objetos y el paralelismo a su vida contemporánea, con ejemplos y situaciones que el niño puede reconocer con mayor facilidad. Del mismo modo, en la fichas didácticas el visitante describe su

entorno actual con objetos, del mismo modo que se hace con los referentes arqueológicos.



Figura 9. Niños completando las fichas didácticas en una sala del museo

Resultado de las estrategias planteadas desde la *mirada externa*

Por otra parte, entre las propuestas señaladas bajo la mirada externa del modelo de gestión son la *pieza del Mes* y los paneles-encuesta.

La *Vitrina del Mes* ha logrado captar más visitantes. Al mostrar una pieza en la entrada del museo ésta atrae la atención y la curiosidad de los transeúntes que circulan por la calle Belén. No obstante, sería recomendable resaltar mejor su presencia y ubicación. No es una propuesta innovadora pero ayuda a cumplir el objetivo, que es romper la lectura rutinaria del paisaje urbano.

Los paneles-encuesta, en el *¿Qué es lo que más te gusta de ser peruano?* El 29% indicó su riqueza gastronómica y la diversidad alimenticia, mientras el 24% sus paisajes y parajes naturales. Se obtuvieron otros datos menos relevantes, como sus tradiciones, cultura e historia. En cuanto a *¿Qué es para ti un museo?* Se obtuvieron respuestas relacionadas a actividades de la institución y características: el 25% indica que es un sitio donde adquirir conocimiento y el 17% indicó que es un sitio

donde se pueden encontrar antigüedades. En menor medida se recopilaron datos en que la población indica que se trata de un espacio donde se conservan los bienes y donde se aprecia la diversidad cultural del país.

Conclusiones

Conclusiones observadas en el modelo de gestión por tipologías de público

A modo de resumen, el modelo de gestión educativa por tipologías de público es una herramienta que permite la organización sistemática de estrategias didácticas, atendiendo a los diferentes públicos de las instituciones culturales, en este caso museológicas.

Aunque sensible de revisar algunos aspectos del modelo, es una aproximación a un método de trabajo que permite planificar actividades, por ejemplo en el caso de las planificaciones anuales de dichas entidades.

Conclusiones de las estrategias planteadas desde la *mirada interna*

Las *fichas didácticas* es una propuesta que promueve la participación y socialización en grupo, con la que los jóvenes visitantes pueden trabajar los contenidos de las colecciones desde su lectura del presente. Teniendo en cuenta la corta edad y las capacidades psicológicas se debe partir de sus conocimientos preliminares del contexto y hábitat en que conviven, y de a pocos construir una lectura conjunta de las culturas predecesoras a partir de la vigencia de los bienes conservados.

Son propuestas que necesitan ser revisadas y contrastadas, y se recomienda a la institución proseguir esta línea inclusiva de trabajo con la población escolar y juvenil, quizá estableciendo un espacio destinado exclusivamente para actividades didácticas, o incluso revisando los contenidos museográficos de las exposiciones, para que sean más amables con el visitante e incluso para públicos menos especializados en el tema.

Conclusiones de las estrategias planteadas desde la *mirada externa*

Otras estrategias como la *Pieza del mes* y los *paneles-encuesta* son actividades que han resultado exitosas, pero que sin una labor permanente en la programación ofertada por el museo, quedan en la experiencia del museo como una propuesta anecdótica y puntual. Ahí radica la necesidad de concienciar a los miembros del Museo en la necesaria renovación de experiencias didácticas.

En cuanto a los resultados de los paneles-encuesta podemos observar que el total de los participantes encuentran el espacio museal como un sitio del que obtener información y conocimiento, en especial los espacios arqueológicos. Se mantiene todavía un modelo vertical que parte de la institución hacia la población, a modo de museo-templo. No se concibe el sitio como un espacio interpatrimonial, generador de actividades o debate.

Conclusiones generales

El empoderamiento es un proceso necesariamente gradual y constante, como cualquier otro proceso educativo. Sin embargo, en el caso patrimonial es importante hacer hincapié en los públicos más jóvenes, para generar un cambio actitudinal, y que vean en el Patrimonio Cultural valores enraizadores con su identidad. La apropiación no está en el impacto inmediato sino en la concienciación constante: la Educación.

No se trata de proteger y salvaguardar los bienes culturales por el valor asignado al que rememoran (como si fueran cadáveres venerados en un panteón llamado Museo), sino que su valor radica además en el encuentro que genera al suscitar un diálogo patrimonial con los sujetos. El hecho de compartir ese vínculo con otras personas es, bajo la óptica de una restauradora-educadora, lo que hace que un objeto cultural pueda ser patrimonial, y merezca ser preservado y transmitido.

Agradecimientos

Agradecer el apoyo recibido al Museo de Minerales Andrés del Castillo y a su personal de trabajo; y a las estudiantes de Historia del Arte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por su apoyo y dedicación, quienes han contribuido de forma determinante a hacer posible las propuestas realizadas y la obtención de los resultados que se exponen en este artículo. Preciso dedicar estas últimas líneas a al equipo profesional del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox, y a su directora la Dra. Inés del Águila Ríos, por su dedicación, atención y supervisión en la

trayectoria de esta pasantía. Y realizar una mención especial a la Dra. Begoña Carrascosa Moliner, investigadora del Instituto Universitario de Restauración del Patrimonio (IRP) por la colaboración y revisión de este artículo.

Referencias bibliográficas

CARRIÓN, F. (2000). "IV. El carácter de la nueva intervención. 2. Sujeto patrimonial" en *Lugares o flujos centrales: los centros históricos urbanos*. [En Línea] Chile, disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/6557/LCL1465PE.pdf>

HAYAKAWA, J.C. 2010. *Gestión del Patrimonio Cultural y centros históricos latinoamericanos*. Lima, Ed. Universidad Nacional de Ingeniería.

LESCANO, G. STOLOVICH, L. "2.1.El concepto de Patrimonio". En *La gestión del patrimonio natural y cultural en Uruguay*. Secretariado de Manejo del Medio Ambiente para América Latina y el Caribe. [En línea] disponible en: <http://www.desarrolloregional.org.uy/portal/dmdocumentos/gestionpatrimoniouruguay.pdf>

LLONCH, N., SANTACANA, J., (2011) *Claves de la museografía didáctica*. Milenio, Lleida

PASTOR, M^a.I., (2011) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Arte y Patrimonio. Barcelona.

SANTACANA, J., Serrat, N., (2005) *Museografía Didáctica*. Ariel Patrimonio. Barcelona.

FONTAL, O., (2013) *Educación Patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Trea, Gijón.

Sala Rekalde un espacio patrimonial: proyecto de arte y memoria cotidiana para la intervención con personas mayores.

Raquel Olalla González.

Introducción: intervención social y patrimonio cultural

La intervención social está estrechamente relacionada con la Educación concretamente con la Pedagogía Social, destinada a actuar en problemas sociales. Entendemos la Pedagogía Social como la ciencia que se ocupa de estudiar todas las intervenciones socio-educativas. El objeto material será estudiar las mediaciones socio-educativas para establecer las normas (enfoques ideológicos) que van a gobernar estas acciones. La consideramos una ciencia normativa debido a que aporta normas de orientación para la intervención educativa en cualquier ámbito social.

Por otra parte, el concepto de patrimonio cultural se ha estudiado desde diferentes frentes. Siguiendo con la estructuración de Fontal (2003, 2004, 2006) entendemos el patrimonio como propiedad en herencia, como selección, como sedimento de la parcela cultural, como conformador de identidad; además de conferirle una dimensión con tres ejes basados en lo material, inmaterial y lo espiritual¹. La trabajamos para intervenir en los procedimientos y la interacción con colectivos de mayores relacionados con su patrimonio personal y social. A lo largo de la aclaración de estos conceptos podemos llegar a la conclusión de que el interés por lo nuestro viene determinado por un sentimiento de propiedad, de elección de entre todo lo que tenemos a nuestro alcance y determinado por un consenso social. Es decir, aquello que nos parece importante y necesario conservar por la inmensa mayoría de los habitantes de un contexto particular. “Hemos introducido el estudio de la cultura dentro de los currículos y es, precisamente a nosotros, que hemos adquirido e impulsado esa toma de conciencia, a quienes nos corresponde, también, abordar el tratamiento de la cultura contemporánea como nuestro patrimonio cultural, el que dejaremos en herencia a futuras generaciones, junto con la actitud que hemos iniciado hacia él” (Fontal, 2003: 83). Valorando las reflexiones de Fontal, podemos tomar

¹ Para ampliar cada uno de estos conceptos consultar Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea, pp. 30-42.

el arte actual como patrimonio de las personas mayores porque está inserto en sus referentes identitarios. De esta manera, el arte forma parte de sus vidas por lo que han de reconocerse en él, han de hacerlo y sentirlo como suyo.

Contexto patrimonial para la intervención socioeducativa: procesamiento de la memoria

La memoria es un valor de salud ya que sin ella no podríamos vivir. Puede deteriorarse por diversas causas como enfermedades o por la falta de estímulos para usarla a diario. Como enunció Juvenal hace veinte siglos "*Mens sana in corpore sano*"²; es una frase que hace alusión a nuestra inquietud por lo físico sin olvidar la mente, muy en la línea de la visión actual que tenemos de nuestra sociedad. Siguiendo esta reflexión, existen tres pilares fundamentales en la intervención educativa (Trilla, 1993: 85). En primer lugar contemplamos un concepto básico a la hora de canalizar una información; es lo que llamamos la atención. De ahí que la atención unida al interés y a las ganas de interiorizar algo por la ilusión o el entusiasmo hacia nuevos conocimientos nos va a dar las claves para llevar a cabo la memorización como acción cognitiva. Reconocer los objetos familiares, repetir rutinas conocidas, utilizar el nombre de personas con las que tenemos relación son actividades que dependen del uso de la información almacenada en la memoria.

Con esto queremos decir que para facilitar la memorización tenemos que potenciar el desarrollo de destrezas cognitivas dando valor a los propios recursos intrínsecos de cada persona. Estos recursos están íntimamente relacionados con lo perteneciente a nuestro mundo interior, ya sean ideas, sentimientos, excursiones, músicas, amistades y olores. Todo ello nos despierta el interés de aprender y valorar nuevas experiencias creativas de nuestra vida.

En resumen, la forma en que se aprende ha ido evolucionando a lo largo de la décadas y ha ayudado a estructurar una metodología acorde con la edad sabiendo la

² "Mente sana en cuerpo sano" es una frase que forma parte de una plegaria a los dioses que nos enseña el poeta romano Decimus Iunius Iuvenalis (mejor conocido por nosotros como Juvenal, quien vivió entre finales del siglo I y principios del siglo II de nuestra era) entre los últimos versos de su décima sátira (Saturae X). Lo que destacamos es que nos enseña a pedir lo que realmente nos conviene: en vez de rogar por cosas vanas y pasajeras, nos instruye para implorar la salud integral de la mente, el cuerpo y el alma. Una mente sana, un cuerpo sano y un alma fuerte para observar una vida llena de virtud y de paz interior, sin importar los acontecimientos externos.

importancia que tienen los diferentes factores cognitivos para conseguir un aprendizaje significativo a lo largo de la acción educativa.

Arte contemporáneo conceptualización orientada al colectivo de mayores

El siglo XX ha marcado un antes y un después a la hora de afrontar los paradigmas del pensamiento en torno al concepto de arte y nos es muy útil como educadores en nuestra intervención con los colectivos de mayores. Roser Calaf habla sobre los educadores del arte y su función, exponiendo que son “aquellos que hacemos que el arte enseñe a vivir y que creemos que vivir comprendiendo el arte contribuye a poseer un talento de proyección infinita, que se mueve en el terreno de la sensibilidad” (Calaf, 2003: 6). El arte forma parte de nuestro patrimonio cultural “esto es así porque surge de ese contexto, bien porque pertenece real o simbólicamente a los habitantes del mismo, o bien porque se entiende bajo los mismos presupuestos” (Fontal, 2003: 71). Como afirma la autora, el arte es el eje de nuestra vida, forma parte de nuestro patrimonio cultural y va a condicionar las acciones en diferentes ámbitos que se desarrollan en el contexto específico de cada ser humano. Vemos, por tanto, cómo la sociedad de nuestros días está ubicada en diferentes contextos creándose uno *multidimensional* donde se recogen subcontextos con diferentes denominaciones ya sea el social, político, económico y/o filosófico. Partiendo de este esquema entendemos arte contemporáneo como:

El arte contemporáneo como patrimonio del presente

Catherine David (1989 y 1994) define el arte contemporáneo como las obras de artistas de nuestro tiempo, es decir, arte vivo. En general, casi todos los historiadores del arte consideran arte contemporáneo a aquellas manifestaciones artísticas realizadas después de 1945. Partiremos de esta fecha para la conceptualización de este arte en la intervención educativa con colectivos de mayores. La cita de la doctora Fernández-Cao nos ofrece una visión sobre: “La crítica de la razón universal por la Pedagogía Crítica y la recuperación del papel del cuerpo y las emociones han sido en los últimos años reforzadas por las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y del papel de la emoción en la cognición” (López Fernández-Cao, 2008: 221). Las personas de hoy en día son las propietarias directas de la producción artística que se hace hoy, como habitantes del presente. Las personas de más de 65 años han vivido, al menos la

segunda mitad del siglo XX, es decir, todo el recorrido histórico y social necesario para tener claves que les permitan interpretarlo. Por tanto, son presente y una parte de pasado artístico. En definitiva del arte contemporáneo. “Antonio Damasio y la neurología, vino a apoyar esta teoría: *Somos, y después pensamos, y pensamos sólo en la medida en que somos, porque las estructuras y las operaciones del ser causan el pensamiento.* A través de sus investigaciones descubrieron que la emoción puede encontrarse también en el cerebro, que ambos están íntimamente ligados, el dominio y trabajo sobre las emociones tiene consecuencias en la configuración y modificación neuronal. Este hecho apoya con base científica aquello que los que trabajamos la sensibilidad, ya sabíamos pero carecíamos de instrumentos científicos para probarlo: que la educación en la emoción y la sensibilidad modifica no sólo el carácter, sino el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él. Que la emoción es también, cognición. Y que, en la toma de decisiones y planificación del futuro, ambos son indisolubles” (López Fernández-Cao, 2008: 224). Con esta idea enlazamos el concepto de arte como vehículo para trabajar los procesos cognitivos en grupos de mayores.

Nuestro concepto sobre el artista contemporáneo va unido a la idea propuesta por Umberto Eco cuando habla de éste como *creador y representante de valores*, “cuando plasma esos conceptos en una pintura, una escultura, una pieza de danza o una música pretende una confrontación con otra persona que experimentará con ella, ya que la obra no puede ser realmente comprendida si el intérprete no la reinventa en un acto de genialidad con el autor” (Eco, 1990: 78).



Gráfico 1: Esquema basado en las ideas de Umberto Eco adaptadas a nuestra intervención educativa dentro del Módulo de Arte y Memoria (MAM) realizado en Sala Rekalde.

Por tanto, se utiliza la obra del artista como obra abierta, una tarea cada vez más preocupada con temas sociales que nos afectan a todos, para construir un diálogo abierto con un colectivo determinado como es el de la Mayores. Por ello, lo que se pretende en Sala Rekalde es fomentar esta conversación plural con el arte y, aquellos aspectos culturales, que revitalicen a la persona mayor, para sentirse viva y capaz en la sociedad actual. Conseguir que “acaben las obras de arte”, que las hagan suyas.

Los procesos de percepción de la obra de arte actual estimulan la creatividad e imaginación

Como ya sabemos existen multitud de estudios que han trabajado la creatividad a lo largo de la vida; algunos de estos autores son Salthouse (1988), Dacey (1989) o Lehman's (1966). “El arte nos ayuda no tanto a conocer la realidad sino nuestra realidad, el paisaje interior: aquel que nadie conoce más que nosotros, aquel que no le interesa más que a nosotros mismos y solo nosotros contemplamos.” (López Fernández-Cao, 2008: 227). En este sentido las personas mayores pueden ser más conscientes y enfrentarse de manera positiva a tareas que requieren habilidades de relación, integración o interconexión de distintos dominios del conocimiento. Por tanto, la capacidad de crecer intelectualmente y creativamente no tiene límites, aunque estas ideas pueden estar condicionadas por los contextos culturales de los que provienen, influyendo en las habilidades individuales. “El proceso de memorización se inicia a nivel sensorial: cuanta más atención se presta a aquello que queremos recordar, más fácilmente podrá recordarse” (Puig, 2003: 39). Los sentidos nos van a ayudar a conseguir una serie de detalles y características de lo percibido uniéndolo a nuestros recuerdos y a lo que conocemos. De esta manera enlazamos las estrategias cognitivas ya desarrolladas por la persona con aquellos nuevos estímulos que llegan a través de los sentidos.

El arte contemporáneo permite distintos niveles de implicación

El trabajo educativo con el arte contemporáneo es posible por aquello que éste aporta y sus condiciones intrínsecas; entre ellas podemos destacar la conceptualización de arte como lenguaje para la revalorización de las temáticas artísticas. De esta manera, proponemos una intervención para estimular los procesos cognitivos a través del arte contemporáneo, creando un sentimiento de apropiación de objetos artísticos e incidiendo en el concepto de arte contemporáneo para el desarrollo de la

identidad personal. Nuestra acción educativa encuentra sentido con colectivos de mayores dentro de un espacio social como es Sala Rekalde. El arte contemporáneo tiene unos valores (educativos, creativos, estéticos y de interpretación de la realidad) que permite diferentes niveles de implicación: 1) Emotivo, es el más inmediato. Se encuentra en el plano de la emotividad. Con los mayores las emociones surgen y están en un continuo cambio (de la tristeza a la alegría) con movimientos oscilantes recordando su pasado y presente. 2) Experiencial, en este espacio recogemos todo lo que ocurre y sucede delante de la obra. Los comentarios y sus interpretaciones a cerca de lo que están viendo y viviendo. 3) Cognitivo, aparecen los conceptos relacionados con el arte contemporáneo y los aprendizajes anteriores que puedan ayudar a conformar un mayor entendimiento acerca de la obra de arte. 4) Memorística, integramos todos aquellos procesos necesarios para la memorización de rasgos generales y específicos que faciliten la comprensión y asociación de componentes artísticos (Calaf, 1998: 12)³.

Creemos necesario que cada persona que se integra en las sesiones del Módulo de Arte y Memoria (MAM) en Sala Rekalde reconozca y acepte el arte como una forma de disfrute a nivel social, relacional y conceptual.

El arte contemporáneo permite el equilibrio entre la dimensión subjetiva y objetiva de la percepción

Existen varias teorías sobre el valor estético. “Una de ellas, de carácter subjetivo, depende de la actitud personal adoptada ante cualquier obra de arte. La otra es inherente al propio objeto, es decir, a sus propias cualidades intrínsecas. Podría contemplarse una tercera teoría sobre que el valor estético de la obra de arte es un valor subjetivo pero objetivado en la realidad a través del consenso y de su solidificación históricas” (Armañanzas, 1993: 98). La dimensión subjetiva, centrada en la persona que observa una obra de arte está vinculada con un “valor emotivo”. Siguiendo a la doctora Olaia Fontal, “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,

³ Calaf, R. (1998). El diálogo objeto - artista - observador: Una propuesta didáctica. En Revista Educación Abierta. *Aspectos Didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. Universidad de Zaragoza. No. 137, 12, pp. 11-51.

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.

El arte contemporáneo está en constante transformación y permite reinterpretar la realidad social

“La propia indefinición temporal del arte contemporáneo, unida a la constante renovación de sus manifestaciones plásticas y culturales, va a tener repercusiones en los espacios destinados a exponer dicho arte” (Hernández, 2003: 149).

El arte contemporáneo está en continuo cambio, se transforma, se va fragmentando, y resurge, creando nuevos pensamientos en torno a la concepción de arte. El carácter dinámico, la diversidad de las técnicas pictóricas condicionan a la hora de preparar nuevos ámbitos destinados a exponer dicho arte. Estos espacios deberán estar acondicionados a las características del mismo sin que pierda su esencia. El arte contemporáneo nos ubica en un contexto actual, expresando las problemáticas y necesidades de nuestra sociedad. No podemos olvidar que estamos trabajando con un colectivo que, en su gran mayoría, no ha tenido contacto con el arte y, por esta razón, aquellos objetos artísticos que vean más cercanos a su cotidianidad, como puede ser el arte expuesto en la calle o la ciudad, les acercarán física y mentalmente a este nuevo vehículo para trabajar procesos cognitivos. “Si queremos recoger las voces de nuevas presencias, debemos poner las condiciones (medios, ayudas técnicas, metodologías) para que la inclusión de todas las personas en los espacios educativos se haga realidad” (Valle, 2007: 83). Como nos aclara la profesora Rosa Eva Valle, el espacio educativo debe ser emergente y al mismo tiempo dialogante, para posibilitar un cambio real de conceptos mentales.

A través del arte contemporáneo “releemos la realidad social” (Op.cit. 83) imaginando nuevos modos de entender la vida y las personas que nos rodean. El arte en general nos ayuda a poner “nombre a nuestros mundos” (Op.cit. 84). Como afirma la autora: “la mirada externa construye nuestra identidad como individuos, ya que nos realizamos con y por los demás. Necesitamos recuperar las imágenes, las voces olvidadas, silenciadas, visibilizar, llenar los vacíos con otros puntos de vista, crear un nuevo espacio donde cada persona pueda subrayar su propia voz, sin argumentos ajenos y construir así su propia identidad” (Op.cit. 86). Este argumento sirve, de forma concisa,

para significar la experiencia de nuestros alumnos abiertos a nuevas sensaciones y posibilidades artísticas. Cada individuo debe poder participar en la vida cultural en iguales condiciones respecto a otros miembros; como dice Marín, las personas tienen derecho a conocer, a reconocerse y a ser reconocidas y comprendidas por sus propias señas de identidad, así como a descubrirse y a comunicarse, a imaginar y a transformar su medio a través de las imágenes que crean (Marín, 2003: 6). Gracias al arte contemporáneo que engloba el poder de la creatividad y de la imaginación, podemos crear unos espacios intermedios donde la educación nos ayude a crear lazos y relaciones dialogantes con el arte, con el medio y con los demás.

Evolución de nuestro proyecto en sala rekalde

Se origina a partir de una línea de investigación basada en la tesis doctoral de Raquel Olalla denominada "Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad" 2010 donde se muestra la intervención pedagógica con un grupo experimental en el museo de Bellas Artes de Bilbao y en centros sociales del municipio de Barakaldo. Tras la finalización del estudio observamos que, en efecto, la experiencia pedagógica a través del arte ofrece a los mayores unas pautas saludables para ponerlas en práctica en su vida cotidiana.

Tras conseguir unos resultados óptimos nos proponemos como objetivo trabajar los procesos cognitivos en torno a las realidades artísticas donde los mayores son intérpretes del patrimonio y portadores de experiencias. Nuestro lugar de intervención cumpliendo los requisitos marcados es Sala Rekalde. En el espacio Sala Rekalde se considera el Arte Contemporáneo como un nuevo puente de unión entre la realidad social y la problemática sobre los procesos degenerativos. Por tanto, partimos de las inquietudes actuales reflejadas a través del lenguaje artístico e intentamos descubrir los valores del colectivo de mayores para motivar un aprendizaje significativo, ayudando al desarrollo de conocimientos nuevos y a la reconceptualización de otros ya olvidados.

La intervención con colectivos de mayores requiere de unas herramientas específicas que ayuden a integrar e interactuar. En este caso el campo del arte y la memoria cotidiana son esenciales para desarrollar las necesidades de nuestros mayores. Desde el ámbito de la investigación social, esta comunicación refleja un claro ejemplo de integración y de intercambio a través de los conocimientos ayudando a la autoestima. Las

personas mayores presentan un interés por el aprendizaje cultural sensibilizados con su salud y mantenimiento de la calidad de vida.

Existe una vinculación entre arte y memoria cotidiana donde incidimos en el patrimonio inmaterial. Mostramos la evolución de nuestro proyecto en un espacio artístico como es la Sala Rekalde que apuesta por la educación y la accesibilidad para diferentes colectivos como el de los mayores. A través de nuestra intervención en Sala Rekalde, nos sumamos a la siguiente afirmación sobre cómo nos posicionamos ante la Educación Artística, y, por ello, “vemos la necesidad de una educación pluralista, intercultural, congenerada y tolerante. Una educación que ofrezca la posibilidad no sólo de profundizar sino de ampliar los límites de nuestro conocimiento espacial y global. Que a través de la educación en la sensibilidad estética, ésta sea capaz de desarrollar individuos creativos que tengan la capacidad de solucionar problemas utilizando la imaginación, que tengan la oportunidad de aceptar positivamente otras voces como iguales, como enriquecedoras y co-partícipes de la suya propia” (López Fernández-Cao, Martínez Díez y Rigo, 1998: 189)⁴.

El arte actual permite que descifren e interpreten las obras desde su imaginación. Los mayores activan sus capacidades creativas y procesos cognitivos ayudando a estimular la memoria.

Conclusiones

“En estos últimos años estamos asistiendo a una gran revalorización del arte contemporáneo, Eisner indica que “el arte nos enseña cómo estar vivos”. La experiencia en las artes tiende a ver la interrelación de las cosas” (1995: 256).

Creemos que el arte, concretamente el arte contemporáneo, nos enseña ayudando a trabajar y ejercitar la memoria cotidiana, estimulando las diferentes capacidades cognitivas de las personas mayores. En efecto, la experiencia pedagógica a través del arte ofrece a los mayores unas pautas saludables para ponerlas en práctica en su vida cotidiana. Estas iniciativas generan unas inercias que se materializan en nuevos interrogantes que nos permiten seguir investigando: ¿las intervenciones patrimoniales

⁴ López Fernández Cao, M., Martínez Díez, N. y Rigo Vanrell, C. (1998). La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. En *Tendencias pedagógicas*. Nº Extra 2. (Ejemplar dedicado a: 25 años de Magisterio en la Universidad), pp. 185-200.

ayudan a la estabilización de la memoria cotidiana? ¿Las tendencias pedagógicas con el patrimonio inmaterial transforman el desarrollo cognitivo?

Por tanto, asociamos la educación y el arte contemporáneo para construir un sistema de integración cultural desde distintos segmentos sociales. Retomando a la profesora Valle, concluimos que “desde los años 90 por influjo de corrientes anglosajonas, se está considerando el nuevo concepto de educación social inclusiva haciendo hincapié en la necesaria reestructuración de las instituciones, culturales en este caso, para crear las condiciones que garanticen que todas las personas puedan participar plenamente de las oportunidades de ocio, cultura y educación que brinda cada contexto” (Valle, 2007: 91). Queremos ir investigando la perspectiva multidisciplinar del arte contemporáneo a través de las obras que seleccionamos en Sala Rekalde para nuestro colectivo de mayores. En cada una de las obras se refleja ese mundo multisensorial reflejándose en la actitud de los alumnos que van extrayendo un conjunto de valores, creencias y comportamientos dentro de su propio contexto específico relacionado con su historia de vida.

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J. (1987): *¿Enseñar a pensar?* En *Perspectivas para la enseñanza compensatoria*, CIDE, Madrid.

ALVIRA, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

AMIGO, M. L. (2000): *El arte como vivencia de ocio*. Universidad de Deusto, Bilbao.

AMIGO, M. L. (2008): *Las ideas de ocio estético en la filosofía de Grecia clásica*, Universidad de Deusto, Bilbao.

ANDERSON, J.R. (1990): *Cognitive psychology and its implications*, Freeman, Nueva York.

ANGUERA. M.T. y otros. (1995): *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis, Madrid.

ANTUNES, C. (1998): *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son. Cómo se manifiestan. Cómo funcionan.* Narcea, Madrid.

ASENSIO, M. Y POL, E. (2002): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad,* Aique, Buenos Aires.

CALAF, R., FONTAL, O. Y VALLE, R. E. (coords.). (2007). *Museos de Arte y Educación. Construir Patrimonios desde la Diversidad.* Gijón: Trea.

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

FONTAL, O. (2007): *¿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,* Trea, Gijón, (27-52).

GREENBERG, C. (2002): *Arte y cultura. Ensayos críticos.* Paidós, Barcelona.

GREENE, M. (2005): *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Grao, Barcelona.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1998): *El museo como espacio de comunicación.* Trea, Gijón.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. (coord.). (2006): *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social.* Fundamentos, Madrid, (75-88).

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, M. y MARTÍNEZ, N. (2003): *El arte terapia y la educación para el desarrollo humano.* En Arañó, J. C. y Mañero, A. (coords.). *Actas del Congreso INARS. La investigación en las artes plásticas y visuales,* Universidad de Sevilla, Sevilla, (247-253).

OLALLA, R. (2010): *Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Mayores,* Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valladolid, Valladolid.

ROJAS MARCOS, L. (2011). *Eres tu memoria. Conócete a ti mismo.* Barcelona: Espasa.

RUIZ VARGAS, J.M. (2008): Envejecimiento y memoria: ¿cómo y por qué se deteriora la memoria con la edad? *Revista española de geriatría y gerontología: Órgano oficial de la Sociedad Española de Geriatría y Gerontología*, Vol. 43, Nº. 5, Madrid, (268-270).

El proyecto Patrimoni de la Universitat Jaume I: una iniciativa de educación informal basada en el patrimonio cultural en la provincia de Castellón.

Ángel Portolés Górriz. Universidad Jaume I. Castellón

Introducción

En 2002, la técnica de servicios sociales del ayuntamiento de Olocau del Rey, en la comarca castellonense de Els Ports, se puso en contacto con el Programa de Extensión Universitaria (PEU) de la Universitat Jaume I de Castellón para solicitar, a petición de una de las asociaciones culturales, un curso de catalogación del patrimonio cultural. Finalizado el curso, la formación se prolongó más de un año y culminó con la inauguración de una exposición sobre los oficios y las fiestas del municipio realizada por la asociación con la participación de todo el pueblo y la presentación de una publicación que, producida desde el PEU, recogía el trabajo realizado.

En 2006 y como consecuencia de la complejidad de la red de grupos que se iban creando y de su demanda para buscar puntos de encuentro y reflexión con el resto de iniciativas surgidas en el territorio, se hizo necesaria la definición, en el marco del PEU, de un proyecto – Patrimoni - que se centrara en el patrimonio cultural como recurso para el desarrollo de procesos ciudadanos de participación y en la canalización de las necesidades y demandas de estos grupos locales de voluntarios.

En todo este tiempo, Patrimoni ha ido evolucionando, hasta definir un proyecto de formación informal, asistencia y apoyo de dinámicas participativas lideradas por grupos de personas que, en cada uno de los pueblos, reflexionan y trabajan para despertar entre sus vecinos y vecinas un sentimiento de pertenencia, identidad y responsabilidad hacia nuestro patrimonio cultural.

Una universidad al servicio del territorio. El PEU

La provincia de Castellón se articula por una marcada dicotomía entre litoral e interior que ha favorecido, a lo largo del siglo XX, la concentración de servicios y recursos sociales, administrativos y económicos en la costa, generando como consecuencia un progresivo despoblamiento de los municipios del interior.

El interior de Castellón es muy montañoso y en este encontramos un gran número de núcleos urbanos (122 municipios) con una población que ronda los 85.000 habitantes y en la que se representa un amplio mosaico de realidades sociales, económicas, culturales, políticas y lingüísticas y un rico patrimonio cultural y natural.

Y es en este marco, el interior de la provincia de Castellón, donde la Universitat Jaume I asume el reto de hacerse presente desde el Vicerrectorado de Cultura, Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales en general y el PEU (Programa de Extensión Universitaria) en particular a partir de la instrumentalización del hecho cultural como vehículo de comunicación y acercamiento a la realidad social.

La Universidad, mediante el PEU, tiene como una de sus misiones fundamentales erigirse en promotora de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en el proceso de educación permanente. Entre los objetivos del PEU se establece la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos y formas culturales críticas, participativas y solidarias, así como una formación permanente, abierta y plural. En cada uno de los proyectos e iniciativas que el Programa de Extensión Universitaria despliega en el territorio se parte de la introducción de un modelo didáctico que potencia el aprendizaje informal, cooperativo y vivencial y donde la reflexión crítica sobre la realidad y el aprendizaje compartido son llaves en este proceso de crecimiento.



Imagen 1. Mapa de la provincia de Castellón con las poblaciones en las que trabaja el PEU destacadas.

El PEU apuesta por un modelo de trabajo que sigue los planteamientos de la red distribuida. En este modelo, todos los actores que participan en el proceso se integran en una estructura horizontal donde la centralidad del proyecto puede estar en cualquiera de los nodos que forman esta red. El Programa se construye a partir de la suma de liderazgos de los diferentes agentes del territorio - ayuntamientos, asociaciones, colectivos y especialmente los técnicos y profesionales del desarrollo - que, desde el territorio y para el territorio, mantienen su compromiso y su dedicación.

Y junto a la Universitat Jaume I, la presencia de la Diputación de Castellón, sensible y atenta a las necesidades culturales del territorio y al rico patrimonio cultural y natural del interior de la provincia que, año tras año, renueva su compromiso con la Universitat Jaume I en general y con el PEU en particular mediante la financiación de una parte significativa del presupuesto del programa.

Y es en este marco en el que se aloja Patrimoni, que parte del ideario del PEU y que centra su ámbito de actuación en el trabajo con grupos interesados en conocer y dar a conocer su patrimonio cultural como recurso de empoderamiento, visualización interna y externa y de refuerzo de su identidad cultural a partir de su patrimonio cultural.

El Proyecto Patrimoni

Patrimoni es un proceso colectivo de revalorización del patrimonio cultural y dinamización ciudadana en entornos rurales. Se trata de una iniciativa del Programa de Extensión Universitaria de la Universidad Jaime I de Castellón que pretende hacer visible el patrimonio cultural, el valor y las posibilidades que tiene como recurso para la sociedad para formar una ciudadanía crítica y responsable con su patrimonio, comprometida con su rescate, protección, defensa y difusión.

Como proyecto alojado en una universidad pública, Patrimoni está abierto a la sociedad en general y a sus necesidades. El proyecto ofrece, mediante el PEU, un espacio de consulta y asesoramiento a los técnicos, asociaciones, grupos e interesados en temas relacionados con el patrimonio cultural, su conocimiento, interpretación y difusión.

Patrimoni se articula a partir de una red de grupos locales con proyectos de aproximación, interpretación y difusión que han ido apareciendo en estos años en el territorio y que cuentan con el acompañamiento del proyecto. Aunque cada uno tiene

sus propias características que los hacen únicos, todos comparten un interés común por conocer y dar a conocer su patrimonio cultural y su consideración como recurso de desarrollo social, cultural y económico del territorio. Para los grupos de Patrimoni, el proyecto proporciona un espacio de encuentro, formación, reflexión y acompañamiento en temas relacionados con el patrimonio cultural, su conocimiento, interpretación y difusión que les permite mejorar las acciones que planifican en sus municipios.

En estos momentos, Patrimoni cuenta con 14 grupos que desarrollan proyectos locales sobre el conocimiento y puesta en valor de su patrimonio cultural pero que, en el marco del proyecto, interactúan entre ellos buscando puntos de encuentro, reflexión, análisis y diálogo permanente.

Un proyecto de educación informal basada en el patrimonio cultural

Patrimoni surge por la demanda explícita de los grupos que, desde sus poblaciones, inician itinerarios formativos no formales sobre patrimonio cultural en el marco del Programa de Extensión Universitaria.

Patrimoni es un laboratorio de construcción participativa de proyectos basados en el patrimonio cultural y se caracteriza por el carácter voluntario de los integrantes de los grupos locales, por el carácter único de cada acción planteada, la continua reformulación y actualización de la formación, estrategias, métodos y fórmulas de trabajo y participación en el territorio, la horizontalidad de su estructura tanto a nivel local como en las programaciones consensuadas y planificadas en común y en las que participan los grupos del proyecto y por la utilización de un modelo de evaluación del proyecto horizontal en el que las aportaciones constantes de los grupos y colaboradores sirven para redefinir y replantear el proyecto.

En Patrimoni, la formación no es finalista. Se trata de un recurso a disposición de los grupos locales y forma parte de un proceso. Los talleres, cursos, tutorías, etcétera que plantean y demandan los grupos locales son fruto de la reflexión interna y del trabajo con el tutor para definir y priorizar la formación y el acompañamiento en función de sus necesidades. En estos momentos, el itinerario formativo de Patrimoni cuenta con tres recursos fundamentales: los recursos formativos (cursos y talleres), las tutorías de acompañamiento y la formación en red.

La formación del proyecto Patrimoni

Desde los primeros cursos de catalogación del patrimonio y hasta la actualidad, Patrimoni ha ido definiendo, a partir de las demandas concretas de los grupos, un catálogo de recursos formativos sobre patrimonio cultural que año tras año se va ampliando a partir de las demandas concretas de los grupos. Junto a estos cursos y talleres, Patrimoni cuenta con otros recursos secundarios de apoyo y refuerzo a disposición de los grupos y al desarrollo de sus proyectos como son las exposiciones y las conferencias sobre temas patrimoniales.

Como consecuencia de esta progresiva ampliación y diversificación del catálogo, se ha creado un punto de encuentro de los docentes que ofrecen formación en el marco de PEU-Patrimoni para reflexionar sobre las necesidades del proyecto, del territorio y para consensuar una serie de puntos y contenidos comunes que cohesionen cada una de las acciones formativas ofrecidas por estos docentes en un marco de actuación mayor como es el proyecto Patrimoni. Junto a estos objetivos se pretende garantizar a los grupos del proyecto e interesados en recibir esa formación una calidad en los contenidos y una metodología en sintonía con la que ofrece Patrimoni.

La clave de la formación que ofrece Patrimoni radica en su metodología, basada en su carácter práctico y en la implicación del alumno para que pase de asistente a participante y pueda desarrollar sus proyectos e iniciativas sobre el patrimonio cultural con el acompañamiento de los docentes y tutores de Patrimoni. En las sesiones del taller o curso, el participante recibe información del docente del proyecto sobre la posibilidad de desarrollar un proyecto basado en el patrimonio cultural y de contar con el acompañamiento de un tutor que pueda asesorar en cuestiones tanto del objeto de la investigación como de, por ejemplo, aspectos relacionados con la construcción, diseño y organización de grupos de trabajo.

Las tutorías de proyectos

En Patrimoni, la formación bajo el formato de talleres y cursos sólo es el punto de partida y a ésta le sigue el acompañamiento de proyectos reales de conocimiento y puesta en valor del patrimonio y la búsqueda de espacios de encuentro tanto virtuales como presenciales entre los grupos en los que poder diseñar, planificar y evaluar el proyecto a partir de dinámicas basadas en la participación horizontal.



Imagen 2. Tutoría en Costur (Alcalatén).

Las tutorías de proyectos apoyan a los grupos para que puedan desarrollar sus proyectos. Se trata de un itinerario de formación continua informal definido y consensuado en las reuniones con los grupos y que se adapta y modifica en función de sus necesidades. Con cada una de las reuniones programadas el grupo evoluciona y se forma. Los contenidos teóricos se adaptan y refieren a la casuística concreta y permiten el desarrollo de la profundidad y complejidad de los proyectos. En este acompañamiento, el grupo actualiza su itinerario formativo y lo adapta a las necesidades de su proyecto. En este sentido, en las tutorías se define la formación anual (talleres y cursos).

Los tutores acompañan. Animar. Son figuras que representan a la Universidad en el territorio y proporcionan a los grupos legitimidad en su trabajo interno y consideración, apoyo y visibilidad a nivel externo, frente a, por ejemplo, su ayuntamiento. Los tutores ofrecen consejo y metodología para llevar a cabo el proyecto. Planifican con el grupo la mejor manera de implicar a la población. Miden las capacidades para proporcionar la envergadura del proyecto antes que el sobreesfuerzo y el agotamiento sea peligroso para su continuidad.

En el caso de **Vilanova d'Alcolea** (La Plana Alta) ya existía un grupo local: "*Comissió de Patrimoni de Vilanova*". Uno de los motivos por los que el grupo de Vilanova solicitó el acompañamiento de Patrimoni fue el de realizar la catalogación de uno de sus bienes patrimoniales más importantes: la fiesta de Sant Antoni, que se celebra todos los años en el mes de enero y que gira actualmente alrededor de tres elementos fundamentales: el caballo, el fuego y la participación.

El objetivo del grupo de Vilanova es analizar su fiesta principal y documentarla exhaustivamente con el objeto de conocer mejor su estructura y evolución en el tiempo para reflexionar colectivamente y a partir de foros de participación horizontales sobre el presente y futuro de la fiesta.

El caso del grupo de **Viver** (Alto Palancia) supone, por su parte, un ejemplo claro del proceso de acompañamiento de proyectos en el territorio. Se trata de un grupo de personas que, desde hace ya algunos años, han seguido y participado en las actividades, visitas y formación de Patrimoni pero sin tener un proyecto para su pueblo definido.

En 2013, se constituye el Grupo de Recuperación de la Cultura del Vino de Viver con el objetivo inicial de inventariar y catalogar los cubos de Vino de la población. A partir de este punto de partida y con las tutorías de proyectos de 2013 y 2014 el grupo ha ampliado su proyecto hasta el actual: la catalogación y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial del vino y de todo su proceso tradicional desde el campo a la mesa.

En poco más de un año, el grupo de Patrimoni de Viver ha realizado un importante trabajo de campo para localizar e inventariar más de setenta cubos de vino y cinco destilerías de la población y ha comenzado con su catalogación. Se han recogido objetos materiales relacionados con la vitivinicultura y con la ayuda y apoyo del Ayuntamiento se han limpiado los cubos de la *Rocha Palmera* y de *Ragudo*. En el apartado inmaterial, las entrevistas realizadas han permitido conocer los procesos tradicionales relacionados con la uva, su cultivo y con el vino, se han recogido testimonios sobre la construcción tradicional de los cubos de vino, refranes, anécdotas y un cada vez más completo vocabulario relacionado con este recurso tan importante para la economía y la cultura de este pueblo de la provincia de Castellón.

Dos ejemplos de grupos que bien podrían representar el grado de complejidad de los proyectos iniciados y la necesidad de establecer una sólida relación de trabajo basada en el compromiso y en la confianza entre todos los miembros del grupo y el tutor del proyecto, que se implica en cada uno de ellos para poder atender y anticiparse a todas las necesidades sin condicionar el rumbo y sin que el grupo pierda ni un gramo de autoría del proyecto.

Una estructura en red al servicio de la formación del proyecto

El tercer pilar sobre el que se asienta el proyecto educativo de Patrimoni es la creación, mantenimiento y refuerzo de toda una serie de estructuras en red que posibiliten la formación, intercambio, debate y planificación conjunta entre los grupos que les permita plantear iniciativas y resolver problemáticas alrededor del patrimonio cultural, la participación y el trabajo en grupo.

El desarrollo de un contexto común es la esencia del proyecto Patrimoni. La culminación de un proceso que se inició con la demanda de una serie de personas interesadas en una formación para conocer y difundir su patrimonio cultural a nivel interno y externo, se enriquece ahora con la exigencia de los grupos para elaborar puntos de unión, espacios donde poder compartir experiencias pero también espacios donde formarse y donde poder continuar con sus itinerarios

La definición del intercambio, participación y formación en red de Patrimoni se basa en tres recursos: la Jornada anual de catalogadores, la programación de visitas técnicas y la revista *Memòria Viva*.

La **Jornada Anual de Investigación del Patrimonio Cultural** es el resultado de la demanda de los grupos para definir un espacio de encuentro donde poder realizar una formación conjunta que trate temas de gestión y patrimonio cultural. Junto a esta primera parte, en la que se invita a un especialista en patrimonio cultural, la jornada es el espacio en el que los grupos locales comunican sus últimos proyectos y donde se refleja buena parte de los contenidos formativos que, de manera progresiva, van atesorando los grupos y en el que puede apreciarse una clara especialización tanto de los recursos utilizados como de las actividades desarrolladas.



Imagen 3. IX Jornada Anual de Investigación del Patrimonio cultural. 2014

En el marco de las jornadas anuales, uno de los puntos más importantes es la asamblea del proyecto. Se trata de una reunión anual de los grupos donde se plantea la evolución del proyecto, la planificación del calendario anual de encuentros y actividades conjuntas y donde se pulsa el estado de los grupos, sus necesidades, carencias, etc. para que el resto pueda opinar, aportar, ayudar y completar.

Las **Visitas Técnicas** se planifican entre todos y se trata de la realización de visitas en el territorio para conocer mejor un determinado aspecto, bien patrimonial, etcétera. En los últimos años, las visitas técnicas de Patrimoni completan la ponencia marco de las jornadas anuales. En estas, el ponente ofrece la posibilidad de ver *in situ* el objeto de su trabajo. Como ejemplo, algunas de las visitas técnicas de los últimos años han sido a los olivos milenarios del norte de la provincia de Castellón, a la red de molinos harineros hidráulicos de Ares del Maestrazgo o al patrimonio rupestre del norte de la provincia. Dentro de estas actividades también se programan visitas técnicas a las poblaciones de los grupos de Patrimoni para conocer mejor los proyectos. En estas visitas se reserva un espacio para la formación de los asistentes con la programación de talleres.

En estos momentos, Patrimoni programa dos visitas técnicas anuales; una en primavera y una segunda en otoño.

Y como culminación de un proceso que se renueva anualmente, la publicación de **Memòria Viva**, la revista de Patrimoni que recoge los artículos y las colaboraciones de

los grupos y en la que al igual que ocurre con las comunicaciones de la Jornada anual, podemos apreciar la evolución de los grupos y sus proyectos.

Evaluación del proyecto

Una parte fundamental del proyecto Patrimoni es su evaluación. Además de una evaluación al uso, presente en cada una de las actividades, el modelo de evaluación del proyecto es continuo, transversal, directo, asambleario y horizontal de modo que la comunicación entre todas las partes es constante y cada una de las propuestas, críticas, reflexiones y retos son consensuados y sirven para redefinir y replantear el proyecto.

En conclusión

Patrimoni es un ejemplo contrastado de educación informal en contenidos relacionados con el patrimonio cultural. El proyecto Patrimoni de la Universidad Jaume I de Castellón es un ejemplo, con 12 años de recorrido, de proceso de identificación y apreciación de la población hacia su patrimonio cultural a partir del desarrollo de una formación y acompañamiento a medio y largo plazo que parte del diseño y planificación del proceso por los integrantes de los grupos participantes y que tiene lugar en el territorio.

Patrimoni es un proyecto que desarrolla una red horizontal de participación real alrededor del patrimonio cultural. Se trata de un proyecto que nace y se desarrolla desde el territorio, a partir de la demanda concreta de interesados en conocer y poner en valor su patrimonio cultural y que demandan de la institución – en este caso de la Universidad Jaume I de Castellón – una formación, acompañamiento y marco de colaboración en el que desarrollar sus proyectos culturales.

Bibliografía

LÓPEZ MONFORT, ALBERT (coord.): *Al voltant dels 20 anys del PEU*, Universitat Jaume I, Castellón, 2012

PORTOLÉS GÓRRIZ, ÀNGEL. (coord.): *Memòria Viva. Publicació del projecte Patrimoni*, Castelló, Servei de Comunicació i Publicacions, Universitat Jaume I, Castellón, 2009 y siguientes

Webs de referencia:

Proyecto Patrimoni: <http://patrimoni.peu-uji.es/index.php/es/>

PEU (Programa de Extensión Universitaria): <http://peu-uji.es/index.php/es/>

Trabajando desde el museo con y para la comunidad.

El proyecto Animalia y el Museu de Lleida.

Miguel Sabaté Navarro, Clara Inmaculada López Basanta

Gestación del proyecto animalia

La andadura de esta experiencia educativa comenzó en otoño de 2011. La coautora de esta comunicación, en aquel momento estudiante del Máster de Gestión de Patrimonio Cultural de la Universidad de Barcelona, se puso en contacto con el *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal* para realizar allí sus prácticas obligatorias de máster. Éstas se plantearon como un aprendizaje global acerca del funcionamiento y la gestión del museo, dando a la estudiante la posibilidad de participar en todos los ámbitos del mismo. Las prácticas dieron comienzo en octubre, con una duración de tres meses, y el mayor número de horas se concentró en las áreas de documentación y educación, siendo en esta última donde se desarrolló el proyecto que aquí presentamos.

La propuesta de tarea de prácticas hecha por el responsable del Servicio Educativo¹ del museo, coautor de esta comunicación, fue el diseño de una actividad educativa partiendo desde cero. El punto de partida del proyecto se basó en una entrevista previa que Miquel Sabaté realiza a todos los estudiantes en prácticas interesados en el área educativa del museo -ya sean universitarios, de máster, de prácticas de empresa, de bachillerato o de formación profesional-, con la finalidad de conocer cuáles son los objetivos, preferencias y finalidades por las cuales han optado realizar sus prácticas en el museo. En el caso que nos ocupa, la coautora demostró un gran interés por los programas para públicos y el desarrollo de metodologías didácticas para ayudar a interpretar el patrimonio a la diversidad de públicos que visitan los museos. A continuación, el técnico de edu@museudelleida le facilitó a la estudiante una guía visual/coleccionable publicada por el periódico local *La Mañana* con el título *El Retaule de les Meravelles. Observa, descobreix, imagina...*², que el mismo servicio había ideado con la finalidad de ser su “libro blanco”³; una publicación

¹ A partir de este momento edu@museudelleida.

² En castellano: “El Retablo de las Maravillas. Observa, descubre, imagina...”

³ La Guía visual fue ideada en 2007/08 por el técnico de edu@museudelleida con la voluntad de que fuera un documento de trabajo de referencia para los futuros grupos de trabajo de maestros y profesores

que ha marcado las líneas maestras para el desarrollo de los actuales itinerarios educativos del museo y en consecuencia, también constituyó nuestro punto de partida.

El técnico del servicio le propuso a Clara López desarrollar un proyecto relacionado con el bestiario representado en las colecciones del museo inspirado en el ámbito del coleccionable “El bestiario: animales para un mundo imaginario”, en el cual las obras de arte escogidas plantearan el simbolismo que a lo largo de la historia han tenido los animales en las diferentes civilizaciones que han dejado huella en nuestro territorio. Una vez escogido el tema, empezamos a darle forma. La actividad didáctica fue concebida como una visita que permitiera descubrir las colecciones del museo desde una óptica diferente a la que ofrecía el discurso de la colección permanente, y la fauna era el tema perfecto puesto que permitía analizar las obras de arte del museo en base a la fauna que aparecía representada en ellas. El objetivo, pues, era mostrar la relación histórica mantenida entre los animales y el ser humano, así como el significado determinado que cada animal ha tenido dentro del imaginario colectivo de la sociedad y cómo este ha ido cambiando y evolucionando con el paso del tiempo.

Concretado el tipo de actividad, comenzó la búsqueda de información y la elaboración de un pre-guion con la selección de las obras del museo que serían protagonistas de la misma. La actividad se definió como una visita al museo basada en un juego de pistas en el que los participantes⁴ debían buscar tres animales ocultos en las obras del museo con la ayuda del resto de animales, los cuales les irían guiando por el recorrido⁵. *Animalia: Descobreix els animals que amaga el Museu de Lleida*⁶ fue el título escogido para la actividad puesto que *animalia* es el vocablo latino que designa al conjunto del reino animal.

El material diseñado para esta actividad estaba pensado no sólo para su trabajo en el propio museo, sino que también ofrecía toda una serie de actividades que los participantes podían realizar fuera del mismo una vez terminada la visita, tanto

participantes en la creación de los itinerarios educativos del *Museu de Lleida*. Hasta la fecha más de 60 profesionales de educación infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos y educación especial, han colaborado en los ocho grupos de trabajo organizados conjuntamente con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en Lleida. Una experiencia colaborativa inspirada en experiencias desarrolladas con anterioridad en Canadá.

⁴ Inicialmente, el público al que iba dirigida la actividad era el público infantil si bien, como se verá más adelante, la actividad ha sido adaptada para públicos de todas las edades.

⁵ Los animales ocultos se eligieron por la singularidad de su representación en las obras de arte, lo que añadía una dificultad extra a la actividad: las serpientes del cabello del relieve de Medusa de la villa romana de El Romeral del S. I-IV d.C. (Albesa, Lleida), el águila oculta en la roca en una de las tablas del Retablo gótico del Salvador (procedente de la Seu Vella de Lleida), y una pequeña figura de Pan, mitad humano mitad cabra.

⁶ En castellano: *Animalia: Descubre los animales ocultos en el Museo de Lleida*.

para profundizar en las colecciones del museo como en el mundo animal⁷. El material para la visita estaba compuesto por un dossier (figura 1) donde nueve animales presentes en diferentes obras del museo guiaban a los participantes a través del mismo. Cada uno de ellos, además de ofrecer una pista sobre los animales ocultos a buscar, explicaba por qué estaba representado en cada obra y cuál era su significado. Los participantes contaban también con una hoja de apuntes donde poder ir anotando las pistas para resolver los misterios. El material complementario se creó en formato web⁸ y, además de contener información sobre la fauna presente en las obras del museo, ofrecía también algunas pinceladas sobre la visión que otras culturas tienen o han tenido sobre los animales, concienciaba de la necesidad de respetarlos y proponía cuatro pequeñas actividades educativas autónomas.



Figura 1. Dossier de visita donde nueve animales guían a los participantes a través del museo.

La puesta en escena de animalia

Las prácticas de Máster finalizaron a principios de 2012, pero tras esa fecha la vinculación entre el museo, la estudiante en prácticas y el proyecto Animalia se mantuvo. Para que la actividad desarrollada fuera rigurosa y coherente, desde el museo se creyó conveniente ponerse en contacto con alguna asociación relacionada con el medio ambiente en busca de opinión y asesoramiento. IPCENA es una asociación que lleva desde 1990 defendiendo el medio ambiente y la sostenibilidad en las comarcas de Lleida, así que se organizó una pequeña reunión donde se les

⁷ Todo este material educativo fue diseñado en catalán puesto que el público destinatario era un público local.

⁸<http://museudelleida.wix.com/animalia>

presentó el proyecto Animalia. El resultado de esta reunión fue muy positivo ya que en marzo se invitó al museo a participar en la feria anual sobre naturaleza que organiza esta asociación. En concreto, el museo se encargaría de diseñar un taller para los más pequeños que tendría lugar en el espacio de ludoteca de la feria. Para adaptar la actividad Animalia y poder realizarla fuera del espacio del museo, se diseñó un juego tipo *memory* con tarjetas que contenían fotografías de animales reales y de esos mismos animales según su representación en las obras del museo (figura 2). El objetivo era identificar y relacionar los animales reales y los del museo, centrándose en las cualidades físicas y morales de cada uno de ellos. El taller concluía con una actividad en la que los participantes debían escoger los dos animales que más les habían gustado e inventarse uno nuevo a partir de ellos, siguiendo la idea del grifo, animal mitológico mitad águila, mitad león (figura 3). Todos los dibujos se fotografiaron y se colgaron de forma inmediata en el *Flickr*⁹ del *Museu de Lleida*, convirtiendo a sus creadores en protagonistas de la galería virtual del museo.



Figura 2. Taller infantil desarrollado por el museo en Fira Natura. Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal*.

⁹<https://www.flickr.com/photos/edumuseudelleida/sets/72157629552160137/>



Figura 3. Actividad final del taller de Fira Natura: los participantes crean sus propios animales.
Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal*.

En el mes de junio de ese mismo año surgió una nueva oportunidad para poner en práctica el proyecto Animalia y establecer nuevos vínculos con la comunidad, esta vez en el propio museo. Coincidiendo con la celebración del Corpus Christi se invitó al Patronato del Corpus de Lleida a llevar a cabo una exhibición de bailes del bestiario del Corpus en la plaza del museo (figura 4) combinada con una visita a las colecciones siguiendo el juego de pistas (figura 5). Esta actividad estaba abierta a todos los públicos y el rango de edad de los participantes fue muy amplio.



Figura 4. El bestiario del Corpus hace una exhibición de bailes en la plaza del museo. Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal.*



Figura 5. Participantes de todas las edades siguen el juego de pistas. Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal.*

La adaptación de animalia al currículum escolar

Desde el principio de su trayectoria en el año 1998, el educador del *Museu de Lleida* ha intentando buscar complicidades con la comunidad educativa basándose en referentes de la museología canadiense, más concretamente en la provincia del Quebec, donde la metodología colaborativa entre museo y escuela, entre educación formal y no formal, ya tenía una trayectoria iniciada a mediados del siglo XX.

Como sucede con todos los materiales desarrollados, ya sea mediante grupos de trabajo con profesores voluntarios o como resultado de proyectos de estudiantes en prácticas como es el caso, llevamos a cabo una o varias sesiones con los técnicos del Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià¹⁰, dependiente del Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, para analizar la propuesta, sus contenidos, las actividades que proponemos adaptadas a los diferentes ciclos educativos, las

¹⁰ El Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià es un Servicio Educativo del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña que, en el ámbito comarcal, apoya permanente a la actividad pedagógica de los centros educativos y a la tarea docente de los maestros y los profesores. El principal objetivo de los CRP es potenciar la renovación pedagógica, facilitando las herramientas para la reflexión y para la investigación de nuevas estrategias de enseñanza. Ofrece sus servicios a los/ las enseñantes y a los centros docentes no universitarios de la ciudad de Lleida y su comarca (el Segrià), públicos y privados concertados, incluidos dentro de las competencias del Departamento de Enseñanza.

competencias educativas y los objetivos que pretendemos conseguir con dicha propuesta. Animalia se ofrece en la actualidad a todos los ciclos educativos:

Ciclo educativo	Competencias y objetivos	Tipo de actividad
Infantil	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno.	Taller introductorio (juego de parejas comparando el animal del museo con su correspondiente en el mundo real); visita dinamizada por la salas del museo.
Primaria	Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación artística; Lengua extranjera; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; Religión; Ciencias y tecnología.	Taller introductorio (juego de parejas comparando el animal del museo con su correspondiente en el mundo real); juego de pistas por las salas del museo (versión simplificada para primaria).
Secundaria	Comunicación lingüística; Conocimiento e interacción con el mundo físico; Competencia social y ciudadana; Cultural y artística; Aprender a aprender;	Taller introductorio (juego de parejas comparando el animal del museo con su correspondiente en el mundo real); juego de pistas por las salas del museo (versión avanzada para secundaria).
Bachillerato	Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras; Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así	Taller introductorio (juego de parejas comparando el animal del museo con su correspondiente en el mundo real); juego de pistas por las salas del museo (versión compleja para bachillerato).

	como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.	
Ciclos Formativos	Capacidad de resolución de problemas; Trabajo en equipo; conocimiento de lenguas extranjeras; Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.	Taller introductorio (juego de parejas comparando el animal del museo con su correspondiente en el mundo real); juego de pistas por las salas del museo (versión avanzada para ciclos formativos).

Animalia habla idiomas

Durante la presentación para las escuelas del programa educativo del curso 2012-2013 nació un nuevo vínculo entre el museo y la comunidad, esta vez, con la Escuela Oficial de Idiomas de Lleida (EOI). Esta vinculación era doble ya que tanto nosotros dos como otros dos profesionales del museo éramos alumnos y ex-alumnos de la misma: Clara López, alemán; Miquel Sabaté, francés; Mariona Huguet (educadora de museo), inglés y Marga del Campo (responsable de comunicación), italiano. De aquí surgió la propuesta de adaptar la actividad Animalia a diferentes idiomas, ofreciendo a los alumnos de la EOI la oportunidad de practicar el idioma que estaban estudiando en un contexto real y fuera del recinto de la escuela (figura 6). A principios de 2013 el museo firmó un convenio de colaboración con la EOI y comenzamos a traducir los contenidos de la actividad al francés, inglés, italiano, alemán y castellano en colaboración con los propios profesores de la escuela. Esta adaptación exigió, además, una evaluación completa de la propia actividad, detectando problemas y dificultades a la hora de realizarla con el objetivo de poder crear contenidos adaptados no sólo a cada idioma, sino también a los diferentes niveles dentro de cada uno de ellos¹¹.

¹¹ Durante las primeras visitas se detectó que en algunos idiomas, especialmente en alemán, la actividad era difícil de seguir por parte de los alumnos de los niveles inferiores. Esto llevó a simplificar los contenidos, a crear un material de trabajo en aula previo para que los alumnos pudieran familiarizarse con la actividad y a realizar visitas mixtas en los idiomas indicados y catalán para los alumnos de los niveles iniciales.

Para potenciar la experiencia cultural, la actividad se completó con una cena temática en la cafetería del museo adaptada a la gastronomía de los países donde se hablaba cada idioma, inspirada en otro de los programas para públicos que desarrolla el *Museu de Lleida*: las Noches Gastronómicas¹². Una de las profesoras de la EOI que había participado en las “noches” sugirió adaptar la experiencia, aportando un tono más lúdico a esta experiencia educativa. Esto, además, implicó a los propios trabajadores de la cafetería ya que fueron ellos los que elaboraron todos los platos (figura 7).

Las visitas con la EOI comenzaron a finales de ese mismo año y a partir de ese mismo momento comenzaron a implementarse con grupos escolares. Viendo el éxito que ha tenido entre la comunidad educativa formal, Animalia se ha adaptado a las visitas familiares que cada año programa el *Museu de Lleida* a partir del mes de marzo, realizando dos versiones: una más sencilla para familias con niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, y otra más compleja para familias con niños de 7 a 12 años.



Figura 6. Alumnos de alemán de la EOI realizan la actividad Animalia. Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal*.

¹² Desde el año 2011 el Museo de Lleida organiza unas noches gastronómicas donde nuestras colecciones sirven para contextualizar la gastronomía de una época determinada. Hasta el momento hemos desarrollado cuatro ediciones: “La cocina de los Borgia”, “La cocina de Leonardo da Vinci”, “La cocina prerromana” y “La cocina judía”. En todas las ediciones han colaborado en este maridaje entre gastronomía y patrimonio, voluntariamente, reputados cocineros, gastrónomos y profesores de universidad.



Figura 7. Alumnos de inglés de la EOI durante la cena temática, realizada en la cafetería del museo. Imagen: *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal*.

Animalia evoluciona

Animalia también ha sido demandada por grupos tan diversos como AMPAS, grupos universitarios o academias de idiomas. Entre ellas, esta primavera solicitó realizar esta visita guiada la academia de idiomas *yes we can English*, especializada en una enseñanza personalizada del inglés dirigido a todo tipo de alumnado pero en particular a los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.)¹³. El grupo estaba formado por familias con niños con n.e.e. y el resultado de la experiencia fue tan satisfactorio que las responsables de la escuela se brindaron a colaborar en el desarrollo de nuevas propuestas para el aprendizaje de los idiomas. Esta colaboración ha tenido como fruto la adaptación al inglés de otro itinerario de nuestra oferta educativa, “El Camino de Santiago”, que se adaptó a una visita nocturna familiar en inglés con el título “The Way of Saint James”.

Conclusiones

A través de estas líneas hemos querido resaltar el papel destacado que debe tener la comunidad dentro del museo. Realizar una actividad para la comunidad sin contar con la participación de ésta en su desarrollo no tendrá ninguna incidencia significativa ni en el museo ni en la comunidad. Sin embargo, implicar a la comunidad en la concepción de nuestros proyectos dejando que sus miembros aporten ideas, expresen opiniones y evalúen las propuestas; en definitiva, haciendo que la comunidad se sienta partícipe del museo, resultará en la creación de una red social

¹³ Discapacidades sensoriales (deficiencia auditiva-hipoacusia, y/o deficiencia visual); TILO (Trastornos Específicos Lenguaje: pronunciación, comprensión y expresión); TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad); Discapacitado intelectual (limitación cognitiva) y síndrome de Down.

fuertemente ligada al mismo. Por otra parte, los periodos de prácticas de los estudiantes deben ser planificados de acuerdo con los intereses y objetivos tanto del museo como de los propios estudiantes. Éstos son los profesionales de los museos del futuro, y de una buena experiencia de aprendizaje depende su formación y el mantenimiento del interés por nuestra profesión.

La experiencia del proyecto Animalia no sólo ha permitido conectar el *Museu de Lleida* con públicos con perfiles muy diferentes a los que habitualmente lo visitan, sino que además ha posibilitado la puesta en valor de las colecciones del museo a través de una temática que no está representada en la museografía de la colección permanente pero que a la vez la complementa, la fauna. El éxito de esta experiencia ha sido, precisamente, la filosofía de su planteamiento y la cooperación entre todos los actores (el *Museu de Lleida: Diocesà i Comarcal*, el grupo ecologista IPCENA, el Patronato del Corpus de Lleida y la Escuela Oficial de Idiomas), de manera que cada uno ha aportado algo y el beneficio ha sido mutuo y extensible a toda la sociedad.

El Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale: relato de una experiencia innovadora en un complejo cultural ferroviario en Brasil.

Eleonora Santa Rosa¹

Antecedentes

En el año 2006 Vale² inauguró la rehabilitación del antiguo ferrocarril construido en 1883, de 18 kilómetros de longitud, entre las ciudades de Ouro Preto y Mariana, así como las cuatro estaciones de la ruta: Ouro Preto, Vitorino Dias, Passagem de Mariana y Mariana. Los vagones, la locomotora y la línea de ferrocarril fueron recuperados, y se restauraron los edificios conservando sus características originales. Santa Rosa Bureau Cultural³, socio ejecutor de la iniciativa desde su creación en 2003, estuvo a cargo del diseño y ejecución de la totalidad del proyecto de restauración de las estaciones y vagones museográficos, además de un programa cuyo eje es la educación patrimonial, siendo responsable de su gestión efectiva desde 2006 tras la finalización de las obras.

Desde entonces, el Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale (“PEPTV” o el “Programa”) incluye un conjunto estructurado, diversificado e integrado de actividades culturales gratuitas y de impacto, orientadas hacia el conocimiento, reconocimiento y valorización del patrimonio cultural y natural de las ciudades de Ouro Preto y Mariana. Se trata de una iniciativa sin precedentes en Brasil que se enmarca en una perspectiva innovadora dentro de la educación patrimonial, apropiándose de elementos de la memoria de la región y contribuyendo al fortalecimiento de la identidad histórica y cultural de ambas ciudades. El Programa alienta la creación de lazos de significación y afectividad con este rico y singular patrimonio, tanto en su aspecto construido como en sus facetas inmateriales y naturales.

La elección de estas dos ciudades para la implementación del Programa tiene un significado especial. Ouro Preto, ciudad patrimonio de la humanidad, y Mariana, la

¹ Periodista y emprendedora cultural, fundadora de Santa Rosa Bureau Cultural y directora del Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale.

² Vale es una compañía minera global, líder en la producción de mineral de hierro, con sede en Brasil. Patrocina íntegramente el Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale por medio de la Ley Federal de Fomento a la Cultura del Ministerio de Cultura de Brasil.

³ Santa Rosa Bureau Cultural (SRBC) es una oficina especializada en el diseño, elaboración, planificación, gestión e intermediación de proyectos culturales.

primera capital del estado, sintetizan el espíritu de Minas Gerais y jugaron un papel significativo en la formación de la identidad brasileña. Son núcleos urbanos importantes en el conjunto del patrimonio cultural de Brasil, signos del ciclo del oro, de la civilización y de la cultura que allí se establecieron en el siglo XVIII.

Las acciones van dirigidas principalmente a la población local, por medio de asociaciones con escuelas, organismos gubernamentales y asociaciones comunitarias. Mediante la ejecución de actividades de diversa índole, pero siempre impregnadas de la educación patrimonial, se busca contribuir a la formación integral de las personas que integran estas comunidades, promoviendo en ellas una actitud crítica y responsable a nivel local.

Los espacios fundamentales para el desarrollo de las actividades son las estaciones de ferrocarril de Ouro Preto y Mariana, que tienen, respectivamente, 126 y 100 años. Lugares estratégicos de los centros urbanos, ciudades vecinas y poblaciones de los municipios cabecera de las estaciones son también escenario de algunas de las actividades externas.

Objetivos

El Programa realiza diversas acciones formativas de valorización de los bienes culturales y naturales, con el fin de propiciar que niños, jóvenes y adultos puedan vivenciar un proceso de conocimiento, apropiación y preservación de su herencia cultural, fortaleciendo los sentimientos de pertenencia, identidad y ciudadanía.

Los objetivos específicos son:

- Contribuir al conocimiento y la difusión de la educación patrimonial en las escuelas de educación formal mediante acciones formativas dirigidas a educadores y estudiantes, estimulando la producción de conocimientos sobre la cultura local y de materiales didácticos innovadores.
- Desarrollar iniciativas para fomentar la lectura (circuitos literarios, juegos, veladas, etc.), especialmente para niños y jóvenes, a través de las bibliotecas infanto-juveniles de las estaciones, totalmente abiertas a la comunidad.
- Fomentar distintas actividades culturales exploratorias entre los estudiantes, profesores, turistas y la comunidad en general, en los espacios de las estaciones y durante el recorrido en tren entre Ouro Preto y Mariana.

- Promover acciones de educación continua (cursos, talleres, seminarios, exposiciones, etc.) centradas en la educación patrimonial, en colaboración con las instituciones locales y abiertas a la comunidad escolar y extraescolar.
- Desarrollar actividades de registro del patrimonio, con la participación de personas, grupos e instituciones locales, y promover su difusión por medio de diversos productos culturales y soportes multimedia interactivos.
- Alentar el intercambio de experiencias, la participación de los actores sociales y el intercambio con instituciones y comunidades interesadas.
- Contribuir al desarrollo del turismo cultural en la región de Ouro Preto y Mariana, considerando que las estaciones, debido a su extensa programación y a los contenidos presentados en los espacios museográficos, representan un atractivo turístico diferenciado para los visitantes, además de favorecer indirectamente la generación de trabajo y renta en el mercado turístico de estos municipios.
- Promover la cooperación con instituciones públicas y privadas, ONGs, líderes y grupos locales, a fin de lograr una mayor efectividad en la consecución y difusión de las actividades del Programa.

Áreas de actuación

Las áreas de actuación del Programa son: **Sensibilización, Investigación y Registro y Formación**, todas relacionadas e interconectadas transversalmente. Cada área desarrolla actividades específicas, pero con la posibilidad de realizar intercambios teóricos y prácticos. La primera comprende un conjunto de actividades informativas, educativas y culturales que utilizan diversos métodos y estrategias para sensibilizar e introducir a los públicos del Programa en los contenidos, experiencias, prácticas y recursos de las estaciones. La segunda se refiere a la investigación sobre historias de vida y temas culturales por medio de la metodología de la historia oral, la producción de registros audiovisuales en forma de documentales y testimonios en video, además de fotografías, textos y publicaciones. La tercera incluye acciones de formación continua, tales como seminarios, foros, ponencias y talleres, que se ofrecen a la comunidad escolar y extraescolar desde la perspectiva de la educación patrimonial.

Actividades educativas y culturales

Entre las muchas actividades desarrolladas durante los ocho años del Programa, fueron seleccionadas para este artículo las iniciativas siguientes:

Circuitos

Se proporciona a los estudiantes, educadores y la comunidad un viaje guiado en tren y un recorrido por los espacios de las estaciones, a fin de que puedan disfrutar de los equipamientos, colecciones y recursos instalados allí. Los circuitos son los siguientes:

- Circuito “Comunidad”

Empezó en 2008. Atiende prioritariamente a grupos y entidades de Ouro Preto y Mariana, además de los municipios aledaños, proporcionando viajes gratuitos de ida y vuelta en el tren. Los residentes de Ouro Preto viajan hacia Mariana y viceversa, lo que les permite conocer no sólo el patrimonio cultural de las ciudades, sino también de los alrededores, por lo que el circuito se ha convertido en una posibilidad real de entretenimiento cultural y educativo para este público.

Número de beneficiados hasta 2014: 47 mil personas.

- Circuito “Escuela”

Empezó en 2006. Atiende prioritariamente a los estudiantes de la red pública de educación de Ouro Preto y Mariana que participan en las visitas guiadas a las estaciones y en el paseo en tren. Los estudiantes y profesores de Mariana viajan hacia Ouro Preto y disfrutan de los espacios de la estación local, mientras que los estudiantes y profesores de Ouro Preto hacen lo mismo en relación a Mariana.

Los visitantes recorren los equipamientos culturales instalados en las estaciones de Ouro Preto (la Biblioteca Infanto-Juvenil, la Carpa Cultural, el Vagón Sonoro-Ambiental, la Sala de la Maqueta⁴, el Espacio UFOP⁵ y la Sala de la Memoria) y Mariana (la Biblioteca Infanto-Juvenil, la Plaza Lúdico-Musical, el Vagón de los Sentidos, el Salón Multimedia y la Sala Multiusos). En estos espacios, los estudiantes participan en actividades educativas centradas en el patrimonio inmaterial, natural, técnico-científico y literario, involucrándose con los contenidos de los espacios museográficos y recreativos, las producciones

⁴ En esta sala hay una maqueta que reproduce el tramo del ferrocarril entre Ouro Preto y Mariana, las estaciones y elementos de las dos ciudades y de su entorno. Asimismo, hay información histórica sobre el ferrocarril y la evolución urbana de Ouro Preto.

⁵ Las piezas que se exponen en este espacio provienen de la colección del Sector Ferroviario del Museo de Ciencias y Técnica de la Escuela de Minas de la Universidad Federal de Ouro Preto. Hay también tótems en que se proyectan testimonios de historia oral, así como videos producidos por el Programa.

impresas y audiovisuales, los recursos multimedia disponibles y los temas de las programaciones mensuales.

Número de beneficiados hasta 2014: 27.500 personas (entre alumnos y profesores).

- Circuito “Estación”: “Viernes Cultural”

Empezó en 2011. Se trata de una visita guiada cuyo objetivo es promover los espacios de las estaciones de ferrocarril, así como la participación en actividades artísticas y culturales, ampliando el acceso a entidades de barrio y de clase, especialmente las dirigidas al público de la tercera edad. El circuito tiene un énfasis especial en la Sala de la Memoria⁶, en la Estación de Ouro Preto, y en el Vagón de los Sentidos⁷, en la Estación de Mariana, y no incluye el viaje en tren.

Número de beneficiados hasta 2014: 629 personas en 32 actividades.

- Circuito “Musicalización”

Empezó en 2013. Consiste en actividades lúdicas destinadas a la sensibilización musical de los estudiantes de primaria de las escuelas públicas de Ouro Preto, Mariana y aledaños. Mediante cita previa, grupos de estudiantes de cada ciudad participan en actividades de apreciación musical, ejercicios rítmicos y construcción de instrumentos con materiales reciclables, según su edad. En Ouro Preto, los circuitos se realizan en la Carpa Cultural⁸ y en el Vagón

⁶ La Sala de la Memoria es un espacio museográfico que combina diferentes tecnologías y recursos multimedia para presentar objetos, publicaciones, videos, historias de vida y temáticas, investigadas y registradas por los centros de historia oral y audiovisual del Programa.

⁷ El Vagón de los Sentidos es una instalación inédita y fue diseñado como un espacio de alta tecnología para el disfrute artístico. Evoca el viaje en tren entre Ouro Preto y Mariana a través de obras artísticas creadas especialmente para dialogar con el patrimonio cultural de la región, que se proyectan en doce pantallas de LED, siendo seis a cada lado, instaladas en la superficie interna de las ventanillas del vagón. La banda sonora consiste en un tratamiento acústico específico para cada videoarte. El lenguaje del vídeo combinado con una estructura de proyección no lineal despierta la curiosidad sobre el proceso de creación de estas obras, proporcionando el disfrute de nuevos formatos audiovisuales.

⁸ La Carpa Cultural de la estación de Ouro Preto, por tener un carácter multiuso, es una de los principales espacios de realización de actividades culturales de diversa índole, a iniciativa del Programa o de los socios. El espacio tiene capacidad para 250 personas y cuenta con 507m² y equipos de luz y sonido.

Sonoro-Ambiental⁹, ubicado en las afueras de la estación. En Mariana, las actividades se realizan en la Plaza Lúdico-Musical¹⁰.

Número de beneficiados hasta 2014: 589 personas en 37 circuitos.

- Acciones de Fomento a la Lectura

El Programa cuenta con dos espacios fundamentales para desarrollar las actividades de fomento a la lectura: la Biblioteca de la Estación de Mariana y la Biblioteca de la Estación de Ouro Preto. Las bibliotecas cuentan con 5.282 títulos, 8.279 ejemplares de literatura infanto-juvenil y 415 DVDs. Las acciones propuestas buscan impulsar iniciativas individuales y colectivas de conocimiento y preservación del patrimonio a través de la lectura, y van dirigidas principalmente a los estudiantes, e indirectamente a los profesores de la red pública de educación de Ouro Preto, Mariana y aledaños. Con el objetivo de acercar aún más al público infanto-juvenil a las bibliotecas, se creó en 2012 el blog de las Bibliotecas de las Estaciones, que hasta 2014 había recibido alrededor de 8.300 accesos.

Ejemplos de actividades ofrecidas:

- Circuitos de Lectura

Empezó en 2006 en la Biblioteca de Mariana. Se realiza con estudiantes de escuelas de la región. A partir de las prácticas de lectura, escritura, ilustración y talleres creativos, los circuitos buscan promover la formación de lectores utilizando diversos medios y estimulando la producción de textos e ilustraciones sobre un tema específico.

Número de beneficiados: 4.243 personas en 199 circuitos, entre 2013 y mediados de 2014.

- Veladas

⁹ Se trata de un vagón fijo cuyo proyecto interno contempla instrumentos musicales de cuerda, viento y percusión elaborados con materiales reciclados que forman la escultura *Resíduos Sonoros*, además de un taller ecológico de instrumentos musicales.

¹⁰ Este espacio combina juguetes musicales, lutería, bellas artes y arquitectura. Las estructuras se hicieron con materiales ferroviarios reciclados y elementos en acero inoxidable, uniendo el arte y la ecología.

Evento literario-musical dirigido al público infanto-juvenil y a la comunidad en general que se realiza desde 2008. Además de recitales de poesía, cuenta con representaciones escénicas y musicales, a menudo con grupos artísticos locales. Tiene como objetivo promover un espacio para el arte y una cultura de fomento a la lectura poética y la apreciación musical, centrándose en temas relacionados con el Programa, tales como: leyendas, mitos y cuentos; juegos y juguetes; recuerdos de la infancia; el lenguaje de las campanas, etc.

Número de beneficiados hasta julio de 2014: cerca de 2.880 personas en 25 veladas.

Movilización de Comunidades

El objetivo consiste en ampliar y expandir la participación de las comunidades de Ouro Preto y Mariana en las acciones del Programa, potenciando sus resultados y favoreciendo el uso de sus productos, espacios y actividades por los vecinos de estas ciudades. Como ejemplo, cabe mencionar la cesión gratuita de la Carpa Cultural a artistas, grupos culturales y entidades locales durante el año, mediante cita previa y selección.

- Muestras de Preservación Patrimonial

Consiste en fomentar proyectos de educación patrimonial y/o preservación del patrimonio cultural, desarrollados por grupos, asociaciones locales y escuelas de la red pública de educación de Ouro Preto, Mariana y aledaños, con el propósito de reconocer, promover, premiar y alentar la continuidad de acciones en favor del patrimonio cultural.

Los proyectos seleccionados previamente se presentan en la muestra, que tiene lugar en la Carpa Cultural de la Estación de Ouro Preto. Los ganadores reciben premios en efectivo que deberán invertirse en el proyecto presentado, mientras que el resto de los participantes reciben otros premios, como productos audiovisuales e impresos.

Resultados: hasta finales de 2014 se realizarán seis muestras, para un público de 200 personas por cada edición.

- Exposiciones Audiovisuales

Mediante la instalación de una cabina móvil en barrios, poblados y centros históricos, los equipos de historia oral y audiovisual del Programa graban testimonios de vecinos y visitantes sobre temas relacionados con el patrimonio cultural de Mariana y Ouro Preto. La propuesta consiste en seleccionar algunos testimonios y proyectar los videos donde fueron grabados, para que las comunidades locales tengan acceso a este registro audiovisual. Además de estos vídeos, también se proyectan documentales producidos por el Programa.

Resultados: se realizaron 8 ediciones en 2013 y están previstas 12 en 2014, para un público estimado de 100 personas por cada proyección.

Cursos y Talleres

El Programa ofrece a las comunidades locales talleres de capacitación en lenguaje fotográfico y audiovisual en las estaciones de Ouro Preto y Mariana. Desde 2006 se han realizado siete talleres de fotografía y 20 cursos y talleres de video y/o animación. Los talleres de video sobre el patrimonio cultural para jóvenes comprendieron la investigación, producción y edición de registros videográficos del patrimonio cultural de la región. Ya se han producido 27 videos a partir de los cursos y talleres de formación, que abordan temas relacionados con el patrimonio y la cultura local, tales como “La Folía de Reyes”, “Las Curanderas”, “Las Pequeñas Pastoras del Padre Faría”, “La Música Regional”, “El Patrimonio y sus Leyendas”.

En los dos primeros años del proyecto se impartió el “Curso de Formación Continua de Docentes” a cerca de 80 profesores, beneficiando a 1.233 estudiantes de 54 escuelas. Mediante actividades educativas probadas en el aula, los profesores construyeron un material pedagógico guía para el uso del *kit* de educación patrimonial en las escuelas, denominado “Kit de Ideas”.

Entre 2011 y 2014 se realizaron ciclos de ponencias y talleres sobre educación patrimonial dirigidos a educadores de instituciones educativas y culturales, universitarios, gestores culturales, profesionales del turismo y el público en general, principalmente de Ouro Preto y Mariana. Con la participación de expertos en educación patrimonial, estos seminarios permitieron a los participantes actualizarse sobre los aspectos teóricos y prácticos de la educación patrimonial, así como la presentación y el intercambio de experiencias de

proyectos modelo desarrollados en diferentes municipios y en diferentes espacios educativos.

Investigación y registro

Durante los ocho años del Programa se ha logrado reunir una amplia y significativa colección impresa, fotográfica y videográfica a partir de actividades de investigación y de registro especialmente desarrolladas por los equipos de historia oral y audiovisual y con la participación de varios expertos, la cual se encuentra a disposición del público en espacios específicos de las estaciones.

Resultados:

- 98 videocabinas totalizando 1516 testimonios sobre música, creencias, cine, carnaval, literatura, fiestas populares, barrios, culinaria, etc. Se trata de grabaciones de breves testimonios de vecinos y visitantes a través de la instalación de la cabina itinerante en diferentes momentos y lugares de Mariana y Ouro Preto, tanto en la ciudad como en los poblados aledaños.
- Cuatro catálogos de historia oral conteniendo 220 historias de vida y relatos temáticos sobre la minería, el ferrocarril, la tejeduría y los clubes socio-deportivos.
- Producción de videodocumentales: “La Locomotora”, “El Circo”, “Puentes”, “La Banda San Sebastián: Cien Años de Música”, “El Modelismo Ferroviario”, “La Piedra de Jabón”, “Ha Llovido Poesía”, “Día y Noche en Colores” y “Veladas”.
- Producción de obras de arte audiovisuales: “El Barroco”, “La Minería”, “Campanarios”, “El Vagón ‘Todo el Mundo’”, “Tipos Móviles”, “Artesanos Invisibles”, “De la Tierra a la Tierra”.
- “Guía Cultural Mariana – Passagem de Mariana – Ouro Preto”.
- “Otras Memorias, Otros Patrimonios” (libro que contiene el registro histórico y metodológico del Programa).
- “Mire aquí” (publicación que contiene las mejores fotos seleccionadas de talleres y exposiciones fotográficas).
- “Hilos y enredos” (volumen que aborda la historia de la tejeduría en la región).
- “Almanaque del Tren”.
- Materiales paradidácticos: Manual de Educación Patrimonial, Kit de Educación Patrimonial, Prácticas Educativas, Banda Sensorial, Juegos de Memoria, Historietas, Álbumes para Colorear, etc.

Todas las producciones se distribuyen gratuitamente a bibliotecas, universidades, instituciones culturales, educativas y turísticas.

Consideraciones finales

El Tren de Vale presenta resultados robustos y significativos para los municipios de Ouro Preto y Mariana desde su implantación, con la rehabilitación integral de un conjunto arquitectónico en malas condiciones de conservación y uso. Su red ferroviaria de fecha 1883 que había sido vandalizada fue totalmente recuperada en el tramo principal de 18 km, así como los vagones fijos y rodantes.

El Programa ha sido galardonado con premios a nivel nacional y se ha convertido en un referente en Brasil como complejo cultural ferroviario centrado en la educación patrimonial. Es un ejemplo concreto de acción innovadora, de larga duración, que ha ampliado el accionar tradicional en el campo del patrimonio, al buscar en las comunidades ubicadas en el entorno de las estaciones sus referencias, memorias e identidades. Los contenidos producidos subrayan el repertorio regional y local, de expresión nacional, a fin de proporcionar un ambiente de aprendizaje, y promueven la interacción entre las personas y los contextos culturales en que están insertadas, contribuyendo a la preservación de los bienes culturales.

Los espacios de las estaciones con sus colecciones son espacios destinados a la educación, el disfrute artístico, la convivencia, la producción de historias orales, el rescate de la memoria, el entretenimiento y el ocio. Por medio de una amplia programación cultural, de los viajes en tren y de los distintos servicios que se ofrecen, el Programa ya ha brindado cerca de un millón de atenciones a niños, jóvenes, ancianos, lugareños y turistas.

Encuestas realizadas con vecinos y líderes locales han constatado que la población está apropiándose gradualmente del Programa. La identificación de las comunidades con la iniciativa patrocinada por Vale y los resultados positivos logrados contribuyen a añadir valor a la imagen de la empresa, haciendo que el proyecto sea un importante factor de acercamiento a las comunidades locales.

A cada edición, nuevas responsabilidades y desafíos se introducen sin perder el compromiso de continuar el proceso educativo centrado en el patrimonio cultural y con el apoyo de múltiples socios: escuelas, comunidades, instituciones públicas, universidades y la empresa colaboradora.

Referencias bibliográficas

Outras memórias, outros patrimônios: relato técnico do Programa de Educação Patrimonial Trem da Vale/Fundação Vale. (Coord. y Edit.) Eleonora Santa Rosa. Belo Horizonte: Fundação Vale/Rona, 2010.

Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale – Gestión, Mantenimiento y Extensión – 2014. Proyecto aprobado por la Ley Federal de Fomento a la Cultura. Santa Rosa Bureau Cultural. Belo Horizonte, 2013.

Informe de Investigación sobre el Proyecto Piloto de Movilización Comunitaria del Tren de Vale. Habitus Consultoria e Pesquisa. Belo Horizonte, 2012/2013

Anexo: registros fotográficos

El Programa de Educación Patrimonial Tren de Vale: relato de una experiencia innovadora en un complejo cultural ferroviario en Brasil.



Vista panorámica de la Estación y de Ouro Preto. Foto: Colección Tren de Vale.



Estación de Mariana. Foto: Colección Tren de Vale.



Circuito de Lectura: Biblioteca Infanto-Juvenil / Estación de Mariana. Foto: Colección Tren de Vale.



Circuito “Escuela”: Paseo en tren en el vagón panorámico. Foto: Colección Tren de Vale.



Actividades en la Plaza Lúdico-Musical / Estación de Mariana. Foto: Colección Tren de Vale.



Circuito “Escuela”: Visita guiada en la Sala de la Maqueta / Estación de Ouro Preto.
Foto: Colección Tren de Vale.



Circuito “Musicalización”: Vagón Sonoro-Ambiental / Estación de Ouro Preto. Foto:
Colección Tren de Vale.



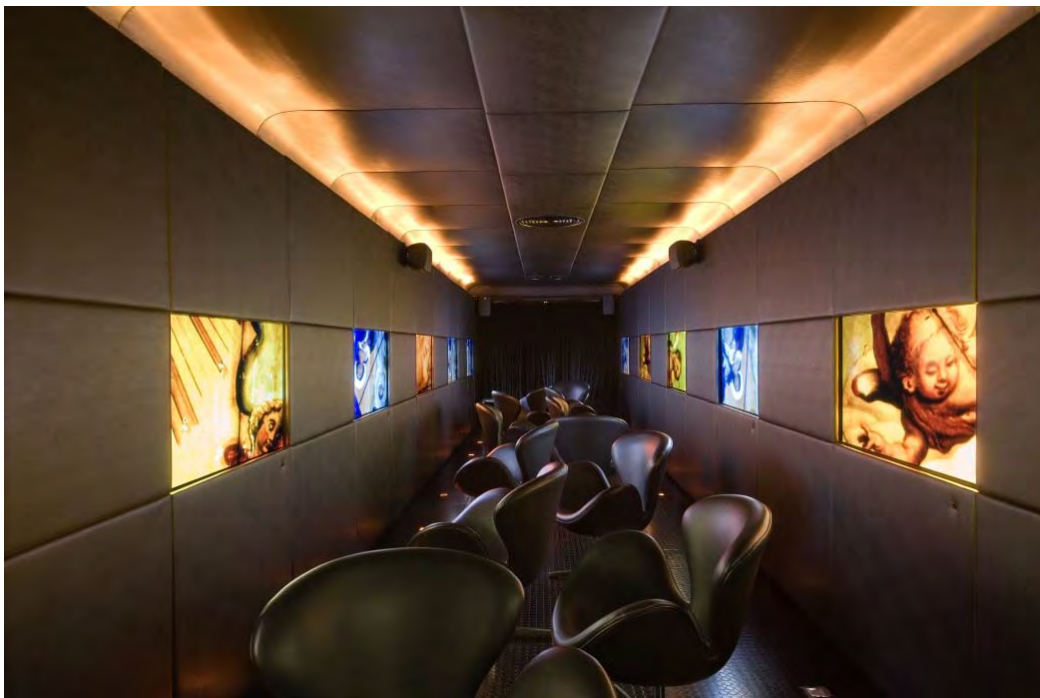
Velada en la Carpa Cultural / Estación de Ouro Preto. Foto: Colección Tren de Vale.



V Muestra de Preservación Patrimonial: Actuación en la Carpa Cultural / Estación de Ouro Preto. Foto: Colección Tren de Vale.



Sala de la Memoria / Estación de Ouro Preto. Foto: Colección Tren de Vale.



Vagón de los Sentidos / Estación de Mariana. Foto: Jomar Bragança.

Reflexiones entorno al proyecto “Patrimônio Cultural e Políticas de Cultura: propostas de ação em Educação Patrimonial. Apreciação sobre a apropriação e uso dos equipamentos culturais em Campos dos Goytacazes”

Simonne Teixeira

Introducción – origen y referenciales

El presente año de 2014, la *Officina de Estudos do Patrimônio Cultural*¹ cumplió 10 años de actividades, así como el proyecto² de extensión universitaria, que iremos presentar a continuación: La *Officina* comenzó las actividades de investigación y extensión universitária, con especial atención en la Historia, la Arqueología y el Patrimonio Cultural, reuniendo estudiantes de graduación, postgraduación y colaboradores externos³. Inicialmente preocupados por el estado de abandono y el mal estado de conservación del rico patrimonio cultural en Campos dos Goytacazes⁴ y su región⁵. Nuestra investigación y acciones se centraron en temas relacionados con las políticas culturales de preservación, y una educación más ciudadana. Nuestra

¹ A *Officina de Estudos do Patrimônio Cultural (Officina)*, esta vinculada al Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico/LEEA, do Centro de Ciências do Homem/CCH, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF (<http://www.uenf.br>).

² Entre los años 2004 y 2010 el proyecto se tituló “*Patrimônio Cultural: aprendendo a conhecer. Proposta para uma ação de Educação Patrimonial*”. Los dos años siguientes (2011-2012) el proyecto estuvo parado, y fué retomado en el 2013 con el nuevo nombre: Patrimônio Cultural e Políticas de Cultura: propostas de ação em Educação Patrimonial. Apreciação sobre a apropriação e uso dos equipamentos culturais em Campos dos Goytacazes.

³ La modalidad de colaboración, se institucionaliza mediante una beca (modalidad Universidade Aberta/UA) ofrecida a los participantes del proyecto, favoreciendo la participación de personas externas a la propia universidad (UENF). En nuestro caso, hemos trabajado con profesores de la red de enseñanza municipal.

⁴ El municipio de Campos dos Goytacazes es desde tempos coloniales, el principal polo de desarrollo de la región norte fluminense. Se trata del mayor municipio en extensión territorial del Estado de Río de Janeiro. Tiene una población de 477.208 habitantes (IBGE, 2013). El municipio posee un notable potencial agrario y agroindustrial, y se destaca actualmente, como el principal yacimiento petrolífero del país, lo que la hace una de las ciudades con mayores recursos económicos provenientes de la explotación de petróleo en Brasil (*royalties*). Pese esta riqueza, el frecuente abandono con el patrimonio y las manifestaciones culturales, acelera la destrucción de esta herencia significativa.

⁵ Región norte del Estado de Río de Janeiro.

intensión fue crear un espacio de investigación, enseñanza y extensión respecto a las cuestiones de la Educación Patrimonial, destacando la cultura y el patrimonio regional.

En el discurrir de los primeros seis años, los principales objetivos del proyecto fueron: (a) aprehender la percepción de los estudiantes de enseñanza básica de las escuelas públicas del municipio de Campos dos Goytacazes, respecto a su patrimonio cultural, incluyéndose el entendimiento del concepto (patrimonio cultural); (b) desarrollar programas de Educación Patrimonial en las escuelas públicas – en base a los resultados de la investigación con respecto a la percepción de los estudiantes – teniendo en cuenta el proceso histórico, el rescate de la memoria regional y la transmisión de los valores culturales; (c) elaborar material didáctico-pedagógico para los profesores y estudiantes, que pudiesen auxiliar en las clases, estimulando el descubrimiento de nuevos conceptos; (d) fortalecer las acciones de educación continuada en la UENF, con una formación practico-reflexiva de los profesores, capacitando a orientar acciones educativas e interdisciplinarias en las clases; (e) y buscar identificar el conocimiento de los profesores participantes de nuestras actividades, respecto a los bienes culturales regionales, bien como verificar el uso por los mismos.

Atendiendo a estos objetivos, desarrollamos actividades directamente con los estudiantes en algunas escuelas de la periferia. Sin embargo, percibimos que los profesores no estaban preparados y que no tenían subsidios para la continuidad de las actividades, cuando nos íbamos de las escuelas. Así que concentramos nuestras acciones en la formación continua de los profesores de la red de enseñanza básica, con una oferta regular de cursos y talleres, que abordaban diferentes temas sobre el patrimonio cultural regional. Desarrollamos también material didáctico y pedagógico específico para los profesores⁶. El año de 2010, nuestro principal eje temático fue la arqueología y organizamos una exposición – “O índio e a arqueologia no museu” – donde también ofrecimos cursos, talleres y actividades para estudiantes y profesores.

Al retomar el proyecto, en 2013, mantuvimos los objetivos propuestos anteriormente, relacionados a la Educación Patrimonial, dando continuidad a la propuesta didáctico-pedagógica. Sin embargo, agregamos nuevas reflexiones, trayendo a debate cuestiones sobre las políticas públicas contemporáneas de cultura, y su incidencia en el municipio. Incluimos además, un análisis respecto a los

⁶ Teixeira, S. *et alli*. 2006. Educação patrimonial: novos caminhos para na ação pedagógica. Campos dos Goytacazes: EDUENF.; y Teixeira, S. (Ed.). 2008. Contribuições à prática pedagógica para a Educação Patrimonial. Campos dos Goytacazes: EDUENF.

equipamientos culturales del municipio y el acompañamiento del Plano Estadual de Cultura/RJ⁷, en la Asamblea Legislativa del Estado de Rio de Janeiro.

Consideramos necesario un análisis del “estado del arte” de las políticas públicas de cultura en el Estado, tomando como referencia las políticas públicas de cultura del Gobierno Federal, cuyos avances fueron significativos y de gran importancia desde el año 2003⁸. En los últimos años, fueron frecuentes los estudios académicos centrados en las políticas culturales en ámbito federal; pero menos frecuente, aquellos estudios dedicados a las políticas culturales en ámbito de los estados y menos aún municipales. Consideramos que el examen sistemático y cuidadoso de la realidad municipal, es de fundamental importancia para el adecuado entendimiento de la cuestión. Sobre todo si llevamos en consideración que la Constitución Brasileña del 1988, enfatiza el papel central de los municipios como un lugar privilegiado para las realizaciones de políticas, y por lo tanto, de la vida pública. Como advierte Barbosa, “é a unidade política e administrativa mais próxima, estando emaranhada ao cotidiano das pessoas e sendo a mais sensível a demandas imediatas. Na realidade é o espaço territorial onde se concretizam as ações políticas, onde se organizam os serviços públicos e privados” (2009: 106).

Por otra parte, vivimos un momento de superación en las prácticas políticas con respecto a la concepción de cultura, que por muchos años estuvo centrada en la preservación de los monumentos de carácter histórico y artístico que darían sentido a la nacionalidad, como expresión cultural. A lo largo de estos años pasados, la cultura inmaterial estuvo relegada a un segundo plano. El momento actual es el de reconocer de la existencia da diversidad de culturas y de públicos, de visiones e intereses diferenciados, que poseen demandas culturales propias. Además, tratándose de Brasil, necesitamos crear mecanismo para democratizar la sociedad, fuertemente injusta y desigual. Precisamos revertir el proceso secular de exclusión social, creando nuevas oportunidades de creación y de fruición (CALABRE, 2007; SIMIS, 2007).

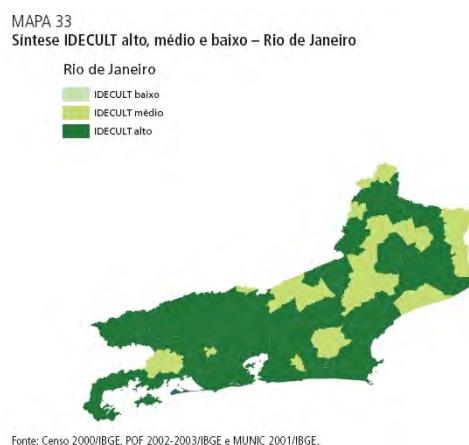
⁷ Elaborado por la Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro por medio de consulta pública entre los años 2012-2013, al final del cual, en diciembre de 2013, fue enviada a Asamblea Legislativa del Estado (ALERJ). Hasta el momento no fue aprobada.

⁸ El año de 2003 es un marco extraordinario con relación a las políticas culturales en Brasil, inauguradas a partir de la gestión de Gilberto Gil, en el Ministerio da Cultural. Calabre advierte respecto a estos cambios, “nos últimos anos temos assistido ao crescimento de um modelo de gestão pública baseado na participação da sociedade civil. A expressão gestão participativa está presente em planos de variadas áreas e níveis de governo. Com o campo da cultura não tem sido diferente” (2208:63).

La Educación Patrimonial, se presenta como un campo propicio al desarrollo de los conceptos vinculados a la cultura, y por esta razón, muchas veces es llamada de *alfabetización cultural*, término que nos parece más completo. Consideramos esta *praxis* educativa un excelente medio para la difusión de los valores culturales, permitiendo la absorción de nuevos referenciales que puedan servir a las diferentes prácticas culturales. Conceptualmente estamos de acuerdo con Freire (1981:17), cuando argumenta que, en la práctica pedagógica, la formación ciudadana se debe preparar para ser capaz de intervenir y transformar la sociedad. Para nosotros, es en esta perspectiva dónde debe actuar la Educación Patrimonial.

La propuesta actual

La propuesta actual tiene como punto de partida los datos obtenidos del Indicador de Desenvolvimento Cultural/Idecult⁹, en el que consta, un índice “alto”, respecto a la cultura en el municipio de Campos dos Goytacazes. Evaluamos que este dato debía ser analizado con criterio, a la vez que no reflejaba la realidad empírica.



Esta información suscitó algunas cuestiones que nos guiaron hasta nuestras proposiciones para la retomada del proyecto; deseábamos entender de que modo las prácticas culturales eran ejercidas por la población: Que hacen las personas en Campos dos Goytacazes en términos de cultura? Van al cine o a la biblioteca? Frecuentan el museo? Cuando viajan, van más al museo de que cuando están en la ciudad? Como se da el consumo cultural en el municipio?

Como consecuencia inmediata a esta suerte de preguntas, surgieron otras preguntas, como: cual debe ser el papel del poder público (especialmente el

⁹ Idecult: SILVA e ARAUJO, 2010.

municipal) en la cultura? Hay amenazas a las políticas culturales en el municipio? Cual ha sido el papel de los ciudadanos en la formulación de estas políticas?

Objetivos y metodología

A partir de estas premisas, el nuevo diseño del proyecto, tiene como objetivo general, la profundización del examen de los indicadores culturales, relativos al municipio de Campos dos Goytacazes, con base en las directrices propuestas en el Plano Estadual de Cultura, y considerando las cuestiones relacionadas con la difusión de los temas y conceptos entorno a las políticas culturales y al patrimonio cultural, por medio de los presupuestos de la Educación Patrimonial, comprendiendo esta como un proceso de alfabetización cultural.

Especialmente pretendemos una mayor consolidación para la coleta de informaciones sobre los equipamientos culturales (públicos) del municipio, considerando su uso, función y puesta en valor. Desde nuestro punto de vista, es necesario un seguimiento sistemático y a largo plazo, para que se pueda acceder a un conocimiento sobre las prácticas culturales en la ciudad. Aceptamos como referencial conceptual para la expresión *equipamientos culturais*, la definición que nos ofrece Teixeira Coelho,

sob o aspecto da macrodinâmica cultural, tanto as “edificações destinadas às praticas culturais (teatros, cinemas, bibliotecas, centros de cultura, filmotecas, museus) quanto grupos de produtores culturais abrigados ou não, fisicamente, numa edificação ou instituição (orquestras sinfônicas, corais, corpos de baile, companhias estáveis, etc.).

Numa dimensão mais restrita, equipamentos culturais são todos os aparelhos ou objetos que tornam operacional um espaço cultural (refletores, projetores, molduras, livros, pinturas, filmes, etc.) (1999: 165-166).

Para fines del trabajo que desarrollamos, optamos por la definición de la macro dinámica cultural, sin descartar completamente su definición más estricta.

Consideramos que los equipamientos culturales de una ciudad, son un instrumento esencial para el acceso a las colecciones y a las acciones culturales. Esta aproximación del público con su herencia y tradiciones culturales, crea y fortalece la identidad y la memoria social.

De hecho, la población no tiene conocimiento de los equipamientos culturales disponibles en el municipio, así como los proyectos y aportes financieros del poder público para financiarlos. Es preciso que la población conozca mejor los museos, bibliotecas, teatros y otros espacios de la cultura, disponibles en el municipio.

Aún se incluye entre los objetivos, la oferta de cursos a estudiantes de pedagogía, con el fin de promover la difusión del conocimiento relacionado con la cultura, y los signos de identidad cultural y al legado histórico significativo. Al mismo tiempo, pretendemos instruir los futuros profesores sobre la importancia de los indicadores culturales como herramientas para el entendimiento de los fenómenos sociales.

Al final, pretendemos estimular el potencial de aprendizaje intrínseco los equipamientos culturales, favoreciendo el acceso sobre la difusión de los fenómenos expresivos y creadores de la ciudadanía cultural, haciendo uso de una metodología llamada *interpretación del patrimonio*, cuya estrategia, de acuerdo con Miranda

ofrece unas técnicas que facilitan el acercamiento entre el patrimonio y la sociedad; pero con algunas particularidades que le dan carácter y la conforman como disciplina: *sus destinatarios* (el público general “visitante), el *contexto* (un lugar de importancia patrimonial que es visitado por el público) y *las formas y estilo* (persuasión, seducción, inspiración, provocación) (MIRANDA, 2004:2).

Acreditamos que esta práctica favorece para una actitud más aséptica para el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de un comportamiento más compatible con los locales visitados (los equipamientos culturales y sitios históricos). Según Miranda “la interpretación del patrimonio tiene que: *revelar* (correr el velo) el significado de un sitio más que explicar hechos y datos, *estimular la curiosidad* más que simplemente satisfacerla, y *llegar al corazón* tanto como a la *razón*” (MIRANDA, 2004:6).

Según esta metodología, la acción no será efectiva, a menos que,

- a. atraiga y mantenga la atención del visitante,
- b. éste entienda y retenga cierta información,
- c. que gracias a esta información el visitante adopte una actitud positiva,

d. y se observe en él un cambio permanente de comportamiento (MIRANDA, 2004:3).

Indicadores culturales

Un examen en la literatura especializada apunta al hecho que de no hay consenso respecto al concepto de indicador cultural. Pero la mayor parte de los autores sí, está de acuerdo de que debe revelar algo notable sobre el mundo de la cultura, ampliando el conocimiento respecto a los fenómenos culturales. Según Satorre,

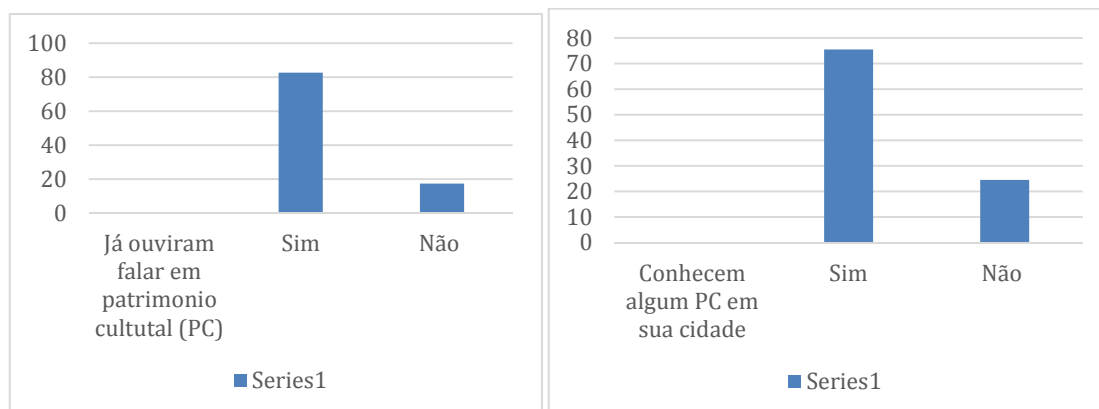
os indicadores podem ser considerados ferramentas que nos permitem nos aproximar da descrição da realidade da experiência cultural de maneira objetiva e que facilitam seu reconhecimento concreto, gerando um *corpus* de conhecimento teórico, científico e contrastável.” (SATORRE, 2008:33).

En este sentido, “nunca é demais lembrar que os indicadores ‘indicam’, mas ‘não são’ a realidade a que se remetem” (SIQUEIRA, 2009: 117). Los indicadores son hoy, objeto de revisión y exámen, y constituyen herramientas importantes para inferir en que medida se cumplen ciertos aspectos sociales y especialmente culturales, establecidos en el ámbito político. Teniendo en cuenta las administraciones públicas en Brasil, sensibles a las alternancias en el cargo político y a una frecuente ausencia de políticas culturales de largo plazo, capaz de atravesar los diferentes gobiernos, los indicadores podrán servir cómo diagnóstico, diseminando el acto de evaluar. Como observa Ribot, el indicador *evalúa* más que *describe* (2005).

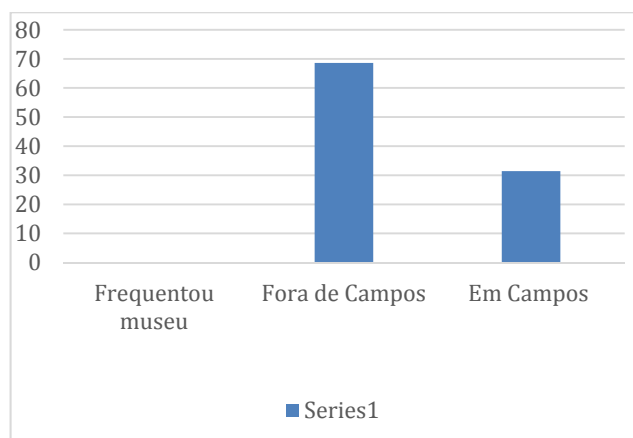
Primeros resultados

En el año 2013, realizamos las primeras encuestas con la población, con la intención de inferir sobre a sus hábitos culturales. Hemos aplicado el cuestionario (Q1) en tres áreas de la ciudad: centro histórico (área comercial popular), barrio Pelinca (área comercial noble) y la estación municipal de autobuses. También realizamos cuestionarios a los gestores de los equipamientos culturales públicos (Q2), con la intención de conocer los problemas enfrentados. Todas las encuestas fueran realizadas entre los meses de Octubre y Noviembre de 2013.

Con relación a los cuestionarios realizados en la calle, cuando preguntados¹⁰ ¿si habían oído hablar en patrimonio cultural?, el 83% dijeron que sí, y el 17% que no. Sin embargo cuando preguntados¹¹, ¿si conocían algún patrimonio en su ciudad?, el 76% respondió que sí y 24% que no. Los datos deben ser relativizados, pero se observa un diferencial en el reconocimiento de la existencia de patrimonio cultural en la ciudad. Para nosotros, estos números manifiestan el poco conocimiento sobre los equipamientos culturales por parte de población.



Preguntados¹² a identificar cuales tipos de equipamientos culturales ya habían visitado (en Campos dos Goytacazes y/o en otra ciudad), a partir de un listado, del cual seleccionamos como ejemplo, el museo, 68% conoció fuera de la ciudad, y 32% conoció en la ciudad. Lo que expone la poca afluencia a los equipamientos culturales en la ciudad misma.

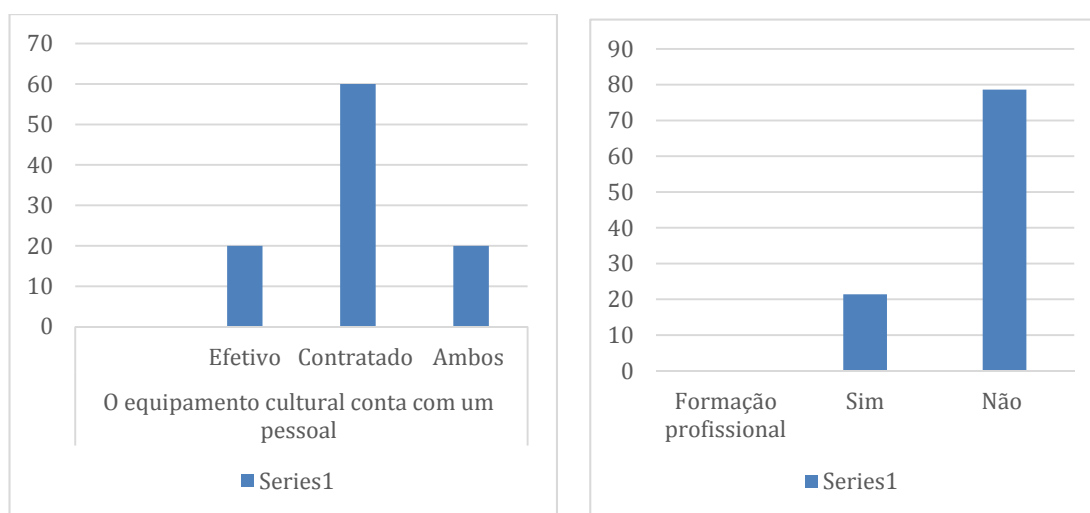


¹⁰ Q1/Pregunta 12 – Você já ouviu falar em patrimônio Cultural? Sim; Não.

¹¹ Q1/Pregunta 14 – Você conhece algum patrimônio cultural em sua cidade? Sim; Não.

¹² Q1/Pregunta 23 – Entre os EC relacionados abaixo, indique quais você conhece e quais você conheceu em Campos: 1Biblioteca; 2Casa de Cultura; 3Museu; 4Arquivo Histórico; 5Teatro; 6Cinema.

Con respecto a los equipamientos culturales, llama nuestra la atención los datos referentes al personal que trabaja en los equipamientos. Preguntados si estos eran fijos (por medio de concursos publico) o temporales¹³. Tan solo el 20% de los equipamientos cuentan con personal fijo; el 60% es de personal contratado temporalmente, o sea son trabajadores sin garantías laborales y de función más inestables. Los demás 20% poseen ambas formas de trabajo. Estos datos se tornan más interesantes cuando preguntamos¹⁴ si la formación profesional para el cargo es un criterio (especialistas), tan solo 22% dijeron que sí, el restante, 79% dijeron que no.



Como no tenemos lugar para todos los resultados recogidos, quisimos tan solo ejemplificar algunos más significativos. La experiencia nos fue de mucha ayuda, sobre todo para repensar nuestros instrumentos (cuestionarios), que están en proceso revisión para un nuevo proceso de encuestas. En base a los datos obtenidos, estamos trabajando en el contenido del curso que pretendemos ofrecer a los estudiantes de pedagogía en marzo de 2014.

Conclusiones

Entendemos que los problemas pertinentes al patrimonio cultural y a las políticas culturales requieren un conocimiento mínimo del conjunto de la sociedad, una vez que muchos de los elementos de éste, hacen parte de nuestro cotidiano – como las decisiones respecto a que bienes preservar, destino y uso del patrimonio; fortalecimiento de la cultura popular y la creación artística; formación de público; inversión publica en los muesos, bibliotecas; gestión de los espacios públicos, etc. – y

¹³ Q2/Pregunta 19 – O EC em questão conta com pessoal: 1Efetivo; 2Contratado; 3Ambos.

¹⁴ Q2/Pregunta 21 –Existem especialistas? 1Sim; 2Não; 3Se sim, quais?

requieren de la sociedad, más que opiniones técnicas. Todo que remete al patrimonio supone un proceso de elección guiada con criterios éticos, culturales y políticos. La alfabetización cultural favorece la participación ciudadana en las tomas de decisiones.

Por ahora, buscamos desarrollar los mecanismos que nos permitan identificar e interpretar los indicadores, para evaluar las políticas públicas para la cultura. Concentramos todos nuestros esfuerzos en el establecimiento de un diagnóstico continuo de las políticas de cultura en el municipio, que servirá de parámetro para el análisis de las acciones culturales. Usamos los indicadores y de los sistemas de información cultural, partiendo de un entendimiento sobre su uso, como herramienta capaz de permitir un mayor conocimiento de los fenómenos culturales.

Participaciones y agradecimiento

Participaron de la elaboración de los cuestionarios y su aplicación y análisis, Jânio de Oliveira Jr., Cristiano Ferreira de Barros, Sylvia Márcia Paes, Gilberto Nunes Gomes, Livia Araújo San-Sim; así que coautores de este trabajo. Agradezco a Carlos J. Camargo la revisión del texto en español. Desde luego, los errores y equívocos, que puedan encontrarse en el texto, son de total responsabilidad de la autora.

Bibliografía

BARBOSA, F. 2009. "Considerações para a construção de indicadores culturais". En Calabre, L. [Ed.]. Políticas Culturais: reflexões sobre gestão, processos participativos e desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural/Rio de Janeiro: FCRB.

CALABRE, L. 2008. "Políticas e conselhos: um estudo do Conselho Federal de Cultura". En Calabre, L. [org.]. Políticas Culturais: diálogo indispensável. Vol. II. Rio de Janeiro: Ed. Casa de Rui Barbosa.

CALABRE, L. 2007. "Políticas Culturais no Brasil: balanço & perspectivas". En Rubin, A. A. C. et Barbalho, A. Políticas Culturais no Brasil. Salvador: Ed. UFBA.

COELHO, T. 1999. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras.

FREIRE, P. 1981. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

MIRANDA, J. M. 2004. "La interpretación, su acepción de comunicación atractiva 'in situ'". *Boletín Gestión Cultural*, 7 – Indicadores y estadísticas culturales, abril. ISSN 1697-073X.

IBGE. Censo Populacional 2013 - Estado do Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/home/>

RIBOT, A C. 2005. Asistencia técnica para elaboración de un diagnóstico y una metodología para diseñar indicadores culturales en los países centroamericanos. Informe Final. UNESCO.

SATORRE, C. P. 2008. "O uso de indicadores em pesquisa no setor cultural: salto da estatística para a desconstrução do discurso". *Revista Observatório*, 4. São Paulo: Itaú Cultural.

SIMIS, A. 2007. "A política cultural como política pública". En Rubin, A. A. C. *et Barbalho, A. Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: Ed. UFBA.

Abriendo las puertas del Museu d'Història de Catalunya. Cambiando de protagonistas

Maria Feliu Torruella, Pau Moncho Jiménez, Vanessa Vicente Sanchez, Francesc Cardona Ferrer

Introducción: patrimonio para todos

La comunicación que presentaremos tratará de exponer la experiencia vivida a partir de tres actividades educativas realizadas en el Museu d'Història de Catalunya y diseñadas especialmente para el Centre Català de Solidaritat (CECAS)¹. CECAS es una Fundación Privada sin ánimo de lucro fundada el año 1991, que se dedica a la atención de personas con drogodependencia, especialmente aquellas que se encuentran en situación de exclusión social. Su misión principal es generar espacios para atender, acompañar y tratar educativa y terapéuticamente a personas con problemas adictivos, con especial sensibilidad por aquellas que se encuentran en situaciones de marginación o pocos recursos; con la máxima calidad de medios humanos técnicos y económicos y para ayudarles a mejorar en su calidad de vida, autonomía y bienestar teniendo en cuenta su realidad, potencialidades y capacidades. Atendiendo a esta misión principal, los responsables de la Fundación realizaron una petición al Servicio Educativo del Museo para crear una oferta de actividades destinada a sus grupos de jóvenes. De esta demanda, han salido tres experiencias didácticas y humanas que han cambiado nuestra forma de ver la educación patrimonial y, a su vez, han servido para abrirnos la mente y trasladar el protagonismo directamente a otro colectivo, a menudo olvidado dentro de las propuestas educativas patrimoniales. Estas actividades han sido altamente gratificantes para ambas partes implicadas, ya que los participantes han manifestado que se han sentido protagonistas por primera vez en mucho tiempo. Y a su vez, gracias a estas propuestas educativas, hemos visto como ellos han cambiado su forma de ver y entender el museo rompiendo sus tópicos preconcebidos y en todas las ocasiones han repetido: ¡¡Volveremos!!

Como museo, nos ha supuesto abrir las puerta al barrio, ya que la Fundación CECAS tiene un piso tutelado cerca del museo, y además nos ha supuesto un reto didáctico: cambiar de protagonistas, para plantearnos que la educación patrimonial va

¹ <http://www.cecascasfundacio.cat/?lang=es>

más allá de escolares, familias o público general sino que puede incidir y ayudar a muchos otros colectivos que a menudo son olvidados (Sandell, 1998; 2003).

Si entendemos que el conocer nuestro patrimonio, nuestra historia, nos ayuda a situarnos en el mundo en el que vivimos y por lo tanto, actuar como parte de él, es esencial que las experiencias educativas que nacen de los museos y centros patrimoniales vayan encaminadas a conseguir dichos objetivos (Jiménez, 2010). Esto pasa, por diseñar proyectos amplios que se dirijan a distintos colectivos y que traten contenidos reales y relevantes para la población intentando, pues, tejer puentes entre el pasado y el presente. Solo de esta manera, patrimonio y educación podrán ir de la mano para conseguir planteamientos críticos y reflexiones colectivas ante la sociedad y los problemas de ésta y para construir conceptos de identidad.

Diseñando la experiencia: descubriendo el CECAS

Desde los servicios educativos del museo nos planteamos cómo ofrecer la actividad a un público con unas necesidades y unas inquietudes tan propias. Una de las primeras acciones que realizamos fue reunirnos con los responsables de las actividades formativas que se llevan a cabo en el CECAS. En esta reunión, nos dimos cuenta que debíamos ofrecer una actividad que combinara una parte más teórica en las salas del museo y otra parte más lúdica en el taller: la manipulación de objetos, la creación de su propia obra en el taller, el trabajo en comunidad, el debate en grupo, son valores y objetivos que creemos vitales y con un gran peso en la tarea educativa-reinsertiva que realiza el CECAS. También, en esta primera toma de contacto, delimitamos el tiempo de la acción educativa a una hora y media, divididos en dos segmentos de 45 minutos. Los responsables del CECAS nos explicaron que son un colectivo con dificultades para seguir un discurso durante demasiado tiempo y que priorizan las acciones didácticas que priman la manipulación y experimentación. A partir de esta primera reunión, desde los servicios educativos del museo, intentamos encajar esta demanda con la tipología de actividades que ofrecemos y vimos claramente que se adecuaba al grupo de actividades que llamamos "Pessics" [pellizcos] y que realizamos con las familias los fines de semana. En estas actividades, solemos plantear una primera explicación muy corta y en forma de "píldora" sobre la historia de Cataluña y después realizamos una actividad práctica. De todas las actividades que tenemos diseñadas para este colectivo, pensamos que algunas se podrían adaptar al grupo de CECAS.

En una segunda fase de diseño de la experiencia, y con la propuesta educativa más o menos acotada, nos dirigimos al piso tutelado que la Fundación tienen en el mismo barrio del museo para familiarizarnos con el colectivo. En esta visita, nos acompañó, obviamente, el educador del museo que conducirá las actividades con el grupo ya que gran parte del éxito de la acción educativa va a depender de su papel. En esta visita nos explicaron que lo más probable sería que nunca repitiéramos de participantes ya que suelen estar en el piso unos tres meses (que es el tiempo estimado de tratamiento) y, al ser nuestra programación trimestral, se hacía prácticamente imposible coincidir con los mismos chicos. También entonces supimos que entre las múltiples acciones de reinserción que realizan en el centro, los chicos tienen talleres de historia, con lo que podría ser que algunos conceptos básicos sobre la historia de Cataluña ya fueran conocidos por ellos. Los educadores de CECAS intentaron describir, a grandes rasgos y siempre respetando la intimidad de cada uno de ellos, cómo solían ser los chicos para que el educador pudiera hacerse una idea de qué grupo iba a encontrarse. Este hecho era importante y nos ayudaba también a organizar la propuesta didáctica que se podía ir combinando y repitiendo (siempre en función de los resultados) en los años venideros.

A partir de estas primeras sesiones iniciales, empezó el trabajo didáctico de decidir cuáles eran las actividades más adecuadas para realizar con estos chicos. Pensamos que, para iniciar la propuesta, debíamos partir de una época que solemos tener integrada en el imaginario colectivo: la época medieval. Ya sea por películas, libros o series, podemos tener algunas imágenes preconcebidas sin saber nada de historia. Y también decidimos que la segunda de las actividades la vincularíamos a la contemporaneidad, como época en la que vivimos y de la que podemos encontrar referentes. Con esta elección, nuestro trabajo consistió en intentar adaptar los contenidos y las actividades prácticas para que pudieran resultar de interés para el grupo de chicos.

Actividades realizadas y resultados

Hemos realizado en total tres actividades durante el curso 2013-2014 y ya estamos preparando la programación de las que realizaremos para el curso 2014-2015. Los grupos que han participado de las actividades siempre han sido de doce chicos y las hemos realizado los sábados por la mañana: para el museo es un momento ideal puesto que no hay grupos escolares en las salas y, a su vez, se daba respuesta a la necesidad de la Fundación de realizar actividades en fin de semana.

Primera visita: Representáte.

Esta actividad buscaba que los chicos conocieran la necesidad que los pueblos han tenido a lo largo de la historia de representarse por medio de símbolos, principalmente sellos, escudos y banderas, haciendo especial atención al ámbito medieval catalán. La primera parte de la actividad nos transporta a las salas de época medieval del museo para observar distintas formas de representación que se han producido en esta época y jugar con los participantes a transformarse en señores y vasallos para entenderlo. Una vez finalizada la paseada por las salas del museo, la idea se traslada al taller didáctico para hablar de cómo podemos representarnos ahora. Aquí, los participantes eran invitados a encontrar su símbolo identitario, pero esta vez no para representarlo en un escudo o bandera sino en un soporte más moderno y más íntimo: una chapa para poder llevarla en la chaqueta, bolso o camisa; donde ellos quisieran y con los símbolos que ellos mismos eligieran y valoraran como suyos.

Cada uno diseñó en papel el dibujo, el símbolo que iba a representar en su chapa; éste era coloreado con lápices, rotuladores, y seguidamente se elaboraba la chapa con la máquina correspondiente. Fue muy significativo, también, ver como la chapa inicial se multiplicó por dos y tres por participante.

Antes de terminar la actividad y despedir al grupo hicimos una valoración conjunta de la actividad: si les había gustado, qué pensaban de los símbolos, si conocían de antes el Museo, y cada uno expresó un poco su opinión y experiencia. La idea era poder hablar de este puente entre el pasado y el presente y de cómo los símbolos los seguimos usando para representarnos, aunque las formas hayan cambiado. La impresión general del educador que les acompañaba fue que acabaron muy contentos; la mayoría no conocían el museo, pero todos llegaron a la misma conclusión: les gustaría volver. Desconocían también de símbolos y de la historia de Cataluña, algunos hicieron preguntas adicionales, y por todo ello desde el Museo valoramos la actividad como un éxito.

Segunda visita: Tomar partido

En la segunda visita, y tras el buen sabor de boca de la primera acción, decidimos que les ofreceríamos esta vez una actividad del ámbito contemporáneo, de nuestros días: el tema giraría alrededor de la aparición de los partidos políticos y la llegada de la democracia, durante la Transición.

La actividad constaría también de dos partes. La primera, situada en las salas del museo dedicadas al final del siglo XX, con la muerte del general Franco y la aparición y legalización de los partidos políticos: tras una breve explicación de este período histórico y a partir de la museografía del museo explicaríamos cómo los partidos se dieron a conocer y cómo intentaron hacer llegar su mensaje a la población en esta época; hablamos de los mítines y los carteles electorales.

Después nos trasladamos el taller didáctico del museo donde les propusimos que crearan su propio partido político con su símbolo, bandera, eslogan y discurso, unas líneas básicas de su pensamiento y sus futuras acciones de gobierno. Les animamos a que lo hicieran en grupo y les dimos libertad total a la hora de plantearse sus ideales políticos siempre que no faltaran al respeto a los compañeros. Todo esto debería estar bien argumentado para presentarlo después a un mitin electoral y a unas consecuentes votaciones de todos los participantes. Esta última acción, la realizamos de nuevo en las salas del museo donde disponemos de una zona audiovisual en forma de anfiteatro, jugando así con la forma tradicional de los parlamentos.

En parejas o grupos de tres salieron unos seis partidos políticos, con sus símbolos, banderas y eslóganes que habían diseñado y pintado en el taller. Interesantes fueron también los puntos que defendían unos y otros. Con el trabajo hecho subimos a la sala del anfiteatro y comenzó el debate. Todos expusieron sus tesis e intentaron convencer a los demás para que los votaran. Las ideologías fueron desde partidos de izquierdas (2) hasta partidos más derechistas (4). Fue muy interesante constatar que todos, sin excepción, defendían políticas de ayudas sociales, contra los recortes, contra los gobiernos actuales de Cataluña y España, a favor de las clases populares y obreras, subidas de impuestos para los ricos, etc. pero, pese a estas ideologías, la mayoría de partidos se autodenominaban de derechas. Nos hicieron plantear, pues hasta qué punto las personas (votantes) están informadas de lo que votan y de a quién votan, y hasta qué punto los partidos se aprovechan de esta desinformación ciudadana. Después de una reflexión individual, pasamos a proceder con las elecciones y a depositar su voto en la urna. Y por una ajustada minoría ganó el partido autodenominado de la "Felicidad", de izquierdas y obrero.

Tanto desde la parte del Museo, como desde el educador del CECAS que los llevaba ese día, los felicitamos a todos. No tanto por las ideas, que al final era lo de menos, sino por la capacidad de trabajo que tuvieron, esta vez en grupo, así como la articulación de un discurso comprensible, el debate abierto y plural, pero

sobre todo por el respeto y la simpatía con que se desarrolló todo. Los jóvenes quedaron contentos de la actividad y de nuevo con ganas de repetir de museo.

Tercera visita. 300 onces de septiembre.

En la tercera sesión con el grupo quisimos hacer una actividad que se saliera de la exposición permanente y aprovechar la exposición temporal que había en cartel. En esos momentos, la exposición temporal estaba dedicada a la conmemoración del tricentenario con la muestra titulada "300 Onces de septiembre 1714-2014". La exposición estaba dedicada a explicar cómo se ha ido construyendo la conmemoración del 11 de septiembre desde justo el momento después de la caída de Barcelona en 1714 hasta nuestros días. Lo que propusimos al CECAS fue realizar una visita a la exposición temporal con el objetivo de buscar los elementos que se han convertido en símbolos después de los hechos del 11 de septiembre de 1714 y que han favorecido la creación de la conmemoración catalana denominada "la diada". Personajes como Rafael de Casanova, 300 años después, se recuerdan porque alguien les hizo importantes: ¿por qué? ¿Con qué interés? Eso es lo que son los símbolos: la memoria continuada en el tiempo para la identificación de un grupo en un tiempo y en un espacio.

Consideramos que los chicos podrían hacer la visita con un reto personal para cada uno: deberían buscar un elemento, objeto, frase, etc. que pudiera convertirse en un símbolo para su grupo, con el que todos se sintieran identificados y que se proyectara en el tiempo. A continuación y para dar un poco de vitalidad al programa, este símbolo debería ser congelado con un *selfie*: les dejaríamos una cámara fotográfica y luego bajaríamos al taller didáctico del Museo donde se proyectaría en una pantalla. Cada uno de los participantes debería defender su foto como un símbolo para su grupo, que los identificaría a todos en el tiempo y en los valores y sentimientos comunes.

La actividad fue un éxito y después de una decena de instantáneas tuvimos un doble empate con el mismo símbolo. El primero de los elegidos fue una estatua pequeñita de Rafael Casanova, que llevaba adjunto el texto "ya crecerás". Esta estatua había sido depositada por un anónimo justo en el sitio donde estaba la auténtica y que Franco había hecho retirar del sitio. El segundo elemento vencedor, fue la foto de una flor del primer premio de los juegos florales (juegos literarios de la *Renaixença* catalana del siglo XIX, donde se premiaba la literatura catalana de la época). Para los dos chicos que habían seleccionado estos objetos, ambos símbolos

podían representar lo mismo: la lucha de la persona para crecer contracorriente, contra los elementos, el sentirse pequeño pero el tener confianza en el futuro, en un futuro mejor y esperanzador. Todos les votaron sin excepción, pues la problemática de los chicos participantes en las actividades del CECAS al Museo les llevó inevitablemente a sentirse involucrados, partícipes de un mismo sentimiento, anhelo, necesidad. Es exactamente lo que hacía falta para que encontraran su símbolo, y fue bonito ya que salió de forma muy natural. El educador sólo los condujo, de forma que los chicos desarrollaron la actividad de forma autónoma, y esto permitió su implicación personal: el resultado de la actividad, pues, fue excelente.

Conclusiones

Hasta ahora han sido tres las acciones educativas que el Museo de Historia de Cataluña ha llevado a cabo con la gente del CECAS. Hablamos por nuestra parte, y seguramente también por la parte de los jóvenes que han asistido al programa de ocio del CECAS al Museo, que estas visitas han sido muy enriquecedoras, sobre todo en el campo humano y personal. Estas propuestas, desarrolladas especialmente para un colectivo específico con unas necesidades muy concretas, muestran cómo el patrimonio puede (y debe) acercarse a todo tipo de públicos, y de qué forma. Destacamos, de la experiencia, varios aspectos. En primer lugar, que el programa educativo para el colectivo de la Fundación CECAS se desarrolló en colaboración entre el personal educativo del museo y los educadores de la Fundación. Esta acción permitió, por una parte, crear y adaptar actividades pensadas para las necesidades de los jóvenes participantes, desde los recursos disponibles en el museo, y con dinámicas colaborativas entre las dos partes. El éxito, pues, de las propuestas parte, en primera instancia, de este diseño colaborativo, y muestra, una vez más, que el museo debe abrir las puertas a la sociedad, desarrollando una función social activa y comprometida, mediante lo que más lo caracteriza: en este caso, el conocimiento histórico y su patrimonio.

En segundo lugar, cabe destacar el carácter y la filosofía propias de las actividades del proyecto. Más allá de presentar el conocimiento histórico de Cataluña, todas las actividades pretendían que el visitante se implicara en la comprensión del pasado, haciéndoselo suyo con una reinterpretación presente, mediante estrategias creativas y altamente participativas y activas. En la didáctica de la Historia este tipo de estrategias y acciones didácticas no son muy frecuentes, sino que suelen centrarse en aspectos más vinculados a la investigación histórica y, a veces, a la empatía mediante estrategias de simulación o recreación. Las propuestas realizadas con la Fundación

CECAS van más allá de la comprensión de los hechos y de la empatía histórica: permiten que el participante se implique, desde la actualidad, reinterpretando y readaptando los aspectos históricos a su realidad presente. Este enfoque en la educación patrimonial permite, más allá del conocimiento y acercamiento a la realidad pasada, vincularla a la realidad presente y futura desde lo humano, lo personal, los valores y actitudes. Y, por ello, el aprendizaje resulta significativo.

Finalmente, cabe destacar que las actividades se centran en un público poco frecuente en la oferta de los museos: jóvenes con riesgo de exclusión social, en este caso, debido a problemas derivados de la drogodependencia. En los últimos años han aumentado las propuestas didácticas y las voces que reclaman una educación patrimonial para todos, desde la atención a la diversidad. Aun así, la mayor parte de este tipo de propuestas se centran en dar respuesta a necesidades especiales físicas, tales como movilidad reducida, invidentes o colectivos sordos y sordomudos², mediante la adaptación de los espacios y estrategias para derribar barreras físicas. Pero ¿qué pasa cuando la barrera física es “invisible”, cuando el patrimonio no se acerca a otros colectivos con otras problemáticas, o cuando éstos no se sienten atraídos por el museo? ¿Qué pasa cuando el patrimonio no es considerado como recurso apto para la inclusión social y para dar respuesta a necesidades más complejas?

Consideramos que dar respuesta a colectivos diversos no es tarea fácil, pero tampoco imposible (Sandell, 2002; 2003). Para ello, y partiendo de nuestra experiencia, para que el museo se abra a otros públicos, y pueda ofrecerles un espacio, un tiempo y una experiencia significativos, son necesarias algunas condiciones previas. En primer lugar, una predisposición del museo o la institución patrimonial a abrirse a otras realidades, otros colectivos y otras formas de entender la educación patrimonial (Coffee, 2008): establecer relaciones con asociaciones, fundaciones o colectivos del entorno, ofrecerles espacios para colaborar, hablar con ellos, realizar jornadas de puertas abiertas específicas para estos grupos... pueden favorecer que, algún día, puedan acercarse al museo con sus usuarios. En segundo lugar, es importante que desde el museo se ofrezcan posibilidades y actividades, pero que no se impongan: la iniciativa debe partir de los agentes sociales, pues son los que mejor conocen los colectivos a los que acogen y sus necesidades e intereses. En nuestra experiencia, del acercamiento de CECAS al museo surgió la colaboración en

² Como ejemplo, las políticas y recomendaciones desarrolladas en Reino Unido por English Heritage (2011). En nuestro país, encontramos las propuestas de Marín (2013) o Espinosa y Bonmatí (2014), entre otras.

la creación y realización de las actividades, mediante el trabajo conjunto entre los equipos del museo y la fundación. Finalmente, consideramos fundamental que las actividades se diseñen pensando en las necesidades del usuario final, más que en los recursos de los que disponemos o el discurso que queramos transmitir. Esto implica que, más que nunca, en el diseño de actividades para colectivos con necesidades muy concretas debemos adaptar (o crear *exprofesso*) actividades pensadas desde los objetivos hacia el colectivo destinatario, en lugar de “aprovechar” actividades ya creadas para otro tipo de públicos. En definitiva, pues, abrir las puertas del museo a nuevos colectivos, nuevos públicos, también suponen nuevos retos y nuevas dinámicas para la educación patrimonial.

Referencias bibliográficas

COFFEE, K. (2008). Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums. *Museum Management and Curatorship* 23 (3): 261-279.

ENGLISH HERITAGE (2013). *Easy Access to Historic Landscapes*. Disponible en: <https://www.english-heritage.org.uk/publications/easy-access-historic-landscapes/easy-access-historic-landscapes-2013.pdf>

ESPINOSA, A. y BONMATÍ, C. (2014). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.

JIMÉNEZ, M. (2010). El papel del educador en la prevención de las drogodependencias. *Transversalidad educativa* 34: 88-97.

MARÍN, S. (2013) Patrimonios (in)accesibles: la educación del patrimonio orientada a la normalización. En Fontal, O. (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 93 -106.

SANDELL, R. (1998). Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship* 17 (4): 401-418.

SANDELL, R. (2002). *Museums, Society, Inequality*. New York: Routledge.

SANDELL, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society* 1 (1): 45-62.

Museos virtuales de arte y enseñanza-aprendizaje del Patrimonio cultural. Propuesta de integración en el aula mediante dos artistas: Picasso y Sorolla

María Dolores Álvarez Rodríguez, alvarezr@ugr.es

María del Carmen Bellido Márquez, cbellido@ugr.es

Pedro Atencia Barrero, pedroatenciabarrero@hotmail.com

Universidad de Granada

Palabras clave: Patrimonio cultural, museos virtuales, autoaprendizaje, Metodologías didácticas.

Introducción

No hace tantos años, en las clases de arte se mostraban imágenes de nuestro legado cultural a través de diapositivas y libros de texto, medios con limitaciones de difusión. Hoy día, gracias a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), con Internet a la cabeza, disponemos de recursos extraordinarios para enseñar y aprender nuestro patrimonio cultural. Los museos virtuales, con sus características (fácil navegación, información gratuita, rápida, directa y veraz, calidad en las imágenes de las obras, etc.), son un medio magnífico para ello, pues son una nueva vía para la innovación y el descubrimiento de nuestros valores artísticos. Entre estos museos se ha seleccionado para este estudio la Web de dos museos nacionales: el Museo Picasso de Málaga y el Museo Sorolla.

Objetivos de la comunicación

No hace tanto tiempo, pensar en visualizar todas las obras que un centro museístico poseía, detenidamente en una jornada, resultaba una labor casi imposible. Hoy día, gracias a su digitalización, las visitas virtuales y los recorridos interactivos la transmisión de conocimiento y la formación artística mediante los museos virtuales es una realidad.

Debido a ello, el objetivo general de esta investigación está dirigido a analizar las características de los museos virtuales y a proponer su integración en el aula de

enseñanza secundaria en la asignatura de Educación Artística, mediante el estudio de la obra de los artistas, Picasso y Sorolla, a través de sus respectivos museos virtuales. También a estudiar las definiciones de museo y museo virtual, establecer las diferencias entre un museo tradicional y un museo virtual, determinar las ventajas y desventajas educativas que presentan los museos virtuales y destacar las características de los dos museos virtuales propuestos.

La metodología desarrollada ha consistido en el análisis de los dos museos virtuales y la planificación de actividades.

Desarrollo y resultados

Definición de museo

El término museo proviene de la mitología griega. En su origen, un *mouseion* era un templo de las musas, un lugar sagrado que ellas frecuentaban. En la época de la dinastía Ptolemaica, el palacio de Ptolomeo Filadelfo, en Alejandría, destinó un edificio a la consagración de las artes y las ciencias, al que llamó museo. Estaba dedicado al desarrollo de todas las ciencias y además servía para las tertulias de los literatos y sabios, bajo el patrocinio del Estado.

La Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Españolⁱ, en su Capítulo II, artículo 59.3, recoge la siguiente definición de museo:

“Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (p. 18).

Así, el Consejo Internacional de Museos (ICOM) de la UNESCO nos facilita esta definición de museoⁱⁱ: “es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público” (2006). A su vez, el citado organismo, en la 22 Conferencia General de Vienaⁱⁱⁱ (Austria, 2007) definió el museo como “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo”.

Por otro lado, como indica Espona (2005) un museo virtual es:

“Un contenedor inmaterial instalado en un medio de comunicación en el ámbito telemático de Internet, que también está al servicio de la sociedad, con la particularidad de estar abierto al público veinticuatro horas, que básicamente exhibe, difunde y expone su colección electrónica, con una dirección Web que lo identifica de los demás” (p.273).

Ejemplo de ello son los dos museos que presentamos (el Museo Picasso de Málaga y el Museo Sorolla).



Figura 1.1. Cita visual directa. Captura de pantalla del Museo Picasso de Málaga. Extraído de <http://museopicassomalaga.org/> con fecha de actualización 19/08/2014.

Resaltamos que entre las funciones del museo se encuentra la de contribuir a la educación de la sociedad. La función educativa y didáctica de los museos, implícita en ellos desde antiguo, se ha comenzado a llevar a la práctica desde 1974, año en que el ICOM^{iv} pensó que la educación y la comunicación debían incorporarse a los museos, y recomendó la creación del Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC). La idea que fundamenta esta propuesta es la de que diferentes tipos de público mejoren su educación a partir de las propuestas museísticas.

Las TICs como herramientas de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural

Los medios electrónicos son vistos como uno de los escenarios educativos privilegiados por ser la más cercana, sin ser real ni estar presente (Asensio y Pol, 2002, p. 16-17). No sólo nos proporcionan una incalculable y valiosísima fuente de información, sino que también nos facilitan contar con herramientas, aplicaciones o

servicios Web que nos permiten crear contenidos, publicarlos y compartirlos a través de Internet, lo que conlleva un continuo proceso de innovación en el aula (Roig Vila, 2008, Infante, Gallego & Sánchez-Macías, 2013), sin olvidar que las TICs son medios y no fines. Por lo tanto, son instrumentos y materiales de información y formación que favorecen el aprendizaje de los aprendices y el desarrollo de habilidades, mediante distintas formas de aprender, con diferentes estilos y ritmos. Además, destacan Gairín (2010) (García et al., 2013, p. 219), las TICs facilitan la creación colectiva del conocimiento.

Para Valero (2009) la integración de las TICs en la educación tiene gran importancia por las siguientes razones:

1. Facilitar la alfabetización digital de los estudiantes.
2. Aprovechar las ventajas que proporcionan para mejorar la productividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Marqués (2005) afirma que *“las Tic, bien empleadas, reducen el tiempo y el esfuerzo necesario para llevar a cabo múltiples actividades, y además permiten realizar otras que antes estaban fuera de nuestro alcance”*.
3. Innovar en las prácticas docentes.

A su vez, Ortiz (2011) afirma que el uso de las TICs en el aula proporcionan bastantes ventajas como son: interés, motivación, interacción, participación, aprendizaje a partir de los errores, interrelación profesor-alumno, aprendizaje cooperativo, interdisciplinariedad, alfabetización digital y audiovisual, acceso y selección de información, mejora de las competencias de expresión y creatividad, desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual, y visualización de simulaciones.

Por el contrario, la incorporación de las TICs puede provocar inconvenientes que, en palabras de Marqués (2010), afectan al alumnado, dando lugar a adicción, aislamiento, cansancio visual o peligro de contaminación y pérdida de archivos.

Por otro lado, la propuesta de UNESCO^v destaca tres enfoques en cuanto al uso de las TICs:

1. Fomentar la adquisición de competencias en TICs por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas informáticas básicas en el currículo y en la pedagogía empleada.

2. Capacitar al educador de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y las TICs más idóneas, mejorando su metodología pedagógica, favoreciendo la comprensión del alumno, ayudándole a la resolución de problemas reales.

3. Aumentar la capacidad para innovar, producir nuevos conocimientos y fomentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica.

Diferencias entre el museo tradicional y el museo nuevo

La nueva perspectiva sobre los museos que introduce la existencia del museo virtual queda sintetizada en la Tabla 2.3.1, según de Asensio y Pol^{vi} (2002):

Tabla 2.3.1. Clasificación de los cambios existentes entre el modelo tradicional de museo y modelo el nuevo		
Tipo de cambio	Modelo tradicional	Modelo nuevo
Epistemológico	(Neo) positivismo (importan los datos)	Racionalismo (importan las teorías)
Disciplinar	Perspectiva descriptiva (enfoque taxonómico)	Perspectiva explicativa (enfoque racional)
Museológico	Museo almacén	Museo comunicativo
Didáctico	Enseñanza tradicional (educación transmisiva; aprendizajes receptivos)	Enseñanza renovada (educación centrada en el alumno; aprendizaje significativo)
Del visitante	Elites y expertos Actitud pasiva Intención contemplativa	Gran público, no experto Actitud activa Intención comprensiva

Tabla 2.3.1. Clasificación de los cambios existentes entre el modelo tradicional de museo y modelo el nuevo.

Los museos virtuales como herramienta educativa

Las ventajas de utilizar un museo virtual en la educación son numerosas. Destacamos las siguientes:

- Es un recurso didáctico interactivo y bidireccional^{vii}, que permite una gran participación del profesorado y del alumnado, mediante el acceso rápido, directo y sin barreras a la información, estando disponible para un gran potencial de personas.
- Convierte el entorno de aprendizaje en motivador y diferente, debido a la exhibición, el uso del chat, del fórum, las visitas virtuales (interactivas o no), etc.
- Permite planificar una visita real y su contratación.
- Al ser un aprendizaje no formal, y teniendo en cuenta las afirmaciones de Fernández^{viii} este aprendizaje se caracteriza por tener metas y propósitos amplios, con un proceso de aprendizaje motivado y regulado por la propia persona, de forma voluntaria, insertándose en la vida cotidiana, para generar un producto o actuación, más que para adquirir contenidos de forma organizada.
- Ofrece la posibilidad de seleccionar los contenidos que el usuario desea consultar, personalizando el aprendizaje y permitiendo la conservación de la información.

Características de las páginas Webs de museos

A partir del análisis de diferentes Webs se consideran que las características fundamentales de este tipo de recurso son:

- Son de fácil navegación y visualmente muy atractivas.
- Tienen motores de búsqueda que facilitan el acceso a una obra concreta.
- Ofrecen la información en diferentes idiomas.
- Incluyen bases de datos sobre obras con explicaciones teóricas.
- Tienen imágenes digitalizadas de gran calidad.
- Son renovadas periódica en sus contenidos.
- Acceden a todos los fondos no solo a los expuestos de una forma gratuita.
- Utiliza muchas de las herramientas de comunicación empleadas en otros medios como imágenes de gran calidad, textos, videos, etc.

- Incluyen información adicional, como los horarios de apertura y cierre, el precio de la entrada, indicaciones de cómo llegar al museo, etc.

Tipologías de los museos virtuales

Clasificación de los museos virtuales atendiendo a su tipología^x:

1. Museos tradicionales presentados como mundo virtual, son una proyección del museo físico en un espacio virtual, que se puede utilizar para mostrar exposiciones retiradas o para exhibir obras de la colección que estén almacenadas.
2. Museos que no tienen como referente un edificio arquitectónico construido, en el que albergar obra. La mayoría de ellos son de artistas contemporáneos. Estos museos crean una *interface* gráfica que puede incluir un edificio virtual imaginario, con elementos arquitectónicos tradicionales y organizan sus exhibiciones como un museo tradicional.
3. Museos puramente virtuales que no existen como edificio y que exploran las posibilidades tecnológicas para mostrar al público colecciones privadas de arte, exhibiciones sobre temas específicos, que existen físicamente como contenidos tradicionales, pero que no están albergadas en inmuebles reales.
4. Museos virtuales sin referente físico y con exhibiciones virtuales que interpretan el concepto de museo como un espacio-tiempo abierto permanentemente a la exploración de los usuarios, a través de la interacción, con contenidos elaborados específicamente para una interpretación contemporánea, orientada a la presentación y provocación de objetos museísticos.
5. Los museos interactivos mantienen alguna relación con el museo físico, pero además reinventa o añade elementos o servicios, involucrando a los visitantes en actividades interactivas.

Clasificación de las visitas al museo virtual

En palabras de Sabbatini^x, las visitas virtuales a museos se podrían clasificar fundamentalmente en tres tipos:

1. El tipo más sencillo y asequible estaría constituido por un conjunto de páginas Webs, dispuestas de forma lógica y con el objetivo de proveer una visita guiada a las instalaciones de los museos.
2. El segundo utilizaría ambientes en 3D navegables, que proporcionan una sensación mínima de presencia, pero que resultan en una experiencia solitaria para el visitante.
3. Por último, una visita virtual en un ambiente de simulación 3D ofrecería una ampliación del espacio físico, permitiendo al visitante una mayor libertad e interactividad. El grado máximo de visita virtual sería aquel que permitiera la interacción en tiempo real entre los visitantes físicos y los virtuales.

El Museo virtual Sorolla y el Museo virtual de Picasso de Málaga

El Museo Sorolla es una institución de titularidad estatal y gestión directa del Ministerio de Cultura, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales.



Fig. 1.2. Cita visual directa. Captura de pantalla de la web del Museo Sorolla. Extraído de <http://museosorolla.mcu.es/index.html> con fecha de actualización 20 de julio de 2014.

Su visita virtual comprende los siguientes apartados:

- Información. Indica una serie de datos referidos a la información general, tal como: la dirección del museo, su teléfono, las condiciones de entrada al museo, etc.
- Historia. Muestra, en primer lugar, la historia sobre la vida y obra de Joaquín Sorolla Bastida. En segundo lugar, la de casa en vida del pintor y, por último, del Museo.

- Colección. Permite visualizar pinturas del autor como otras colecciones de escultura y cerámica. Además, se puede acceder al catálogo a través del programa DOMUS^{xi}. La colección de pintura abarca cuatro periodos fundamentales: etapa de formación (1863-1888), etapa de consolidación (1889-1899), etapa de culminación (1900-1910) y últimos años (1911-1920).
- Recorrido. Deja la opción de seleccionar el recorrido en varios puntos. Desde los diversos jardines que posee la casa a las distintas dependencias del museo.
- Actividades. Presenta las diferentes actividades que realiza la institución en el año.
- Servicios. Muestra que al visitar el museo podemos acceder a audioguías e investigar en su biblioteca.
- Bibliografía. Recopila gran cantidad de libros sobre el artista.
- Enlaces. Ofrece un listado de diferentes museos donde apreciar la obra del genial artista.

A su vez, el museo Picasso de Málaga ofrece los siguientes apartados:

- Visita. Informan sobre los horarios y tarifas,
- Colección. Reúne las 233 obras de la colección, que se complementa con la cesión temporal en comodato de 43 obras de Pablo Picasso, gracias a un convenio a quince años con la Fundación Almine y Bernard Ruiz-Picasso para el Arte (FABA).
- Exposiciones temporales. Presenta las diferentes exposiciones temporales que realiza la institución en el año.
- Actividades. Recoge las diversas actividades que realiza la institución divididas en dos programas: educativo y cultural.
- El museo. Expone la historia y características del museo
- Área profesional.

¿Qué características poseen las actividades educativas que podemos realizar con los museos virtuales y especialmente con los seleccionados?

Además de la búsqueda de información y la visualización de obras de arte, el museo virtual posee las siguientes características, que favorecen la realización de actividades educativas:

1. Las actividades en línea de los museos virtuales están diseñadas para que las personas que naveguen por ellas exploren e interactúen, mediante la utilización de las diversas herramientas y estrategias, para responder a la diversidad de conocimiento y experiencia de los visitantes.
2. Sus exhibiciones virtuales son abiertas y flexibles, de horario continuado y permiten al visitante invertir el tiempo que necesite y acceder a la información que seleccione.
3. Los recursos en línea favorecen el espíritu investigador, de forma individual o grupal.

Algunas actividades didácticas para realizar con los museos virtuales seleccionados para la actividad docente.

Son variadas las actividades a desarrollar para enseñar y aprender la riqueza de nuestro patrimonio en los niveles educativos trabajados.

Actividades para el profesorado:

- Seleccionar de las páginas Webs de los museos virtuales elegidos, las actividades a realizar, según los contenidos de éstas, su grado de interactividad, su temática, etc., en relación a los alumnos participantes y su currículo educativo.
- Clasificar los museos elegidos (Museo Picasso de Málaga y Museo Sorolla) según sus tipologías y presentarlos al personal del Departamento, para que puedan hacer uso de ellos y de las actividades propuestas en niveles académicos diferentes.
- Valorar las actividades interactivas que ofrecen estos museos, en relación al refuerzo de conocimientos del alumno, al desarrollo de sus habilidades informáticas y a la programación curricular del nivel de estudios en el que se encuentra.
- Programar una visita real a uno de los museos con el alumnado, a partir de la información *on-line* disponible.

Actividades para el alumnado:

- Buscar información sobre diferentes obras de arte (de Picasso y Sorolla), consultando las páginas de estos museos y crear de un archivo de textos e imágenes de lo consultado.

- Planificar una visita real a un de los museos elegidos, diseñando su recorrido real por temas de estudio y contenidos curriculares.
- Utilizar los documentos disponibles en la Web de los museos virtuales estudiados, haciendo uso de las actividades que éstos proponen.

Conclusiones

Esta comunicación, dirigida a exponer y analizar las principales innovaciones tecnológicas que se inscriben en la actualidad en los museos virtuales, aplicables a la enseñanza del patrimonio cultural en la enseñanza secundaria, destaca, en primer lugar, la importancia de la educación artística como una de las bases esenciales del desarrollo personal y social de los alumnos de secundaria, pues el arte, mejora su formación intelectual y personal; ya que favorece la observación, la experimentación sistemática y la creatividad. Gracias a los museos virtuales, el docente puede acercar esa riqueza cultural al alumno, consiguiendo, a la vez, fomentar la proyección social del museo como un medio educativo y didáctico.

Asimismo, las páginas Webs del Museo Picasso Málaga y del Museo Sorolla ofrecen contenidos y actividades educativas que se pueden adaptar a la formación artística de los alumnos de secundaria, según su currículum educativo, y son una herramienta útil para su formación, pues favorecen el conocimiento, la creatividad y el uso de la TICs.

También, se determina que la definición tradicional de museo ha sido renovada, ya que existen una variedad de instituciones museísticas que tienen un claro propósito educativo y parten de las necesidades e intereses de su público, para ofrecer distintas formas de acceso a la información y la educación (entre ellos lo museos virtuales).

Además, el utilizar los museos virtuales de Bellas Artes como nuevos instrumentos para la enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación Artística pone a disposición del docente una nueva herramienta que invita a la innovación en la práctica educativa.

Referencias bibliográficas

ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

CABERO, J. (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. McGraw Hill.

ESPONA, P. (2005). Presente y futuro de las TICs en la gestión del Patrimonio Cultural. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España* (Ejemplar dedicado a: Los Museos y las Nuevas Tecnologías), nº 10, 271-283. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774151>. Consulta: 09/09/2014.

FERNÁNDEZ, H. (2000). *El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal: el proceso de cambio conceptual en contenidos de historial local*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13147>. Consulta: 10/09/2014.

GAIRÍN, J. (2010). "Gestión del conocimiento y escuela 2.0". *DIM-UAB*, 16, pp. ¿?. Recuperado el 7 de marzo de 2013 de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM16/revistanew.htm>. Consulta: 09/09/2014.

ICOM (2007). *Convención de Viena sobre el patrimonio cultural material e inmaterial*. Paris: UNESCO.

INFANTE, A., GALLEGO, O. & SÁNCHEZ-MACÍAS, A. (2013). "Los gadgets en las plataformas de teleformación: el caso del proyecto Dipro 2.0". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 183-194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36825582015.pdf>. Consulta: 15/08/2013.

LEBRERO STALS J., *Museo Picasso Málaga*, [en línea]. Disponible en: <http://museopicassomalaga.org/>. Consultado: 19/08/2014.

LUCAS DE TENA, Consuelo. *Museo Sorolla*, [en línea]. Disponible en: <http://museosorolla.mcu.es/index.html>. Consultado: 10/07/2014.

MARQUÉS, P (2003). *Ventajas e inconvenientes del multimedia educativo*. Recuperado en URL <http://www.peremarques.net>. Consulta: 19 /09/2013.

SANTIBÁÑEZ, J. (2005). “Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje” *Revista Comunicar*, 27, 155. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=27&articulo=27-2006-24>. Consulta: 05/05/2014.

VALERO, M. (2009). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Almería: Tutorial Formación S. L.

Museos virtuales de arte y enseñanza-aprendizaje del Patrimonio cultural. Propuestas de integración en el aula mediante dos artistas: Picasso y Sorolla



Maria Dolores Alvarez-Rodriguez, Maria del Carmen Bellido-Márquez y Pedro Atencia-Barrero

Universidad de Granada

PALABRAS CLAVE: Patrimonio cultural, Museos virtuales, Autoaprendizaje, Metodologías didácticas.

INTRODUCCIÓN

Hoy día disponemos de recursos *on-line* para ser utilizados como materiales didácticos en la enseñanza del patrimonio cultural. Los museos virtuales son un medio eficaz para ello y su uso supone una renovación en el aprendizaje del patrimonio artístico. Nuestra investigación se basa en el estudio de la Web de dos museos españoles, el Museo Picasso de Málaga y el Museo Sorolla, y su aplicación en la enseñanza secundaria como herramienta para la innovación educativa.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación es analizar las características de los museos virtuales y determinar su integración en el aula de enseñanza secundaria en la asignatura de Educación Artística, mediante el estudio de la obra de los artistas, Picasso y Sorolla, a través de sus respectivos museos virtuales.

Objetivos específicos:

-Analizar las características educativas de los museos virtuales en general.

-Y destacar las características de los dos museos virtuales propuestos.

La metodología desarrollada ha sido teórico-práctica. Se ha desarrollado mediante el estudiando, análisis y utilización del material didáctico que ofrecen los museos virtuales estudiados.

RESULTADOS

Los museos virtuales como herramienta educativa

- Son un recurso didáctico interactivo y bidireccional que permite una gran participación del alumno mediante el acceso rápido, directo y sin barreras a la información.
- Ofrecen un entorno de aprendizaje motivador y diferente, debido a la exhibición, aprendizaje, el uso del chat, del fórum, las visitas virtuales, etc.
- Permiten planificar una visita real y su contratación, además de hacer una virtual.
- Suponen un material que facilita el aprendizaje no formal.
- Posibilita seleccionar los contenidos que el usuario desea consultar, personalizando el aprendizaje y permitiendo la conservación y gestión de la información.
- El emisor (en este caso el museo virtual) ofrece unos contenidos y permite que el receptor (el alumno) conteste a ellos directamente, produciéndose una enriquecedora comunicación en las dos direcciones.

Características de las págs, Webs de los museos seleccionados

- Son páginas de fácil navegación y muy atractivas visualmente.
- Tienen motores de búsqueda que facilitan el acceso a una obra artística concreta
- Incluyen bases de datos sobre obras con explicaciones teóricas.
- Tienen imágenes digitalizadas de gran calidad.
- Hacen renovación periódica de sus contenidos.
- Permiten el acceso a todos los fondos, no solo a los expuestos, y de una forma gratuita.
- Utilizan muchas de las herramientas de comunicación empleadas en otros medios como imágenes de gran calidad, textos, videos, etc.
- Incluyen información adicional como los horarios de apertura y cierre, precio de la entrada, indicaciones de cómo llegar al museo, etc.
- Ofrecen actividades educativas y de difusión de sus colecciones.
- Posibilitan el conocimiento del patrimonio cultural.



CONCLUSIONES

Los museos virtuales de Bellas Artes como instrumentos para la enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación Artística ponen a disposición del docente una nueva herramienta que invita a la innovación en la práctica educativa y que acercan la riqueza cultural al alumno, consiguiendo, a la vez, fomentar la proyección social del museo como un medio educativo y didáctico, por lo que consideramos que es adecuado el uso de las Webs de los museos virtuales, en general, y en particular la del Museo Picasso de Málaga y la del Museo Sorolla para conocer la obra de ambos artistas españoles.

Los contenidos y actividades que ofrecen se pueden adaptar a la formación artística de los alumnos de E. Secundaria, según su curriculum educativo, y son una herramienta útil para su formación, pues favorecen el conocimiento, la creatividad y el uso de la TICs.

La actualización museística de los museos estudiados permite el acceso a la información y la educación artística de forma renovada.

NOTAS

ⁱ Extraído de <http://www.mcu.es/patrimonio/docs/ley16-1985.pdf> con fecha de actualización 10 de abril de 2014.

ⁱⁱ Definición del término “museo” utilizado en el Código de Deontología del ICOM para los Museos son provisionales y están destinadas a la interpretación de éste. Las definiciones de “museo” utilizadas en los Estatutos del ICOM siguen vigentes hasta que se haya ultimado la revisión de éstos. Información extraída con fecha de actualización 14 de abril de 2010 de <http://www.icom-ice.org/recursos/File/Permanentes/Documentos%20ICOM/codigo%20deont%20nueva%20version%20ene-ro07.pdf>

ⁱⁱⁱ Estatutos del 22 Conferencia General de Viena (Austria), 2007. Podemos consultar las actas del Congreso en la siguiente dirección:

http://www.icomoesterreich.at/shop/data/container/Archiv/2007%20ICOM%20Generalkonferenz/2008_ICOM_GK_Proceedings_spain.pdf

^{iv} El International Council of Museums (ICOM) es una Organización internacional de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible., disponible en: <http://icom.museum/>.

^v UNESCO (2008), Estándares de competencia en TIC para docentes, Londres, disponible en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>.

^{vi} Extraído de la obra titulada: Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad.

^{vii} El emisor (en este caso el museo virtual) ofrece unos contenidos y permite que el receptor le conteste directamente produciéndose una comunicación en las dos direcciones.

^{viii} En su obra titulada “El efecto de la instrucción en contextos de aprendizaje formal e informal”.

^{ix} Atendiendo fundamentalmente a los contenidos que presentan y su disposición y características en el medio.

^x Sabbatini, M. (s.f.). Recuperado de http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/museos_cientificos_virtuales.html

^{xi} DOMUS es un sistema integrado de documentación y gestión museográfica desarrollado por el Ministerio de Cultura.

El Entorno On-line, procesos educativos y participantes

Una propuesta de educación patrimonial desde el ámbito universitario.

Laia Coma Quintana y Carolina Martín Piñol

Palabras clave: Educación patrimonial, Formación on-line, Gestión de equipamientos patrimoniales, Máster universitario.

Objetivos de la comunicación

- Presentar una experiencia real de formación universitaria on-line centrada en la gestión de equipamientos patrimoniales con una mirada pedagógica.
- Reflexionar sobre la docencia universitaria en entornos virtuales. ¿Qué supone? ¿Qué conlleva? ¿Cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿cuál es el nuevo rol del docente y del discente?

Breve recorrido por la educación patrimonial online

Dentro del sector turístico, el denominado “turismo cultural” es ya una de las principales actividades económicas de nuestro presente más allá del clásico turismo de “sol y playa”. En realidad el turismo cultural, y por ende patrimonial, se convierte en un punto de encuentro ideal entre dos ámbitos distintos, pero colaterales, como son el turístico y el cultural e incluso entre el sector privado y el sector público. Esta nueva realidad social conlleva la necesidad de buscar estrategias y herramientas para los futuros profesionales del sector, y ello pasa por ofrecerles formación especializada en educación turístico-cultural.

A principios de este nuevo siglo ya se detectó la necesidad de formar a profesionales del sector patrimonial y cultural que se dedicaban con mucho énfasis pero con poca formación e incluso especialización. Ello propició el hecho de crear el primer Máster en Museografía Didáctica (primera edición en el año 2000), implementado a través de la plataforma on-line de la Universidad de Barcelona (el actual IL3, *Institute Life Long Learning*). Pero, tras esta primera experiencia exitosa, el sector cultural y patrimonial aún demandaba más especialistas sobre la temática, y fue en este momento cuando se implementó desde el mismo IL3 un nuevo producto

educativo: el máster en Museografía Interactiva y Entornos de Participación (primera edición 2006).

Tras esta segunda experiencia en la segunda década de los 2000 y ante una nueva realidad social, cultural y empresarial del momento, se detectó que a lo largo de los años del *boom* inmobiliario habían sido muchísimos los equipamientos patrimoniales que se habían construido, con el objetivo de poder ofrecer las herramientas necesarias a sus visitantes para poder interpretar el patrimonio natural y cultural de un territorio. A su vez, estos equipamientos, analizados desde el sector turístico, eran el espacio ideal para aquellos visitantes, la mayoría turistas. Estas dos perspectivas plantean una conveniencia que no hubiera tenido que estar abocada al fracaso, aunque ello no ha sido así. La realidad actual es muy distinta y el mayor error de estos equipamientos es que no han sabido gestionarse bien (desde el amplio concepto de la gestión). Nuevamente, con el afán de dar respuesta a esta nueva situación dentro del ámbito cultural, museográfico, patrimonial y turístico, se plantea desde la Escuela de Hotelería y Turismo CETT-UB, y especialmente desde el departamento de CETTelearning,¹ ofrecer una nueva formación con el objetivo de abrir vías de especialización de los profesionales del sector, dirigidas a proporcionar los conocimientos y las habilidades necesarias para afrontar con garantías las nuevas exigencias de la actividad turística y patrimonial. En concreto, se detecta la necesidad de formación de un nuevo tipo de especialista: aquel que desde distintos ámbitos de actuación ha de gestionar estos miles de equipamientos patrimoniales (MARTIN, 2011).

Por ello, aquellos que habíamos conceptualizado las dos experiencias anteriores, y que creemos que es necesario reflexionar constantemente sobre todos aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, creímos oportuno conceptualizar un nuevo producto educativo on-line; el Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico, basado en la experiencia profesional adquirida y en el conocimiento de las teorías del *e-Learning* y del *m-Learning* más actualizada (COMA, L.; SANTACANA, J. (coord.). (2014). Así pues, esta nueva experiencia educativa patrimonial online que presentamos nace con la voluntad de dar respuesta a la demanda creciente en el mercado laboral de perfiles de profesionales capacitados para gestionar los equipamientos turístico-patrimoniales.

¹ Véase la web: <http://www.cett.es/elearning/es/>

Reflexión sobre la formación on-line universitaria, una necesidad actual

Antes de entrar más a fondo en la educación patrimonial queremos hacer una reflexión sobre la conveniencia de crear el Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico en un formato on-line, y por ello presentamos algunas reflexiones sobre la formación virtual. La formación basada en la red es una modalidad formativa que se desarrolla a distancia y que para ello se apoya en la red, facilitando así la comunicación entre el profesor y los alumnos según un conjunto de determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas que se han diseñado para el establecimiento de la comunicación (Cabero et al., 2004). De hecho ya es más que sabido que el llamado *e-learning* es una de las estrategias formativas que resuelve obstáculos para el aprendizaje, aunque es verdad que sobre esta modalidad de formación se ha depositado un muchas esperanzas, también son constantes las críticas que recibe por aquellos colectivos que defienden la docencia presencial. Aun así, nuestra apuesta sigue por ofrecer una formación online en materia de educación y gestión patrimonial con la mayor rigurosidad posible, y con unas bases pedagógicas que lo sustenten. Y es que para obtener un proceso educativo exitoso en un entorno virtual, no basta con solo tener una plataforma online, sino que hay diversos factores claves que, tratados adecuadamente desde la didáctica, pueden conseguir unos resultados más óptimos.

La docencia virtual y su metodología de enseñanza

Uno de los primeros factores a tener en cuenta es la metodología de la enseñanza. La docencia on-line permite que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes para el desarrollo del curso, y aunque no existe el contacto físico, se dan mayores posibilidades de comunicación virtual, lo que permite personalizar el proceso de enseñanza de cada alumno y orientarlo con base a las particularidades e inquietudes de cada uno. En este tipo de formación es imprescindible, ya desde el inicio, marcar unas pautas de cumplimiento de objetivos, por parte del docente y/o responsables del curso, y un marco de tiempo o calendario bien definido para una correcta ejecución y desarrollo del mismo. Esto ayuda a que el alumno sepa cuáles son sus metas y en cuanto tiempo debe recorrer su “camino” de su formación online.

Por otro lado, en el aprendizaje en un entorno virtual hay un acuerdo implícito entre docente y estudiantes por el que el aprendizaje es responsabilidad directa del estudiante, pero no por ello la figura del docente pierde significado. Ciertamente es que se rompe el carácter de obligatoriedad de la clase presencial, lo que obliga al alumno a

definir y seguir una propia y autónoma dinámica de estudio, pero por otro lado, el docente virtual debe ser capaz de acompañar en todo momento al alumno, de motivarlo para el seguimiento del curso, de ayudarlo en sus dudas y dar respuesta a sus consultas, no solo a nivel de contenidos sino también en cuanto a las diferentes dinámicas que se dan en un entorno online.

Dando cierre a estos párrafos de reflexión en torno a la docencia virtual, creemos conveniente resaltar las características que definen la docencia online o basada en la red, comparándolas con aquellas más propias de una docencia tradicional y presencial (adaptado de Cabero *et al*, 2005).

FORMACIÓN EN RED	FORMACIÓN PRESENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> – Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje – Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales) – Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de alumnos – El conocimiento es un proceso activo de construcción – Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas – Tiende a ser interactiva – Tiende a realizarse de forma individual, sin renunciar a propuestas colaborativas – Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante – Es flexible 	<ul style="list-style-type: none"> – Parte de una base de conocimiento, y el estudiante debe ajustarse a ella – Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales que se necesitan – Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento – Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente de de presentación y estructuración de la información – Tiende a un modelo lineal de comunicación – La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal – Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas – Tiende a la rigidez temporal

Tabla 1.

El nuevo rol del docente virtual

Hay que tener en cuenta que cuando hablamos de la docencia online, existen algunas cuestiones que atormentan y ponen en duda la figura del docente. ¿Dónde

queda el docente de entornos virtuales si el material está al alcance del estudiante desde el primer día del curso? ¿Qué funciones debe desempeñar el docente si el estudiante debe ser proactivo, autónomo, auto-responsable y auto-participativo? Tras años de experiencia podemos afirmar que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende del docente. Y es que no solo basta con que domine los contenidos, sino que debe tener un buen control del entorno virtual de aprendizaje, debe contribuir al conocimiento del estudiante, ser empático con la realidad de cada alumno, y en consecuencia flexible, debe tener la capacidad de motivar y dirigir y dinamizar... Además, el docente online debe asumir diferentes roles; algunos parecidos a los que un docente presencial desempeña, pero hay otros de diferentes, tal y como se expone a continuación:

- El docente como facilitador: en realidad el docente ya no es el sabio experto que posee todo el conocimiento, sino que facilita estrategias significativas a los alumnos teniendo en cuenta sus necesidades e intereses..
- El docente como mediador: se considera que el docente es el punto de conexión virtual entre el discente y los contenidos. A pesar de la pérdida del contacto físico, se puede dar una interacción muy activa y tal vez, más enriquecedora de la que brinda una clase magistral tradicional.
- El docente como planificador y controlador del tiempo: aunque hay un calendario preestablecido de entregas, el docente puede ir marcando el ritmo de los foros, chats,... y por lo tanto, distribuir y controlar en cierto modo los tiempos virtuales.
- El docente como dinamizador y motivador: El docente virtual debe facilitar y agilizar la comunicación on-line para que esta no “muera”, no sea fría, aburrida e impersonal. Debe crear estímulos y nuevas motivaciones para romper la rutina del aprendizaje virtual. En realidad el docente debe incitar a la comunicación bidireccional para evitar la sensación de soledad del estudiante que trabaja de manera independiente. A la vez que debe mantener siempre comunicación con cada uno de los alumnos.
- El docente como observador: pues en el aula presencial ve dentro de un mismo espacio y al mismo tiempo a todos los alumnos, y en cambio en el espacio virtual no. Ello supone hacer un seguimiento más personalizado de cada alumno, observando el número de conexiones al día, las descargas, las aportaciones en el foro, las intervenciones o discusiones con los demás compañeros, las preferencias o las dificultades según contenidos o actividades, la evolución desarrollada a lo largo del curso, necesidades, ...

En definitiva, el docente de entornos virtuales no es únicamente un especialista en determinado ámbito de conocimiento o de experiencia, sino que es sobre todo un profesional que debe estar atento a todos y cada uno de sus alumnos, a sus intereses, necesidades, problemas, etcétera, y ofrecerles en cualquier momento lo que ellos necesiten.

El alumno virtual: perfiles y requerimientos

Una de las ventajas que venimos destacando de la docencia online, es que el alumnado puede estar formándose continuamente, y desde donde quiera, siempre y cuando disponga de conexión a la Red y un dispositivo para trabajar. Aun así, ser alumno virtual no es fácil, pues requiere de unas actitudes proactivas, de alta organización y responsabilidad, que no siempre son necesarias en el aprendizaje presencial, o por lo menos, no en el mismo grado. Y es que el alumno que aprenda en entornos online debe tener un buen control del aula virtual, debe tener total control de su tiempo de estudio y de los periodos de conexión, debe saber se entender y relacionarse con un tutor y unos compañeros trabajan con él pero a distancia, y debe tener un alto grado de motivación para conectarse diariamente y no caer en el aburrimiento que puede surgir al estar solo delante de la pantalla. En definitiva, debe construir su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprende *de* sus compañeros y profesor, y aprende *con* ellos también.

Aun así, la formación en un entorno online también conlleva ciertas ventajas como: personalización del ritmo de aprendizaje; adaptación a la situación personal y profesional del alumno; fácil y rápido acceso a toda la información y contenidos del curso; una tutorización individualizada; la posibilidad de conectarse y trabajar a cualquier hora del día, etcétera. Así pues, el alumno online, y centrándonos en el caso que nos ocupa, puede combinar con sus tareas diarias, de forma que si estamos hablando de profesionales del sector patrimonial o turístico es evidente que la formación online facilita la profesionalización de los expertos del sector.

Conclusiones: creación de una nueva experiencia. máster on-line modular sobre gestión de equipamientos patrimoniales de uso turístico

¿Por qué se crea el Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico? ² La conceptualización de este producto formativo nace de un convencimiento de que los Equipamientos Patrimoniales que han proliferado estos últimos años por toda la Península carecen de una correcta gestión turística. Tras diversos estudios (MARTIN, 2013) en los que se plantearon múltiples cuestiones como ¿Quiénes son los usuarios de los equipamientos patrimoniales? ¿Quiénes son los agentes que han de dinamizar estos equipamientos patrimoniales? ¿Cómo se dan a conocer? ¿Están conceptualizados para y por el público? Y en definitiva ¿existe un perfil o entidad que gestione estos equipamientos patrimoniales? La poca definición que hasta ahora existía para responder a estas cuestiones, evidenciaba que su creación había sido fruto de la ambigüedad, y en múltiples ocasiones su indefinición conceptual, así como su falta de regulación, ha sido amparada por una legislación poco severa. Ello permitió su expansión con gran facilidad; un fenómeno positivo desde el punto de vista educativo, como herramienta que proporciona al visitante las claves para una correcta interpretación del patrimonio, pero también negativo, por su trasfondo especulador y que evidencia que sin una buena gestión de su funcionamiento no se pueden sostener.

Ante esta realidad, nos vimos con la necesidad de crear este máster online para dotar al profesional del sector turístico, patrimonial y educativo de una formación en la gestión de este tipo de equipamientos capaz de generar herramientas y estrategias que cubran las necesidades de los visitantes, tanto antes, durante como después de su visita, y que en consecuencia garanticen el éxito del centro. Así pues, el máster modular *online* CETT-UB tiene por objetivo formar a las personas interesadas en la gestión del uso turístico del patrimonio, orientada hacia la demanda y la satisfacción del visitante; y es por esta razón que ante una oferta como esta pueden estar interesados desde profesionales del turismo especialmente vinculados al mundo del turismo cultural y natural, como técnicos y educadores, así como museólogos y museógrafos como gestores culturales y del ocio.

El planteamiento flexible del máster por módulos permite al alumnado cursar el programa modular online en su totalidad con una duración de dos años (máster), o bien, si lo desea, realizar uno de los dos postgrados. También es posible matricularse en los módulos que más le interesen de forma individual y como se puede ver a continuación los contenidos son complementarios entre sí.

² Para más información véase: <http://www.cett.es/elearning/es/turismo/master/master-en-gestion-de-equipamientos-patrimoniales-de-uso-turistico>

MÁSTER EN GESTIÓN DE EQUIPAMIENTOS PATRIMONIALES DE USO TURÍSTICO	
Postgrado en creación y dinamización de los equipamientos patrimoniales de uso turístico (30 créditos ECTS)	
M1.	El ABC del Turismo Cultural y Natural.
M2.	Creación y gestión de los Equipamientos Patrimoniales de uso Turístico.
M3.	Equipamientos interactivos: ¿Gustan más al visitante?.
M4.	Guías, educadores y animadores, los intérpretes del patrimonio.
M5.	Diseño y creación de materiales para la dinamización de los equipamientos patrimoniales de uso turístico.
Módulo complementario: <i>Petit Tour</i> : "Las otras miradas".	
Postgrado en recursos estratégicos y análisis de los equipamientos patrimoniales de uso turístico (30 créditos ECTS)	
M6.	Introducción a la comercialización on-line y off-line de los equipamientos patrimoniales de uso turístico.
M7.	Identificación y análisis de visitantes.
M8.	Recursos claves para generar ingresos en el sector de los equipamientos patrimoniales de uso turístico.
M9.	Recursos de interactividad on-line. Hacer turismo desde casa.
M10.	¿Cómo romper las barreras de la interactividad?.
Módulo complementario: <i>Petit Tour</i> : "Una ciudad de película"	

Tabla 2.

De todos ellos destacamos brevemente dos de los módulos que han tenido una mejor acogida entre el alumnado.³

Equipamientos interactivos: ¿gustan más al visitante?

Este módulo tiene como finalidad que los estudiantes obtengan una visión general del sector turístico conociendo los conceptos más relevantes que intervienen en el turismo cultural y natural, desde las tipologías de los visitantes hasta las tipologías de producción y servicios turísticos patrimoniales. Y en concreto, como objetivos se pretende dotar a los alumnos de los conocimientos sobre la utilización de la interactividad en el mundo de los equipamientos patrimoniales turísticos; formar profesionalmente a gestores de equipamientos turísticos del patrimonio cultural y natural enfatizando en la interactividad museográfica. Así como conseguir una

³ Criterios basados en las encuestas realizadas al alumnado de la edición 2013-2014

formación de calidad para todos aquellos profesionales del sector que quieran reciclarse y/o adaptarse a los nuevos modelos de gestión patrimonial.

Diseño y creación de materiales para la dinamización de los Equipamientos Patrimoniales de uso Turístico

Este es otro de los módulos interesantes tanto por los contenidos sobre los cuales hasta ahora no hay ninguna formación que los ofrezca como por su fuerte carga pedagógica. Con este módulo se pretende sentar las bases para el diseño y la elaboración de materiales didácticos interactivos, ayudando a potenciar de manera eficaz la dinamización de los equipamientos patrimoniales turísticos.

Además, este módulo tan peculiar pretende ofrecer al alumnado aquellos conocimientos básicos y conceptuales sobre el diseño y la creación de materiales didácticos susceptibles de ser presentados en equipamientos patrimoniales: desde maletas didácticas de pequeño formato hasta grandes laboratorios móviles. Así pues, se explican cuáles son las bases y las claves de éxito para la elaboración de recursos y materiales capaces de dinamizar los museos, centros de interpretación, espacios patrimoniales al aire libre, etc.

Concretamente, a lo largo de los temas de los que consta este módulo, se trabaja sobre los materiales didácticos su definición, sus funciones, sus formatos, las bases pedagógicas que debemos tener en cuenta para obtener buenos resultados con su manipulación, a quienes van dirigidos, qué estrategias de comunicación patrimonial podemos aplicar en los MDI, ...

Y es que hay que pensar que cuando se trata de comunicar el patrimonio (sea material o inmaterial), más allá de la figura del educador, intérprete o guía, siempre es necesario tener buenos instrumentos de intermediación que ayuden y faciliten la comprensión e interpretación de los elementos patrimoniales.

Para finalizar, queremos concluir la exposición de esta experiencia exponiendo que este Máster además de ofrecer todas las ventajas ya mencionadas de la formación online, se distingue en calidad por:

- Participación de expertos y profesionales del sector de primer nivel para su intervención a lo largo de los módulos (foros, chat, actividades orientadas a la práctica profesional...)
- Materiales docentes complementados con una amplia biblioteca online de reconocido prestigio, ediciones TREA, líder en el mundo hispánico en museología, patrimonio, biblioteconomía, documentación y gestión cultural.

- *Petit Tour*: Posibilidad de realizar visitas opcionales a sitios y ciudades de interés que permitirán hacer turismo educativo. Complementan la formación teórica del máster mediante una estrategia pedagógica y didáctica innovadora.

Referencias bibliográficas

CABERO, J.; LLORENTE, M.C.; ROMÁN, P. (2004). "Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado"». *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N.º 23, pág. 27-41.

CABERO, J.; GISBERT, M. (2005). *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.

COMA, L.; SANTACANA, J. (coord.). (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: TREA.

MARTÍN, C. (2011). *Estudio analítico descriptivo de los centros de interpretación patrimonial en España*. Tesis doctoral en línea. Universidad de Barcelona.

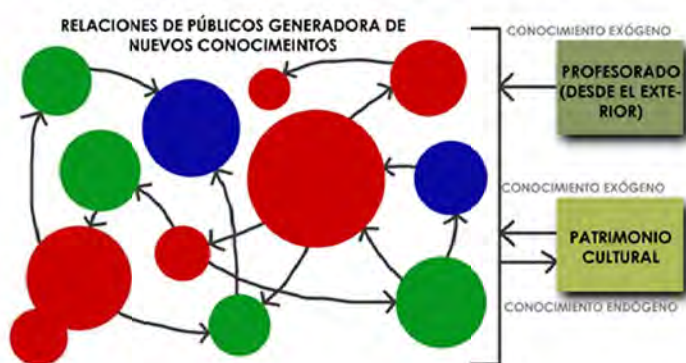
MARTÍN, C. (2013). *Manual del Centro de Interpretación*. Gijón: TREA.



Juan José Fernández
 Jorge García Fernández
 Jose Luis Lalana Soto

NEP-Nuevas estrategias para salvar el Patrimonio Cultural

Un aprendizaje solidario y gratuito, basado en cursos masivo online multilingüe sobre Documentación y Educación Patrimonial.

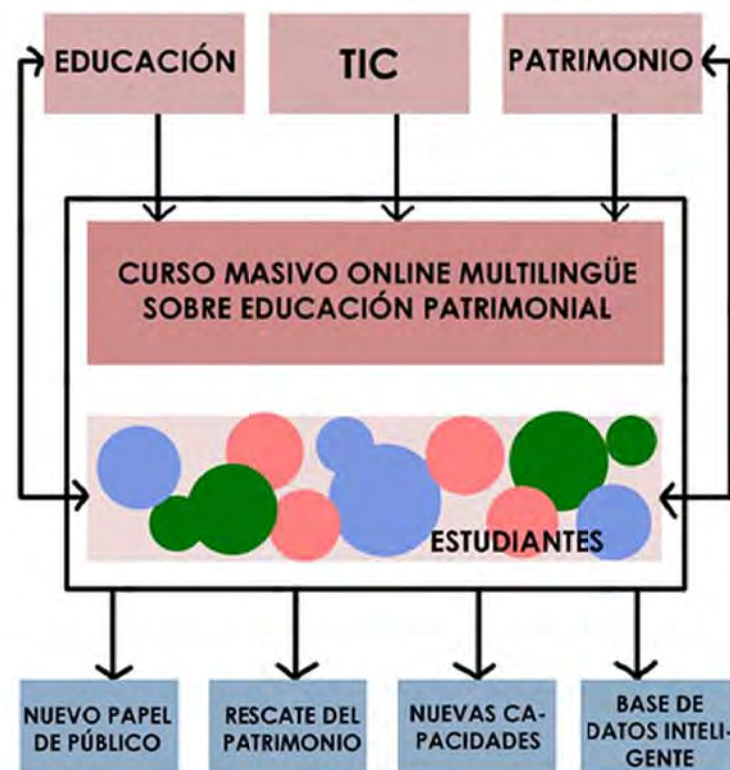


BUSCAR
 PROPONER
 AGREGAR
 DOCUMENTAR
 DIVULGAR
 SENSIBILIZAR
 PROGRAMAR

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

La caja lista

Juan José Fernández Martín [juanjo@ega.uva.es] / Jorge García Fernández [jorge.garcia.fernandez@uva.es] / Jesús San José Alonso [lfa@ega.uva.es] / Olaia Fontal Merillas [ofontal@mpc.uva.es] / José Ignacio Sánchez Rivera / José Martínez Rubio / Francisco Morillo / Sofía Marín Cepeda / Sara Pérez/Silvia García Ceballos/ Carmen Gómez Redondo



“Burgos de puerta a puerta”, una investigación sobre patrimonio monumental y documental mediante realidad aumentada. Ventajas y limitaciones.

Joaquín García Andrés y Gonzalo Andrés López. Universidad de Burgos.

Palabras clave: Patrimonio monumental, archivos, realidad aumentada, TIC, Web 2.0 y 3.0.

Objetivos de la comunicación

- Constatar las posibilidades reales de integrar la Realidad Aumentada (geo-localización) y los códigos Qr a nivel educativo para el aprendizaje de contenidos relacionados con el patrimonio artístico (monumentos) e histórico (archivos) en la enseñanza de Ciencias Sociales.
- Compartir una experiencia didáctica de investigación sobre el patrimonio llevada a cabo por estudiantes de enseñanza secundaria en el marco de una metodología de aprendizaje activo por descubrimiento guiado.
- Valorar la dimensión motivadora de la integración en el quehacer didáctico de dispositivos móviles (Smartphones y tabletas) en el marco de la *mobile-learning*.
- Evidenciar las ventajas y las limitaciones que tiene la web 3.0 a nivel educativo.

El papel de los archivos y los recursos patrimoniales

Es indudable que en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales el contacto directo con el patrimonio, ya sea este documental, patrimonial e, incluso, inmaterial, constituye una oportunidad y un factor de primera magnitud a nivel educativo que, entre otros beneficios, favorece una mayor motivación e implicación del estudiante hacia el aprendizaje que se proponga, contribuyendo a que adquiera una mayor significatividad. La posibilidad de acceder y trabajar en un archivo histórico se presenta como una oportunidad inestimable que, como es el caso, no se ha dejado pasar aprovechando la inmejorable predisposición y sensibilidad educativa que desde ya hace varias décadas tiene el archivo municipal de Burgos¹. Dado que, a su vez, el casco histórico en el que se ubica el mismo cuenta con un patrimonio artístico que ofrece muchas posibilidades de explotación educativa, del que precisamente sus fondos conservan una amplísima documentación, se asumió la idea de elaborar una

propuesta formativa que vinculada a la historia local y desde una concepción del aprendizaje activo diera igualmente cabida a una educación por competencias.

En tal sentido, el estudio directo del patrimonio histórico artístico en un contexto urbano y con la implicación de un archivo facilita enormemente abordar un número muy amplio de las denominadas competencias básicas, puesto que a las vinculadas más directamente con la historia (social y ciudadana, cultural y artística) se suman las referidas a la geografía (conocimiento e interacción con el mundo físico), las relacionadas con la documentación escrita (comunicación lingüística) y las que implícitamente promueve la investigación que se lleva cabo en un archivo (tratamiento de la información, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal). Tal solo quedarían por contemplar de manera efectiva las competencias matemática y digital para conseguir la aspiración de una enseñanza integral, lo que se ha logrado al integrar ambas a través de la oportunidad que, hoy por hoy, ofrecen y representan las TIC, concretamente una de sus aplicaciones más punteras, la denominada Realidad Aumentada (RA) geolocalizada; aunque no la única.

De esta forma, al otorgar el mismo nivel de protagonismo a los recursos históricos patrimoniales y los tecnológicos, se logra una singular simbiosis entre lo que de real y tradicional representan los monumentos y los documentos, y lo que de virtual y novedoso proporcionan las denominadas tecnologías de la comunicación.

El papel de los recursos T.I.C.

En el caso que nos ocupa, las TIC se contemplan con el doble propósito de, por una parte aprovechar la potencialidad motivadora de la que gozan las nuevas tecnologías como una estrategia para hacer más atractivos los contenidos curriculares y, en tal sentido, de conseguirlo a través de un recurso tan infravalorado, cuando no aún prohibido en el ámbito educativo, con el teléfono móvil. Si bien con anterioridad ya se habían realizado con notable aceptación experiencias en esa línea², en esta ocasión se pretendía dar un paso más allá en el contexto de las T.I.C., introduciendo la Realidad Aumentada (R.A.) geolocalizada al objeto de ampliar y contrastar la viabilidad y las posibilidades y didácticas de la denominada e.mobil, con la particularidad de hacerlo en el seno de una enseñanza reglada.

Articulada en torno a un Smartphone o, en su defecto, de una tableta, la propuesta se plantea como un verdadero trabajo de investigación por descubrimiento

guiado en torno a las puertas de la muralla de la ciudad de Burgos³, en el que los estudiantes organizados en equipos han de efectuar la mayoría de sus indagaciones, incluidas las que se efectúan en el propio archivo a partir de la información que proporcionan el referido patrimonio monumental y documental tangible como, sobre todo, el que ofrece la Realidad Aumentada a través de las pantallas táctiles de sus dispositivos móviles.

En el marco de este trabajo en pequeño grupo sus integrantes han de establecer las hipótesis y estrategias que estimen más convenientes para abordar con éxito las distintas actividades propuestas, sirviéndose para ello de las herramientas y aplicaciones que proporcionan sus dispositivos móviles. Todo un reto tecnológico e intelectual que, como los distintos cometidos planteados, han sido concebidos con una dificultad gradual y precisando de la implicación de todos sus miembros, entre los cuales la comunicación y el intercambio de información obtenida se canaliza precisamente aprovechando las posibilidades que ofrece Whatsapp, lo que permite y propicia un trabajo más libre, autónomo y cooperativo, que también a este nivel gracias a las TIC se facilita enormemente.

Desarrollo e implicaciones de la experiencia a nivel técnico y didáctico

El desarrollo de esta propuesta se articula en torno a dos grandes bloques, uno introductorio en el aula y un segundo fuera de la misma, en el casco histórico y archivo municipal, que constituye la investigación propiamente dicha. En este último se contemplan a su vez diferentes fases, en relación con los variados cometidos que el alumnado ha de llevar a cabo. Su estructura, duración y desarrollo viene a ser como sigue:

I Bloque (1 sesión lectiva)

Los investigadores a través del teléfono móvil o, en su defecto, del ordenador, descargan un lector de códigos Qr para acceder al contenido de un vídeo introductorio sobre el “modus operandi” de la actividad (imagen 2). En este arranque de la investigación el ordenador permite suplir a los dispositivos móviles, tanto si no se tienen como si, disponiendo de ellos, el centro no tiene o no permitiera acceder al alumnado a su conexión wifi. No obstante, el recurso del ordenador sólo se contempla como paso previo al trabajo ulterior fuera del aula, en donde su uso será inviable.



Imagen 1. Enlace al primero de los vídeos

Una vez visualizado el referido vídeo, se forman los grupos de trabajo, integrados por cuatro miembros, que han de realizar una inicial toma de contacto a modo de “reconocimiento del terreno”. A tal fin se proporcionan dos vídeos y una presentación en formato ppt. a través de los cuales cada equipo tiene que buscar y seleccionar información relevante respecto al nombre de las antiguas puertas de la muralla de la ciudad, las cuales han de reconocer y localizar en un plano histórico de la época, así como de ciertos datos relativos a la propia muralla: siglo de construcción, rey que la promueve, altura, anchura y perímetro aproximado.

En un segundo cometido, han de deducir qué puertas de la muralla desaparecieron con motivo del ensanche de la ciudad en el siglo XIX, definir dicho concepto y trazar en un plano actual en 3D las puertas (imagen 3) y los lienzos de muralla que aún se mantienen en pie, así como el itinerario que sigue el Camino de Santiago en el interior del recinto amurallado.



Imagen 2. Aspecto de las páginas interiores del cuaderno de trabajo

Como complemento, y pensando en alumnado de altas capacidades, se propone que investiguen virtualmente dos de las puertas que aún se conservan en pie pero que quedan fuera de la zona peatonal en la que tendrán que abordar los próximos retos, sirviéndose para ello de Google Street Maps y de un puzle virtual con información relevante al respecto⁴.

II bloque:

Ya fuera del aula, la actividad se lleva a cabo en torno a dos escenarios: uno propiamente urbano, en las calles del casco histórico de Burgos, y otro en el Archivo Municipal. Se desarrolla en una sola jornada de trabajo, cuya duración oscila entre las dos y las tres horas, una flexibilidad que no deja de ser un escollo a nivel docente a la hora de incluir esta actividad en la programación didáctica, y que obedece a diferentes motivos que se abordarán más adelante. Este segundo bloque se desarrolla en tres fases.

I fase: La totalidad de los grupos de trabajo se congrega en el lugar que en otro tiempo se levantaba una de las puertas objeto de estudio (Puerta de Carretas) y hoy se encuentra el ayuntamiento de Burgos. En dicho emplazamiento existe sobre el pavimento una placa de bronce de grandes dimensiones (imagen 3) que reproduce un plano histórico similar al que han trabajado en el aula, pero con la singularidad de que es posible apreciar entre ambos siete significativas diferencias, las cuales se les propone descubrir a través de un cuestionario en el que se introducen ciertos conceptos significativos, en particular el de esgueva. Mediante esta actividad introductoria se evidencia a los ojos de los alumnos la necesidad de ejercitar la observación atenta y, sobre todo, actuar con rigor; el propio de un investigador.



Imagen 3. Placa de bronce con plano histórico de las puertas de la muralla de Burgos

II fase: Inicio de la investigación de las puertas de un modo específico centrada en la referida puerta de forma conjunta entre los distintos grupos y en, este primer momento, de manera guiada para garantizar el éxito. A través de un nuevo código Qr se accede a un nuevo vídeo que explicita los pasos a seguir de un modo análogo al primero solo que en este caso en relación a la RA. Las restantes puertas son investigadas de forma específica por cada equipo, cada uno de los cuales asume dos de ellas.

En todas las puertas han de obtener información relativa a distintos datos y características singulares, a saber: siglo de construcción y/o demolición, monarca responsable, función de la puerta, forma del arco, materiales principales y lo que se ha venido en llamar “dato clave”, un aspecto exclusivo de cada puerta con suficiente interés y atractivo histórico. Las averiguaciones han de reflejarse en una pequeña tabla.

Para conseguir estos datos, han de aplicar un mismo “modus operandi” que se sustenta en la información que proporcionan dos elementos vinculados al uso del teléfono móvil: un código Qr que han de descubrir y capturar en las inmediaciones de cada puerta, y la propia realidad circundante a la misma, ya sea la percibible a simple vista como, sobre todo, la que proporciona la RA mediante documentos, imágenes, vídeos, mapas, etc., máxime teniendo en cuenta que algunas de las puertas ya no existen. Dicha RA hace especial referencia al denominado “dato clave” (imagen 4).



Imagen 4. Un momento del desarrollo de la actividad

En este sentido, la distribución de las puertas está concebida para que todas ellas sean más o menos equidistantes y con el mismo valor académico, así como por el hecho de que una de ellas todavía exista y la otra haya desaparecido. A su vez, en el seno de cada equipo sus integrantes podrán establecer la estrategia que consideren más oportuna para la localización de las puertas, los códigos Qr y los propios datos que se solicitan, quedando abierta la opción de separarse y distribuirse el trabajo entre sus miembros, aprovechando la posibilidad que tienen de mantener la comunicación entre ellos a través de Whatsapp.

III fase. Una vez en el Archivo Municipal se procede en primer término a la puesta en común de todos los datos conseguidos de forma parcial, evidenciando las virtudes del trabajo en equipo, en este caso en gran grupo. Para ello se cuenta con una presentación en formato ppt. que sirve de hilo conductor (imagen 5).



Imagen 5. Puesta en común

No obstante, el interés y, a su vez, el atractivo de esta última fase no es otro que el de investigar en su seno tal y como lo hace un historiador “profesional” y con documentos reales (imagen 6) para, de este modo, conocer de primera mano las fuentes originales de las que se sirven los propios investigadores, más allá de la que hoy en día ofrecen los medios digitales y virtuales, poniendo así de manifiesto su vigencia y su valor patrimonial. Lógicamente, estos documentos se refieren a las distintas puertas que han trabajado, los cuales han sido seleccionados conforme a una triple consideración:

- Su grafía, legible y que propicie el uso del lector de microfilm;
- Su contenido, en relación con aspectos llamativos y anecdóticos para el alumnado;
- Su diversidad, para poder abarcar distintas asignaturas e intereses: lingüístico, económico, social, etc.

El acceso y la realización de estas actividades se ha concebido igualmente de forma que, pese a encontrarse en un edificio “vetusto” las T.I.C. tengan un singular protagonismo. Así los equipos han de seleccionar y capturar con sus teléfonos móviles un código Qr al azar de entre los ocho que se ofrecen, cada uno relacionado con cada una de las puertas objeto de investigación. A través de esta elección aleatoria descubren cuál es la misma y acceden a un formulario (diseñado en Google Drive)⁵ que reciben en sus teléfonos móviles. Este formulario es el soporte que les indica las cuestiones a investigar y en el que consignar el fruto de sus indagaciones, sirviéndose

para ello de los documentos originales relacionados con la puerta elegida. Una vez cumplimentado los alumnos envían el formulario de manera que en el mismo archivo se puede conocerse y corregirse el resultado de sus averiguaciones, poniendo en común de nuevo el resultado parcial de cada de las investigaciones parciales.



Imagen 6. Trabajando con documentos reales en el Archivo municipal de Burgos.

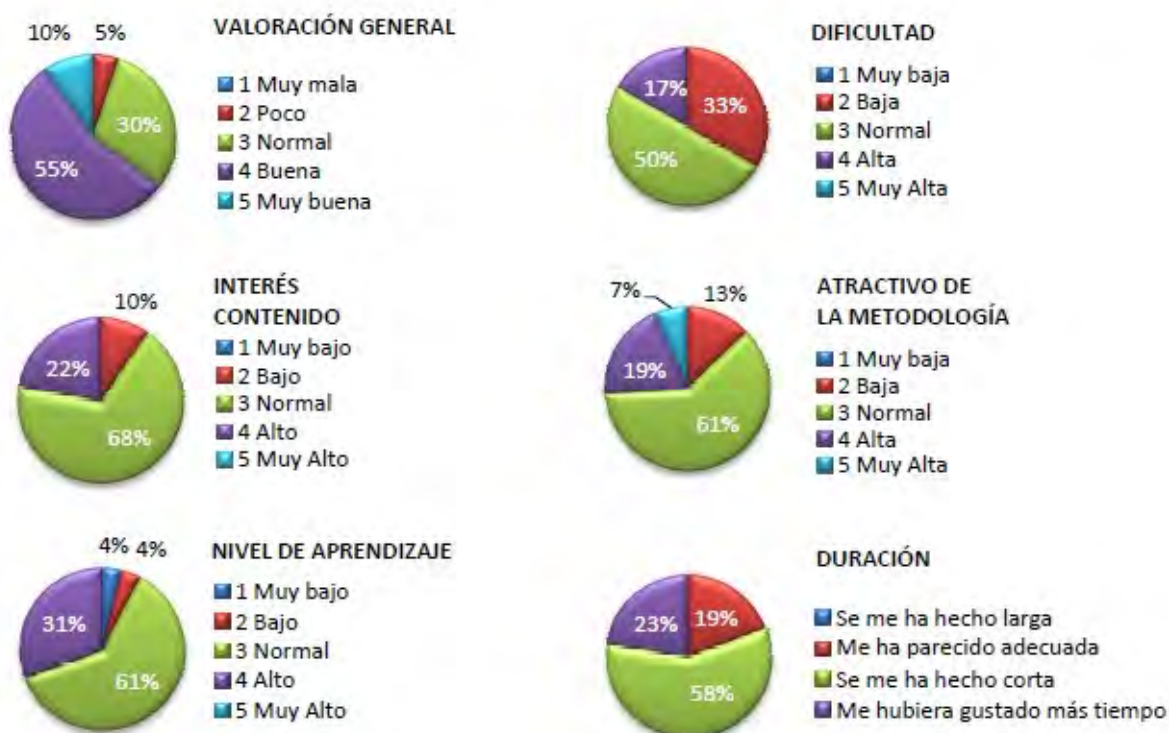
Evaluación y resultados

La evaluación se centra tanto en los aprendizajes adquiridos como en la valoración de la actividad que de ella tengan sus participantes. Para lo primero se dispone de dos recursos: el cuaderno de trabajo que sirve de soporte y la presentación ppt. de la puesta en común que se lleva a cabo en el Archivo. Para lo segundo se ofrece un cuestionario virtual a modo de formulario de Google Drive⁶, para que los

resultados de la evaluación realizada a través de los dispositivos móviles se puedan obtener, compartir y analizar de forma inmediata con los propios alumnos. Por este motivo, se solicita a los participantes que su valoración se realice de manera simultánea en el mismo Archivo Municipal, y así se puedan visualizar los resultados de manera colectiva aprovechando sus instalaciones.

Los datos de esta experiencia, realizada entre los meses de marzo y mayo de 2014, provienen de una muestra de cinco grupos distintos: uno de 4º de ESO, otro del mismo nivel pero con alumnos de Diversificación, otro de 2º de ESO, otro mixto de alumnado de 3º y 4º de ESO de altas capacidades y finalmente un grupo de alumnos universitarios. En total una muestra de 130 alumnos cuyas valoraciones quedan reflejadas en la tabla adjunta.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA “BURGOS, DE PUERTA A PUERTA”. Mayo 2014



EXPERIENCIA DE TRABAJAR CON REALIDAD AUMENTADA



De su implementación con los primeros grupos y sus valoraciones puede afirmarse que esta actividad tiene una muy buena acogida y mejor valoración. Como los resultados evidencian esta forma de aprendizaje motiva a los alumnos tanto por la forma, lo cual era presumible, como también, y esto es lo interesante, por su fondo, esto es, por el tema objeto de trabajo, si bien con matices. La metodología, centrada en la indagación, también es objeto de una evaluación positiva, la cual se complementa con el trabajo que, en la misma línea, se lleva a cabo en el Archivo Municipal. En este sentido, la asignación del papel de investigadores es algo más que un mero recurso retórico y motivador y se manifiesta plenamente en sus instalaciones, en las que los pasos del método científico y los términos hipótesis y conclusiones adquieren pleno significado.

No obstante, también hay que advertir que las T.I.C. no siempre responden del modo en que se espera (problemas técnicos, falta de cobertura, etc.), y lo mismo cabe decir de las aplicaciones que sirven de base para su diseño, como ha ocurrido con Hoppala, que durante el desarrollo de esta experiencia ha dejado de estar operativa y ha sido preciso reelaborar los POIs en nuevo soporte, Porpoise, con los inconvenientes y el trabajo añadido para el docente que ello implica.

Consideraciones técnicas. Ventajas y limitaciones

Más allá del planteamiento metodológico de esta actividad, es oportuno contemplar sus implicaciones técnicas, no tanto las relativas a la inclusión del códigos Qr, los cuales se pueden generar de una forma muy sencilla⁷, vinculando la información a la que dirigen al servidor de Google Drive del autor de esta actividad, como las referidas a la propia Realidad Aumentada.

A tal efecto se tomó como referencia la experiencia “Apadrina un monumento” de Raúl Diego⁸. La misma conjuga la creación de una capa de realidad aumentada geolocalizada en la app. Layar (en la que el docente ha de solicitar la condición de “desarrollador”) con la base de datos de Hoppala Augmentation; más tarde con Porpoise.

Para que el alumnado pueda acceder a la misma no se precisa más que descargar dicha aplicación (gratuita) en sus respectivos móviles, acceder a la opción “geolayers” y buscar por su nombre la capa creada a tal fin, en nuestro caso con el nombre de “Burgos de pe a pa” y, a partir de ellas, elegir la deseada. Pese a la

naturaleza intuitiva de estas app. y la propia habilidad de los estudiantes su acceso no deja de ser un tanto “laberíntica” lo que genera ciertas dificultades que, lejos de la inmediatez propia de los programas que utilizan los alumnos, genera cierta insatisfacción.

Así mismo cabe advertir que el efecto motivador de la RA es igualmente relativo. Si bien es cierto que, como se ha indicado, al principio la motivación que promueve es elevada, una vez iniciada la actividad se percibe que la RA no deja de ser un recurso que emplaza a trabajar, es decir, a leer, relacionar, analizar la información, comprobando además que hay mucha más información de la que se imagina.

En relación con estas dos circunstancias de índole tanto técnica como didáctica, esta experiencia ha permitido evidenciar una serie de limitaciones que conviene tener en cuenta por su incidencia en el desarrollo de otras actividades que se lleven a cabo con RA.

Consideraciones a nivel didáctico

Esta propuesta se articula en torno a un trabajo en equipo lo que, si por una parte constituye una de sus virtuales y una oportunidad para desarrollar esa competencia, la falta de hábito de no pocos alumnos respecto a esta metodología tiene sus implicaciones no necesariamente positivas. Lo mismo cabe decir de la competencia digital puesto que, con independencia de que se pueda considerar que los estudiantes sean “nativos digitales”, se evidencia que más allá de las destrezas que tienen adquiridas respecto al manejo de determinados programas y aplicaciones, adolecen de notables lagunas. En tal sentido:

- La desigual competencia digital del alumnado comporta diferentes ritmos de trabajo que se suman a los que ya de por sí evidencian los estudiantes en términos generales. Ello implica que unos alumnos acaben (mucho) antes que otros y, por ende, que la duración del trabajo sea desigual: mientras unos grupos trabajan con agilidad otros se entretienen más.
- Otros factores que inciden en la flexible duración de la actividad (siendo como es el control del tiempo un factor tan importante a nivel académico), son:
 - El distinto carácter competitivo con el que afrontan la actividad los alumnos: los de 1º de ESO más que los de 4º ESO.

- La libertad de establecimiento de la estrategia de trabajo en el seno de un equipo. Así, la distribución de las actividades entre sus distintos miembros implica mayor fluidez que el hecho de que todos trabajen al mismo tiempo.
- El conocimiento previo e interés que los participantes tengan del tema y de ciertas habilidades (orientación espacial, interpretación/lectura de planos...).
- La experiencia de trabajo con metodologías activas y el nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender la autonomía personal.

Consideraciones a nivel técnico

También la tecnología juega un papel importante en relación con la duración de la actividad, aparte de otras implicaciones. Con independencia de que los alumnos dispongan de un teléfono inteligente (Smartphone) no todos ellos gestionan con la misma rapidez las app., bien debido a su distinta calidad o a la capacidad de almacenamiento de que los terminales. Y lo mismo cabe considerar en lo que a las características de la propia aplicación Layar respecta, lo cual viene a introducir dificultades para trabajar, en algunos casos realmente importantes a efectos prácticos y motivadores.

En lo referido a los terminales de los alumnos:

- No es extraño que los móviles están sobrecargados de aplicaciones y no admitan fácilmente una nueva; como Layar. Hay estudiantes que renuncian a su instalación dependiendo en consecuencia del móvil de otros compañeros, situación que se puede dar con relativa frecuencia, hasta el punto de que en algunos equipos de trabajo sólo un miembro tenía disponible la aplicación, condicionando en desarrollo de la actividad y la propia implicación de sus participantes.
- La luminosidad de las pantallas de los dispositivos (tanto teléfonos como tabletas) generan reflejos cuando incide en ellas la luz ambiental, lo que dificulta cuando no imposibilita la visión de la información. Una incidencia que no puede evitarse dado que han de orientar los mismos hacia donde se encuentra el objeto asociado a la RA, y sin sus datos no hay opción de realizar la actividad en esos momentos y lugares.

- Hay terminales que no reconocen el programa Layar o que operan con dificultad, retrasando el desarrollo de la actividad.
- La red wifi municipal que sirve de base para facilitar la conexión a Internet no funciona bien y no siempre todos los participantes disponen de tarifa de datos propia.
- Por su parte, los “datos” de los móviles no siempre funcionan de manera fluida o los alumnos no asumen de buena gana su gasto para una actividad académica.

En lo tocante a las aplicaciones:

- Layar permite escanear códigos Qr pero no siempre se logra, lo que implica la instalación de una nueva aplicación al efecto, lo que se suma a la limitación antes indicada.
- Los puntos (POIs) en ocasiones no se geoposicionan con la rapidez pero, sobre todo, la precisión deseable, de manera que no siempre se corresponden con el lugar en el se ubican, anteponiéndose otros más alejados del que se busca. A veces hay que “apuntar” en dirección o ángulo diferente al “normal”. Resulta más llamativo aún que cuando se está in situ, es decir “encima” de los puntos, es cuando, paradójicamente, peor se divisa dicho punto.
- El uso de Layar conlleva un notable consumo de batería, pudiéndose dar el caso de que el teléfono quede inoperativo antes de concluir la actividad, pese a llevar el mismo plenamente cargado, tal como se previene a los alumnos en la I fase.
- La aplicación Layar no es reconocida por algunos teléfonos móviles; los menos.

Cuando se realizan actividades con recursos informáticos es bien sabido que hay que contar con un “Plan B”, pero en este caso no cabe tal alternativa a costa de desvirtuar la pretensión de dar cabida a la Realidad Aumentada. Y lo mismo cabe advertir respecto a las aplicaciones que sirven de soporte al docente para su desarrollo, como ya se ha indicado ocurrió con la base de datos Hoppala. Aunque en este caso si existía una alternativa, Porpoise, no deja de ser un riesgo que el soporte técnico le deje a uno “colgado” en plena implementación de la actividad, al margen del trabajo extra que implica el aprendizaje de la nueva y la redefinición de los datos⁹.

Conclusiones

- La integración de la Realidad Aumentada en el ámbito educativo es una posibilidad factible con una singular incidencia a efectos motivadores y de aprendizaje.
- El trabajo con TIC facilita notablemente el desarrollo de las competencias básicas más transversales, como son la referida al aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal, y por supuesto la digital y tratamiento de la información.
- Los formatos y recursos virtuales facilitan la aproximación del alumnado a su entorno histórico y patrimonial, ya sea monumental o documental, sin detrimento ni perjuicio sino más bien todo lo contrario de un contacto real con los mismos.
- La investigación-acción en Ciencias Sociales a cargo de estudiantes de E.S.O. y Bachillerato estimula y facilita el aprendizaje, despertando el interés por los contenidos planteados, su implicación activa y la valoración de la actividad académica como experiencia funcional.
- Los recursos T.I.C. tienen ciertas limitaciones que es conveniente conocer en aras a no hipotecar sus potenciales ventajas ni el éxito de los aprendizajes que se plantean en torno a los mismos.
- La implementación de iniciativas innovadoras en materia educativa constituye un revulsivo profesional para los docentes del mismo modo que lo es a nivel motivador para los discentes.

Referencias bibliográficas

CAÑADA PUJOLS, M., D. (2012): “Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC”, en *Revista de Educación*, Nº 359, Septiembre-diciembre, Ed. Ministerio de Educación, cultura y deporte, España, p. 388.

DIEGO OBREGÓN, R. (2013) *La península de la Magdalena. Guía visual y aumentada*. en <http://www.rauldiego.es/la-peninsula-de-la-magdalena-guia-visual-y-ampliada/>

GARCÍA ANDRÉS, J. (2010) “Movilízate” en *Aula de Innovación Educativa*, 189 Graó, pp. 65-69.

IBAÑEZ ETXEBERRIA, A. (2014) "Tendencias emergentes de integración de TICs en Educación Patrimonial" En *Educación, clave de futuro del patrimonio*, Ed. Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León. Burgos (en prensa).

POYATOS, C. (2013) en CITA <http://canalcita.com/video/43D854GNBUSH/Realidad-Aumentada-y-Educaci%C3%B3n-C%C3%A9sar-Poyatos-C%C3%B3mo-Integrar-la-Realidad-Aumentada-en-Secundaria-y-no-morir-en-el-intento>

SANTIAGO CAMPIÓN, R, DIÉZ OCHOA, A, NAVARIDAS NALDA, F, (2012) "Diseño de una app. educativa para dispositivos móviles. el proyecto del Pájaro Caracol". En *Comunicación y pedagogías. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 259-260, pág. 47.

SILVA GALÁN, J. M. (2013a) "Aplicaciones de los códigos qr y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales". En: *XXIV Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Alcalá, Guadalajara, 2013, pág. 553;

(2013b) "La realidad aumentada dentro y fuera del aula". En *Aula de Secundaria*. Barcelona, Graó 4, pág. 19;

VV.AA. (2011) *Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Fundación Telefónica, Barcelona, Ariel

¹ Desde hace años esta institución viene desarrollando distintos programas educativos que forman parte de la oferta educativa del IMC (Instituto Municipal de Cultura) del Ayuntamiento de Burgos.

² Concretamente a través de la experiencia que figura en la bibliografía "Movilízate".

³ Para una aproximación más gráfica a esta experiencia véase <http://prezi.com/qyxoga4j4rz0/burgos-de-puerta-a-puerta/>

⁴ En <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3d5e1b74950f>

⁵ Sirva de ejemplo el siguiente formulario: <http://goo.gl/tcMH99>

⁶ Disponible en <http://goo.gl/EAl3Xa>

⁷ Referencia página web donde se han generado. Ella permite introducir un logo, que en este caso ilustra la puerta de Santa María, la más representativa de la ciudad

⁸ <http://www.rauldiego.es/?p=1216>, conforme a las indicaciones proporcionada por Raúl Reinoso en www.aumenta.me, y descritas en <http://www.slideshare.net/tecnotic/layar-hoppala> Ejemplo de otras experiencias ya existentes son "QRcodificación de las calles de Rubí", "La Rierada del 62 en QR i AR"

⁹ A tal efecto se contó con la inestimable colaboración de la profesora Ana de la Fuente Cantarino.

Laboratorio de interdisciplinariedad de la historia a través del patrimonio y de la geografía a través del Mapping.

Nuria Gil Durán

Palabras clave: patrimonio, TIC, educación primaria, historia, geografía.

Objetivos comunicación: 1. Descubrir el patrimonio del entorno ciudadano a los estudiantes del Grado de Educación Primaria. 2. Utilizar las TIC i presentar nuevas aplicaciones. 3. Presentar la interdisciplinariedad de las disciplinas sociales de la historia y la geografía, atendiendo al paisaje.

Introducción

Ya en las investigaciones localizadas por Olaia Fontal (2003) se centra la atención a las tesis doctorales cuyos descriptores son la *educación patrimonial, la didáctica del patrimonio y la enseñanza del patrimonio*, Fontal (2006:101). En una de dichas tesis, *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Cuenca, 2003) además de plantear relevantes hipótesis, el autor alude al descubrimiento de *obstáculos metodológicos* incluyendo la visión tradicional o tecnológica de la enseñanza. Precisamente hace referencia a una dinámica estratégica y a un recurso educativo, a las *salidas a través de las cuales se podrían conectar de forma directa los elementos patrimoniales con los estudiantes*, Cuenca (2003:451).

Justamente es en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el marco universitario donde se realiza la presente investigación, surgida a partir de una experiencia realizada. En el cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rovira i Virgili, las clases de Ciencias Sociales se dividen en magistrales y laboratorios. Uno de los laboratorios que forma parte del programa es el de las *Etapas históricas* donde se presenta la clasificación de las mismas, des de la prehistoria, la historia antigua, la historia medieval y a la historia moderna hasta la historia contemporánea, relacionando las citadas etapas con las diferentes estructuras

económica, política, social, cambio tecnológico, creencias-formas de vida y expresiones artísticas.

A lo largo del recorrido del trayecto de diferentes cursos i diversidad de estudiantes, hemos comprobado que no es obvio el conocimiento y reconocimiento del patrimonio cultural de la ciudad donde se habita, se trabaja o donde se realizan los estudios universitarios, nos referimos a ciudades cuyos importantes núcleos históricos y cuyos itinerarios culturales son relevantes. Una pequeña ciudad, como es el caso de Tortosa, eminentemente renacentista por su centro histórico, con destacados elementos arquitectónicos andalusís, góticos, barrocos o modernistas, puede ser la gran desconocida para jóvenes de distinto origen, aunque estos sean geográficamente próximos entre ellos. Así, una actividad extendida a la programación inicial se puede convertir en una oportunidad para ubicar, visualizar, conocer y reconocer las diversas etapas históricas del entorno, etapas contempladas en un breve recorrido, ordenándolas cronológicamente, identificándolas.

Coincidiremos en que para darle un tratamiento innovador a las ciencias sociales en el medio educativo, se debe innovar, renovar las estrategias y ofrecer un tratamiento didáctico, entre otros recursos, con salidas fuera del aula (Benejam, 1996; Estepa, 2001; Gil, 2013).

En ello se basa nuestra propuesta de realización de actividad educativa fuera del aula, nuestro objetivo es el de adaptación del laboratorio donde debemos profundizar en los ejes fundamentales de espacio y tiempo en una práctica TIC, para así vincular el patrimonio como contextualizador histórico y el itinerario con la trama geográfica. Todo ello con la interacción de los estudiantes, cosa que conlleva una alta implicación por parte del docente y por supuesto, también de los estudiantes, pero tal como apunta Prensky (2001) los *Digital Natives*, asumen el uso de los móviles en su entorno de aprendizaje y en su entorno social, de forma natural.

Asimismo, por medio de nuestros dispositivos móviles, tal como concluyeron Ibáñez, A., Correa, J., & Asensio, M. (2012) en el *Mobile Learnig* estamos aprendiendo historia y patrimonio y además geografía a manera de conquista del espacio físico (2012:12) y también espacio temporal, en el aprendizaje de las ciencias sociales, concretamente de la geografía y de la historia.

A partir de diversas experiencias profesionales fuera del ámbito habitual de trabajo, o sea el aula, impulsando las *salidas* y la participación en algunos seminarios

junto la revisión de la literatura al respecto, surgen unas preguntas que deberíamos responder. ¿En el contexto educativo de educación primaria, cuando hacemos referencia por ejemplo al paisaje, lo relacionamos con el ámbito histórico-cultural? Realizaremos un análisis de estos conceptos y de su ubicación en el currículum, se hace a través de la reflexión a partir de la cual se puede aplicar en un futuro en la enseñanza y aprendizaje los estudiantes de Grado de Educación Primaria. ¿Reconocen los futuros maestros el paisaje cultural como un valor fundamental en la educación?. La idea, ya defendida por Jaume Busquets, (2011), en *La importancia de la educación en paisaje* como percepción y capacidad de los seres humanos de reconocerlo como un elemento más de aprendizaje supera esa visión, tiene muy presente el llamado desarrollo sostenible, en tanto que valor patrimonial. A lo que afirma Busquets (211:378), deberíamos añadir el consecuente valor de conservación, imprescindible para que el patrimonio siga formando parte de la colectividad.

El concepto de *educación en paisaje* va más allá de la presencia del paisaje como un componente más del aprendizaje de la geografía y del currículo escolar, porque le atribuye una dimensión ciudadana y ética. Sin embargo, la educación en paisaje no debe suponer una ruptura con las aproximaciones disciplinarias a su conocimiento (geografía, ecología, historia, arte,...).

Por tanto, el conocimiento de la geografía, la historia, el arte o el patrimonio forman parte de los ámbitos que conforman el paisaje. Es oportuno aquí hacer referencia a la noción de patrimonio desde el punto de vista que lo han hecho Morales (1996), Le Goff (1997), Ballart y Tresserras (2001), Hernández (2002) o Fontal (2003), tratándose de un legado cultural que ha llegado a nosotros a través del tiempo, que ha perdurado, que debemos reconocer y a la vez conservar Busquets (2011).

Tal como ya afirmaba Jacques Le Goff, (1997), *le patrimoine est quelque chose en mouvement. Ce ne past un survivance terme qui n'a pas sa place en histoire, le patrimoine vit et on doit l'aider à vivre*¹, Le Goff (1997:117). No podemos vivir ajenos al patrimonio, como legado del pasado, y protagonista de nuestro entorno. Ese reconocimiento al patrimonio vivo, perdurable y a su conservación debería tener una finalidad transformadora. Es Roser Calaf, (2011) quien parte de la concepción de que en educación nos interesan los procesos transformativos. Tratamos de formalizar el recorrido entre nuestra práctica profesional y el reconocimiento de nuevos territorios

para la didáctica de las ciencias sociales que valoren como campo propio la didáctica del patrimonio, y lo hacemos desde interpretaciones escasamente exploradas, donde el principio rector es la idea de *proceso abierto*.

Desde la perspectiva de un docente, con unos objetivos a alcanzar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que serán los futuros maestros deberían trabajar para facilitar las llamadas *inercias de sensibilización* (Fontal, 2003: 289), esas observaciones del patrimonio, que dirijan a una motivación por el conocimiento patrimonial, defendiendo el proceso abierto como facilitador.

En el laboratorio que exponemos podemos quizás ir más allá introduciendo los objetivos adecuados para el Grado de Educación Primaria y adaptados a una paisaje concreto, a una puesta en valor del propio entorno y al impulso educativo para el reconocimiento de ese contexto geográfico, facilitar la posibilidad de *sentar bases para futuras acciones que permitan superar reticencias entre el profesorado para su aplicación en el ciclo superior de primaria*, (Calabuig, 2013:701).

En definitiva, el laboratorio de interdisciplinariedad de la historia a través del patrimonio y de la geografía a través del Mapping, surge de una temática amplia como es la que se refiere a *La importancia de la educación en paisaje* (Busquets) y la inclusión inexorable en dicho paisaje del ámbito histórico, geográfico y patrimonial y como los estudiantes pueden acceder a él en contextos de proximidad y mediante el Mapping, tratando de acotar los múltiples componentes susceptibles de incorporar a la investigación educativa.

Metodología

Participación en el aula.

Se ha desarrollado un debate previo sobre los significados de historia, geografía, paisaje, patrimonio y educación. El procedimiento participativo ha introducido a manera de debate opiniones contrastadas y definiciones de las disciplinas sociales y otros conceptos.

Se ha presentado el Mapping con la aplicación gratuita del Google Marquet *MyTracks* para smartphones, todo ello previa activación del GPS del móvil. Para la realización de itinerarios por el casco histórico de la ciudad de Tortosa donde se delimitan los bienes patrimoniales, se señalan en el punto localizador, insertando el

marcador waypoints, e ilustrando con una imagen realizada por el estudiante a la que se añade la información relativa al monumento o edificio histórico. Para la etapa prehistórica fue oportuno coordinar la presentación del *Portal de juegos de la ruta del Arte Rupestre* y la posterior visita *in situ* un proyecto pionero de divulgación del Patrimonio Mundial que ha sido posible gracias a la colaboración de la administración local de Ulldecona, Montblanc y Tirig y el Museu de Arqueologia de Catalunya y la financiación, por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Por lo tanto, al realizarse en otro municipio el itinerario era distinto.

En la sesión siguiente se organizó la realización de la salida para crear el itinerario por Tortosa, a modo de proceso abierto.

Participación fuera del aula

- Experiencia B. 1. Prehistoria. Ulldecona (Comarca del Montsià).



Figura 1. Ciervo y cazador. Ulldecona

- Experiencia B. 2. Etapas históricas. Tortosa. (Comarca del Baix Ebre).



Figura 2. Renacimiento, s. XVI. Tortosa

Resultado de los itinerarios patrimoniales

C.1. Incorporación del documento del itinerario en el blog de la asignatura *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales II*. En la Figura 3 se muestra la

participación de los grupos de dos, tres o cuatro estudiantes en una captura del Blog docente Profesora Núria Gil. <http://didacticacienciessocialebre.wordpress.com/>

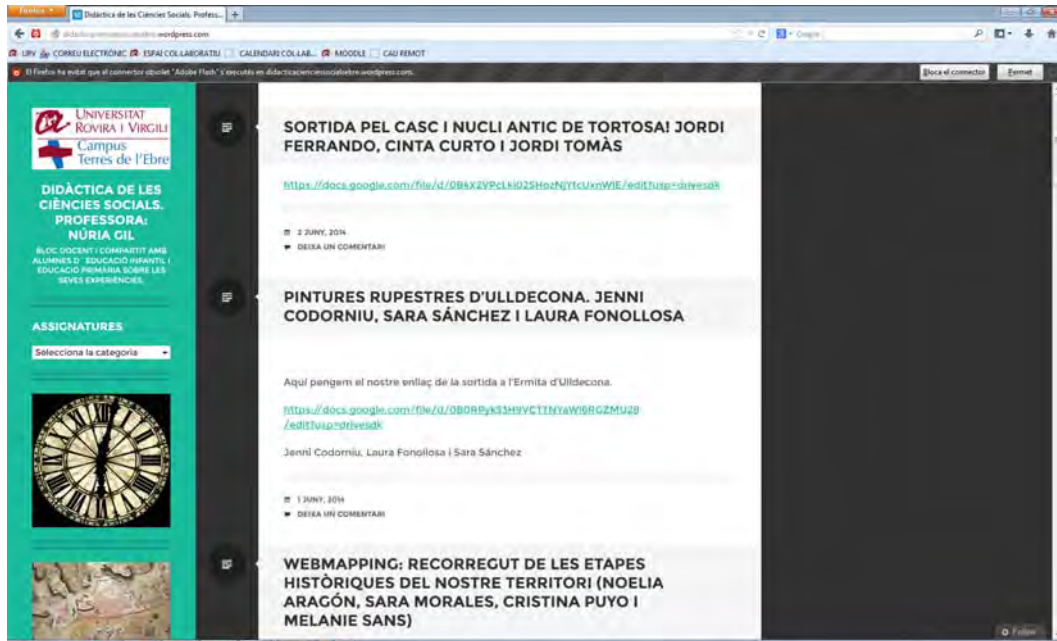


Figura 3. Captura de las aportaciones de itinerarios en el blog docente.

C.2. Incorporación de comentarios e imágenes de la Experiencia B1 i la Experiencia

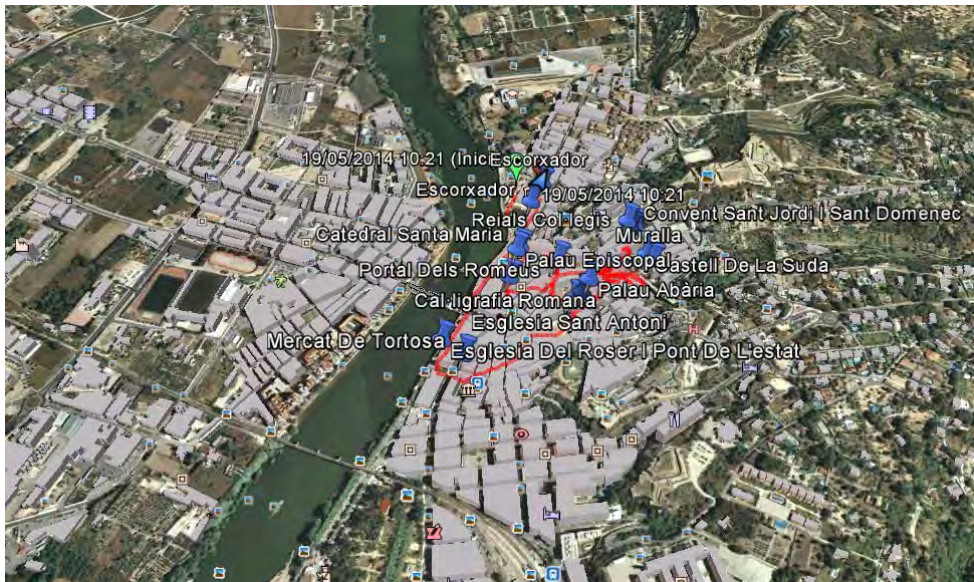


Figura 4. Ejemplo de itinerario en la experiencia B2.

En la Figura 4 podemos observar el itinerario marcado en color rojo, así como los puntos de interés que se han señalado para cada etapa histórica.

C.3. Respuestas al cuestionario depositando el documento en la plataforma Moodle de la Universitat Rovira i Virgili.

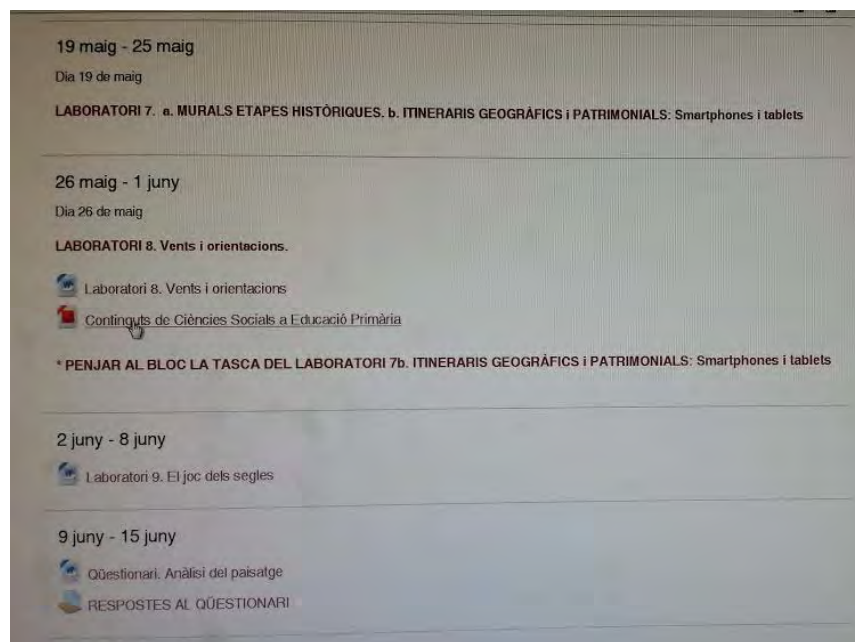


Figura 5. Captura de las tareas en la plataforma Moodle Urv.

En la figura 5, se muestran las tareas abiertas para la presentación de actividades del Laboratorio 7, así como las respuestas al cuestionario paralelo que se ofreció a los alumnos para que de una forma más reflexiva, opinaran sobre algunos aspectos del tema que engloba nuestro estudio, la inclusión del ámbito histórico, geográfico y patrimonial en el paisaje y el laboratorio interdisciplinario a través de los itinerarios y el Mapping o trazado de mapas.

Así, algunos referentes los encontramos en (Batllori, R. y Serra, J. M., 2011), hay unos objetivos que debemos relacionar con el propio territorio, con el paisaje que nos acoge, con nuestro legado, ese es *el compromiso personal con la defensa del patrimonio paisajístico*.

Pasamos ahora a analizar las preguntas del cuestionario que fue respondido por los estudiantes, desde donde se han seleccionado dos de las diez preguntas por considerarse las más representativas para el presente artículo.

Pregunta 1. Señala en qué ámbitos te ha implicado personalmente la observación del paisaje durante el itinerario que has hecho.

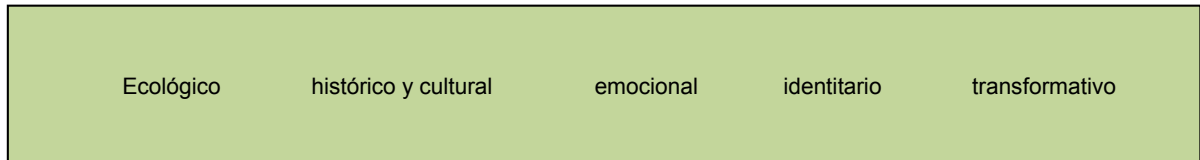


Figura 6. Pregunta 1 del cuestionario.

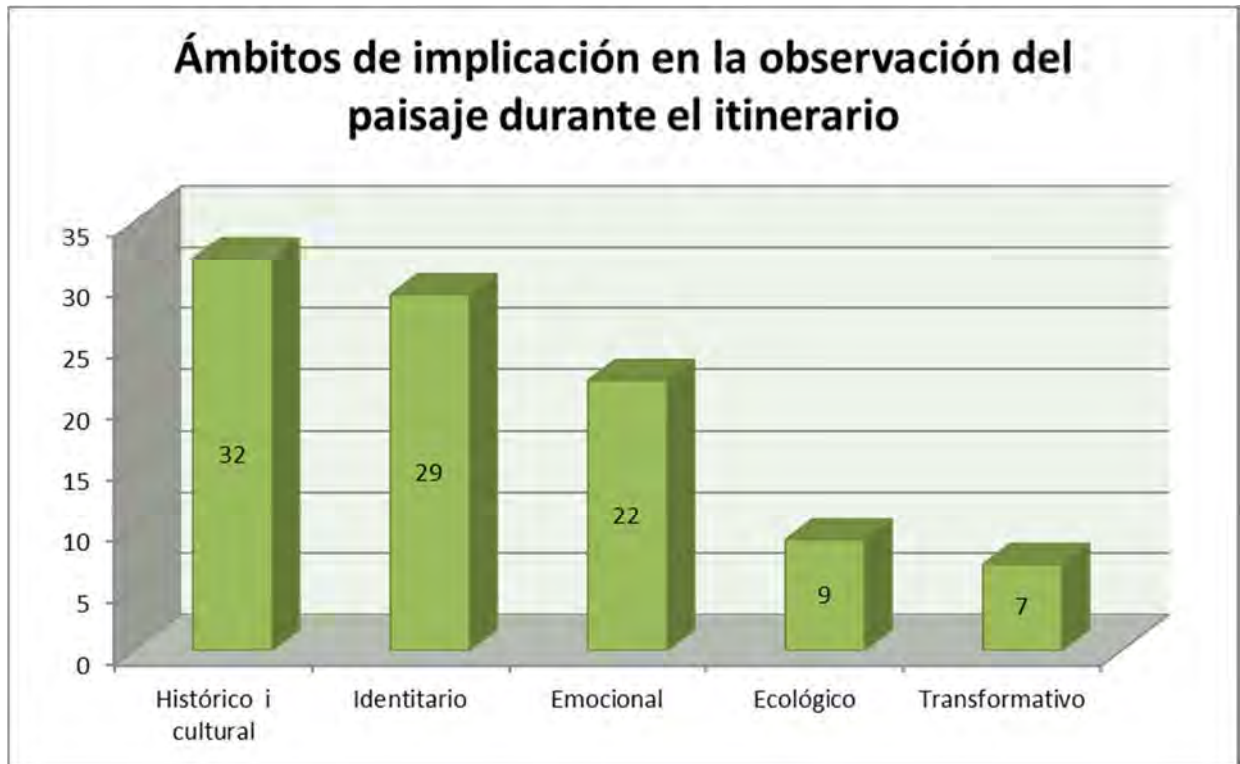


Tabla 1. Resultados de la pregunta 1

Ha sido necesario preguntar a los estudiantes cuales son los ámbitos implicados en la observación de su itinerario. Consideramos importante la percepción que ellos obtienen al realizar el itinerario y las implicaciones y transversalidades que reconocen. Un 91,4% consideran que el ámbito histórico cultural es el que les relaciona directamente en dicha observación des del punto de vista global del paisaje observado y 82,8% de ellos distinguen el ámbito identitario como uno de los ámbitos principales, siendo el 62,8% el que representa las preferencias por el ámbito emocional y solo el 25,7% destaca la implicación del ámbito ecológico, pudiéndose apreciar como sorprendente teniendo en cuenta que la experiencia, el itinerario está rodeado concretamente de montañas y del río Ebro, del inicio y final de su trayecto. Por último, en lo que se refiere a los resultados de las respuestas de los estudiantes y sus interpretaciones, se deduce que la implicación transformativa es baja, ja que el 20% considera que tiene poca implicación en la observación del paisaje realizado

durante el itinerario. Debemos añadir que debido al poco tiempo transcurrido entre la realización y la reflexión, puede desprenderse que no se tiene consciencia de la transformación que se puede plasmar en la realización del itinerario como efectivamente se particulariza en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía, a través del Mapping, siendo itinerarios diseñados personalmente para la observación del paisaje, tal como indica Calabuig, S. (2013).

Pregunta 2. Señala según tu opinión la Interdisciplinariedad en educación del paisaje:

geografía	ciencias naturales	historia
lengua / Literatura	lenguas extranjeras	historia del arte / educación artística

Figura 7. Pregunta 2 del cuestionario

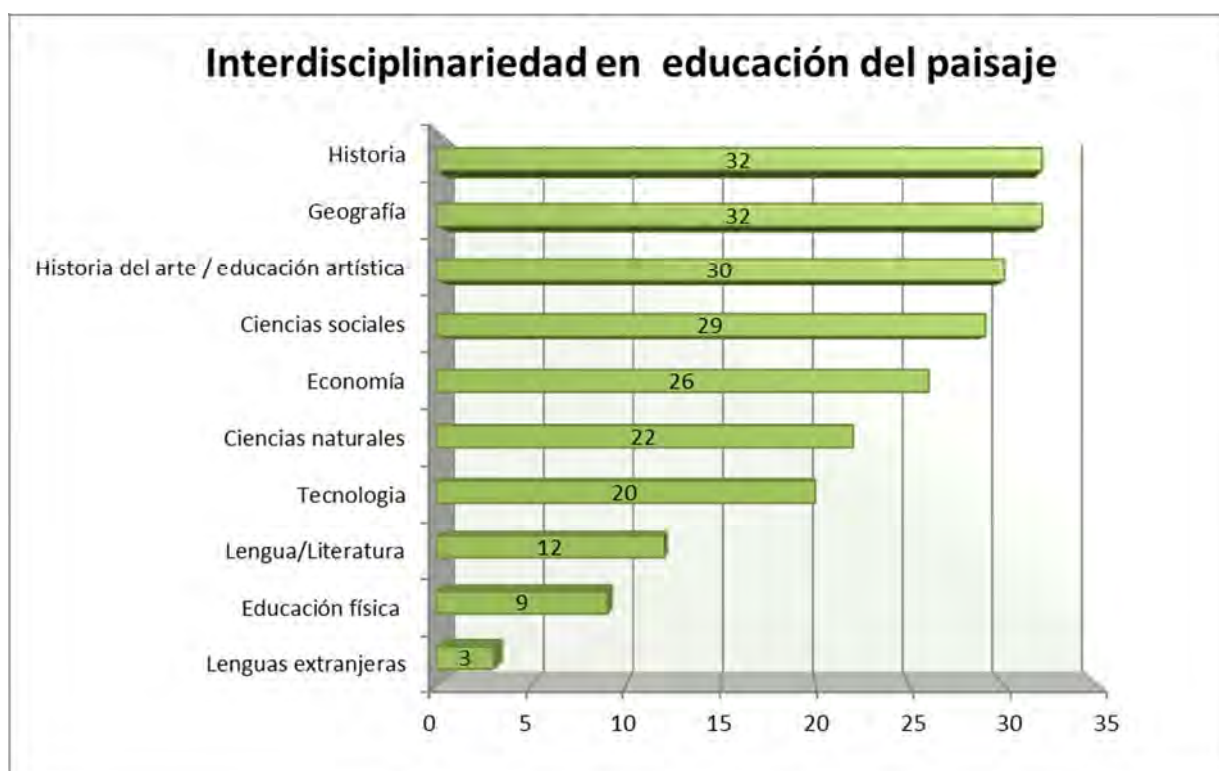


Tabla 2. Resultados de la pregunta 2

Efectivamente, tal como observamos en la Tabla 2 la interdisciplinariedad está presente e identificada en las disciplinas y especialidades que nos atañen directamente. El 91,4% de los estudiantes equiparan la historia y la geografía como disciplinas sociales totalmente interrelacionadas en la educación del paisaje. El 85,7% de los estudiantes consideran la historia del arte y su correlación con la educación

artística, lo que significa que se relacionan en gran medida el patrimonio arquitectónico, arqueológico y artístico con el paisaje. Siendo el 82,8% de los futuros maestros que lo tratan directamente con las ciencias sociales. El 74,2% con la economía, aunque es también una ciencia social, el 62,8% con las ciencias naturales y el 57,1% con la tecnología. Aquí destacamos un aspecto paradójico, ya que la experiencia realizada es eminentemente tecnológica. En este caso, el 34,2% no lo relaciona con prácticas literarias o lingüísticas, aunque podría hacerlo si se hubiera dotado de otro matiz al itinerario. Solo el 25,7% lo relaciona con la educación física, resultado poco coherente si se tiene en cuenta que el itinerario es largo y se hace caminando, por lo tanto está interrelacionado con la educación física. El 8,5% piensa que está unido a las lenguas extranjeras, porcentaje que si se relaciona con itinerarios educativos y turísticos puede elevarse.

Evaluación de la experiencia

La experiencia ha sido evaluada con alta participación e indicadores muy destacables en cuanto a la implicación y entusiasmo por parte de los estudiantes. El aprendizaje significativo de las etapas históricas ha sido concluyente, con el posterior reconocimiento de bienes patrimoniales en el contexto de la etapa histórica y formación patrimonial directa del entorno próximo incluyendo establecimiento de prioridades, siendo una de ellas la activación del criterio personal al elegir preferencia del itinerario y por consiguiente etapa histórica y la posterior autoevaluación de la práctica de laboratorio.

Destacamos así, una aportación más que ha sido compartida. La geografía y la historia en los smartphones particulares de los estudiantes, visualizando descargas de experiencias individuales o de grupo en un blog creado para esta finalidad.

Se reafirma la idea de que los dispositivos móviles según (Abad, Gil i Alzua-Sorzabal, 2009) han sido durante muchos años la principal herramienta para mejorar la experiencia de visitar un lugar y precisamente uno de los entornos posibles de particularizar el servicio es en los cascos históricos de ciudades y entornos urbanos. Aquí aprovechamos el recurso aplicado al ámbito turístico con finalidades educativas. Por tanto, los desafíos de estas técnicas se plantean a la ciencia de la información, a la geografía, pero también a la sociedad en general, defendido así por (Abad et al, 2009)

Las ventajas y los inconvenientes a las que se refieren (Abad et al, 2009) contribuyen a aproximar las conclusiones los mismos estudiantes han descubierto al finalizar el laboratorio. (Abad et al, 2009) destacan como ventaja del uso de las tecnologías, la difusión de la información y el conocimiento, la actualización instantánea de la información, la contribución a la pluralidad, la facilidad de acceso universal a la cultura y al patrimonio histórico, entre otras. Sin olvidar los inconvenientes entre los que destacan las dificultades técnicas para la digitalización, la inmensidad de información podría resultar inabordable, la conservación de la documentación digital. Por otra parte, no releguemos la importancia de la cobertura de la red, sin la cual no se puede realizar la práctica, hasta el punto de que se puede paralizar.

Consecuentemente, añadimos una función de autoformación del profesorado y una prelación en la selección del propio recorrido, no de los itinerarios ya existentes en ámbitos del turismo cultural sino del que ha diseñado el propio estudiante.

Conclusiones

En las conclusiones presentamos los aspectos considerados como puntos fuertes, así como los puntos débiles o aspectos a revisar o modificar, siendo las alternativas la faceta que concluye este artículo.

Puntos fuertes

- Fácil utilización, recogida de datos muy fiable.
- Actividad muy cercana al alumnado para aprender de forma lúdica y significativa.
- Es un buen instrumento para conocer la historia de proximidad.
- Muestra interés por los bienes culturales y arqueológicos de la comarca.
- Crece el respeto por la conservación de nuestro entorno, ya que si no lo conocemos no podemos mostrar la estima por nuestro patrimonio.
- Posibilita la compartir la ruta con el resto de población.
- Es muy vivencial.
- Permite conocer el entorno que nos rodea.
- Cada ruta es única y particular, cada uno la personaliza a su manera, según el recorrido y las imágenes que realiza.

- Se visualizan *in situ* los diferentes monumentos de Tortosa y relacionarlos con las etapas históricas.
- Profundiza en el concepto espacio-temporal (interpretación de un plano, de los carteles de la ciudad...).
- No se requiere tomar notas manuscritas, la propia aplicación te ofrece la opción.
- Posibilita a hacer fotografías para añadir el monumento emblemático a la localización de la aplicación.
- El trabajo en grupo.

Puntos débiles

- La cobertura del satélite GPS, si estás en una montaña y las condiciones meteorológicas no son favorables, hay poca recepción del señal de satélite.
- La práctica necesita de disponer de suficientes dispositivos para poder realizarlo.
- No funciona en todos los teléfonos móviles.
- Faltaría más información de algunos de los monumentos o lugares visitados.
- La actividad es muy abierta.
- Si englobamos todas las etapas, no permite apreciar los detalles de cada monumento por falta de tiempo.

Alternativas

- Sería recomendable que cada grupo se centrara en una etapa histórica diferente y al terminar, todos aportarían su práctica y la compartirían.
- Algunos estudiantes realizaron la aportación anterior, pero mucho de ellos al considerar excesiva la magnitud del itinerario de todas las etapas, decidieron realizar la etapa modernista, siendo el itinerario más concentrado.
- Sería conveniente introducir los códigos QR a los diferentes edificios para conseguir más información de estos.

Bibliografia

ABAD, M., GIL, I. I ALZUA-SORZABAL, A. (2009), La tecnología en Carreras Monfort (coord.) *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Editorial UOC. Barcelona. pp. 61-86.

BALLART, J.; JUAN I TRESSERRAS, J. *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona, Ariel, 2001.

BATLLORI, R. Y SERRA, J. M. (2011). El projecte educatiu. Ciutat, territori i paisatge (cast.). Joan Nogue, Laura Puigbert, Gemma Bretcha i Agata Losantos. (Eds.) – Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya. (Plecs de Paisatge. Reflexions; 2). pp. 133-152. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

BENEJAM, P. (1996). Els objectius de les sortides. *Perspectiva escolar*, nº 204. pp. 2-8.

BUSQUETS, J. (2011). La importancia de la educación en paisaje. En *Paisatge i educació*. (cast.). JOAN NOGUE, LAURA PUIGBERT, GEMMA BRETCHA I AGATA LOSANTOS. (Eds.) – Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya. (Plecs de Paisatge. Reflexions; 2) pp. 378-380, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

CALABUIG, S. (2013). Valoración y uso de smartphones y tabletas digitales para el análisis y propuestas de mejora del paisaje con técnicas de webmapping en [Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social](#). [Juan José Díaz, Antoni Santisteban i Aurea Cascajero](#) (eds.), pp. 701-707.

CALAF, ROSER (2010) [Un modelo de investigación didáctica del patrimonio](#) en [Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación](#), [Nº. 9, 2010](#), pp. 17-28.

CARRERAS, C., PUJOL, L. (2009), Métodos de evaluación en Carreras Monfort (coord.) *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Editorial UOC. Barcelona. pp. 201-219.

CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

ESTEPA, J. (2001) "El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula." *Iber*, 30. pp. 93-105.

FONTAL, O. (2003). *La Educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.

GAVALDÀ, A. I PONS, J. M.(coords) (2013). El tractament de les ciències socials per a l'educació primària: proposta teòrica i pràctica. 16 Eina-e. Publicacions URV.

GIL DURAN, N. (2013). La didáctica de la memoria histórica a través del arte contemporáneo: el caso de Corbera d'Ebre, en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación y innovación en didáctica de las ciencias sociales. Joan Pagès i Antoni Santisteban (eds). Vol 2. Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. P. 67-75.

HAKLAY, M., SINGLETON, A., & PARKER, C. (2008). Web mapping 2.0: The neogeography of the GeoWeb. *Geography Compass*, 2(6), 2011-2039.

HERNÁNDEZ, J. B. (2002). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel.

IBÁÑEZ, A., CORREA, J., & ASENSIO, M. (2012). Mobile Learning: Aprendiendo Historia con mi teléfono, mi GPS y Mi PDA.

LE GOFF, JACQUES (1997) Science et conscience du patrimoine: Entretiens du patrimoine: Théâtre national de Cahillot: Paris, 28, 29 et 30 novembre 1994 / sous la direction de Pierre Nora; Ministère de Culture. Direction du Patrimoine. Paris: Fayard: Editions du patrimoine, cop. pp. 117-123.

LÓPEZ, V., MARTÍNEZ, T. & JOAN SANTACANA. <http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/08/los-medios-digitales-y-los-monumentos.html>. Nuevos formatos para nuevos medios: tecnologías móviles

y didáctica del patrimonio. [Artículo del blog Didáctica del patrimonio cultural]. Recuperado el 10 de septiembre de 2014.

MARTÍNEZ, T., ROJO, Y M. C. ARIZA. Tecnología digital y didáctica del patrimonio: estrategias de difusión y comprensión, en *Didáctica del Patrimonio & Tecnología Móvil*. Her&mus 13 [volumen v, número 2], septiembre-octubre 2013. pp. 75-82

MORALES, A. *Patrimonio histórico-artístico*. Madrid, Colección Conocer el arte, Historia 16, 1996.

PRENSKY, M. (2001) Digital natives. Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9-5.

ROSALES, X.M., DIAZ, A. Y GONZALEZ, J. L. (2011) El lugar donde vivimos. El Proxecto terra. En *Paisatge i educació*. (cast.). Joan Nogue, Laura Puigbert, Gemma Bretcha i Agata Losantos. (Eds.) – Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya. (Plecs de Paisatge. Reflexions; 2) . pp. 382-384. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Arqueólogos del siglo XXI: apropiarse de la ciudad y del patrimonio mediante *mobile learning*, realidad aumentada y geolocalización.

Myriam González Sanz, Diseñadora pedagógica y educadora patrimonial
myriamgsanz@gmail.com

Palabras clave: Educación patrimonial, ciudad educadora, *mobile learning*, *tablets*, realidad aumentada, geolocalización, aprendizaje significativo, *gamification*, aprendizaje basado en proyectos.

Objetivos de la comunicación:

- **Presentar** a la comunidad científica **los resultados de un proyecto de investigación** que quiere contribuir a la aún escasa producción académica **que evalúa el uso didáctico de las TIC en la educación patrimonial.**
- **Introducir la propuesta pedagógica *Arqueólogos del siglo XXI***, enfatizando cómo el **uso didáctico de las tecnologías digitales** en ella propuesto se concibe como una oportunidad para la **renovación metodológica** y el fomento del **aprendizaje significativo** en el alumnado.
- **Comunicar los resultados y conclusiones del estudio exploratorio de la puesta en práctica de esta propuesta,**
- Contribuir al eje principal del congreso: **reflexionar desde las experiencias, aportando un estudio de total actualidad** y de gran vigencia temática **que permite conectar los entornos formales y no formales de aprendizaje.**
- **Contribuir a la mejora de la didáctica del patrimonio y de las CCSS mediante el análisis de una propuesta que puede servir de referencia a instituciones y docentes** que busquen hacer de la ciudad y del patrimonio ejes transversales de la educación.

Introducción. Origen y problema de la investigación

El objetivo de esta comunicación es exponer a la comunidad científica una investigación diseñada y desarrollada en el curso 2013-2014 como trabajo final del Máster en Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Digitales de la Universidad de Barcelona.

En ella se analiza mediante un estudio exploratorio la puesta en práctica de *ARqueólogos del siglo XXI*, una propuesta pedagógica basada en la integración de dispositivos móviles, RA y geolocalización como herramientas para el aprendizaje, a través de un conjunto de metodologías renovadoras que pretenden acercar al alumnado a un modelo formativo propio de la Sociedad Digital (López Benito, 2014) en la que vivimos.

La investigación surge del deseo de dar respuesta a una serie de problemas detectados durante la práctica profesional de la investigadora como educadora patrimonial y diseñadora pedagógica. En concreto, se identifica en el alumnado de secundaria una preocupante ausencia de motivación hacia las Ciencias Sociales (CCSS) en general y hacia la Historia en particular, así como un escaso conocimiento y aprecio del patrimonio. Dificultades que confirman grandes referentes de nuestro ámbito, apuntando a un conjunto de posibles causas:

- El uso continuado de un modelo transmisivo para impartir la asignatura (Hernández Cardona, 2010)
- La baja presencia de metodologías innovadoras que consigan salvar la distancia entre los hechos y restos del pasado y su vida cotidiana (Cuenca, Estepa & Martín, 2011).
- La descontextualización de contenidos y entornos patrimoniales (Cuenca, Estepa & Martín, 2011)
- La necesidad de mayor coordinación entre los centros de educación formal y las entidades de educación no formal (Fontal, 2012).

Pero, ¿cómo se puede dar respuesta a estos problemas?

Como apuntan Forés y Gros (2013, p. 84), sería necesario actualizar las metodologías educativas mediante nuevos diseños pedagógicos de corte constructivista y/o conectivista, que acerquen al alumnado a un modelo de aprendizaje activo y motivador, ligado a su realidad y que desarrolle sus competencias digitales, de colaboración y autonomía.

Respecto a la falta de motivación, se defiende con López Arroyo (2013) que la utilización de la ciudad y los entornos museográficos como escenarios de aprendizaje fomenta el interés del alumnado y que su uso potencia que éste sea vivencial -y por lo tanto más significativo-, produciendo un mayor respeto hacia el patrimonio (Fontal, 2007). Al mismo tiempo, se considera que permite contextualizar los conocimientos tratados en el aula, y que impulsa el desarrollo competencial de los estudiantes, en especial del “aprender a aprender”, generando un *continuum* entre la esfera formal y no formal del aprendizaje que les ayuda a entender que la educación es un proceso que se da a lo largo (*lifelong learning*) (Siemens, 2004) y a lo ancho de la vida (*lifewide learning*) (Grané y Bartolomé, 2013).

El uso de dispositivos móviles, realidad aumentada y geolocalización en la educación patrimonial y la didáctica de las CCSS

Con el mismo fin se analizan las ventajas y dificultades (González-Sanz, 2014b) que el uso de dispositivos móviles (fig.1 y 2), de realidad aumentada (RA) y de geolocalización- tendencias emergentes de la educación en los próximos años según el informe Horizon 2013-, puede aportar a la resolución de estos problemas.



Figura 1. Uso de *tablets* de gama media durante el Itinerario



Figura 2. Acceso a a capa de Layar *Barcelona 1714* desde un *smartphone* de gama media

El uso educativo de la RA, de absoluta relevancia en el mundo del patrimonio, y en particular en yacimientos y restos arquitectónicos no conservados íntegramente, permite añadir planos, imágenes o reconstrucciones en 3D a ruinas y edificios, facilitando la comprensión de escenarios que requieren de una gran capacidad de abstracción (fig. 2 y 4). Esta tecnología emergente, ligada a los dispositivos móviles, puede suponer -al igual que la geolocalización (fig.3)-, una revolución en

los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que éstos se conciben desde un enfoque metodológico activo, impulsando que los discentes accedan a la información digital de forma contextualizada, pero también que interactúen con ella, creen nuevos contenidos y los relacionen con los espacios de su entorno.

Sin embargo, a pesar de su enorme potencial aún existen dificultades para la implantación de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la práctica pedagógica. Una de las más importantes es el cierto rechazo por parte de un sector de las familias y el profesorado a la inclusión de los dispositivos móviles en contextos de educación formal. Y es que existe una enorme incoherencia entre la restricción de tales tecnologías en muchos centros educativos actuales y el empleo de éstas para el aprendizaje y la comunicación en el entorno familiar y social.



Figura 3. Localizando escenarios del conflicto mediante el mapa virtual.



Figura 4. Detalle del documento y el menú que aparecen al enfocar uno de los POI del itinerario

Por otra parte, aunque en los últimos años se asiste a una gran proliferación de estrategias de difusión e interpretación que incorporan NTIC en museos y centros patrimoniales, de acuerdo a los estudios de Asensio y Asenjo (2011) y Vincent (2013, pp. 21-22), muchas de ellas se introducen en sus programas educativos únicamente por su carácter de reclamo o novedad, sin tener en cuenta un enfoque teórico coherente, serio e innovador y sin ser sometidas a la más mínima evaluación.

ARqueólogos del siglo XXI se basa, por el contrario, en la firme creencia de que la integración del uso de estas tecnologías en las estrategias didácticas concebidas por los centros museográficos - o por el profesorado que quiere hacer de la ciudad y el patrimonio escenarios de aprendizaje-, debe entenderse

como una oportunidad para aplicar la renovación metodológica anteriormente citada y, en consecuencia, para generar un aprendizaje más significativo en el alumnado.

El proyecto educativo *ARqueólogos del siglo XXI*

A partir de estas ideas se lleva a cabo el diseño pedagógico del proyecto a analizar, una propuesta didáctica en activo, dirigida a estudiantes de ESO y bachillerato, que se inscribe dentro del programa educativo del Ayuntamiento de Barcelona para conmemorar el tricentenario de 1714¹.



Figura 5. Dossier del professor de ESO

ARqueólogos parte de estrategias metodológicas como el aprendizaje en base a proyectos (ABP), el aprendizaje colaborativo y la *gamification* o aplicación de estrategias propias del juego a otros ámbitos como la didáctica que, junto al *mobile learning*², se combinan a lo largo de sus tres fases.

Se pretende que el alumnado asuma el rol de arqueólogo. De esta forma, cada equipo debe documentarse primero en el aula, realizar un trabajo de campo en la ciudad y finalmente, de regreso al laboratorio-clase, analizar los hallazgos y elaborar un producto divulgativo.

¹ <http://tricentenarip.bcn.cat>

² Se denomina *mobile learning* a aquellos procesos formativos mediante tecnologías nómadas que permiten aprender del mundo a través del contacto directo con él, ampliando el entorno formativo más allá del aula y del centro escolar (Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad & Valvoula, 2009).

Durante el recorrido por la ciudad los grupos cuentan con *smartphones* y/o *tablets*, realidad aumentada y geolocalización, como recursos didácticos diseñados para ayudarles a conocer, comprender y apreciar el patrimonio que les rodea. El itinerario está concebido a modo de gincana a través de la cual los equipos deben descubrir e interactuar con el patrimonio y utilizar la observación, la reflexión y la deducción para superar retos y preguntas, con el objetivo de acceder a los tesoros del pasado que ocultan los escenarios del siglo XVIII.

Se trata por lo tanto de un proyecto diseñado desde instituciones de educación no formal que, a diferencia de lo señalado por autores como Asensio y Asenjo (2011) o Fontal (2003, 2012), se concibe con la intención de estrechar vínculos con la educación formal a través de la integración de los objetivos y contenidos curriculares de ésta.

Hipótesis y objetivos

Una vez puesta en marcha la propuesta didáctica se planteó la presente investigación, cuyo objetivo general era analizar la aplicación práctica del proyecto y verificar si se cumplía su hipótesis de partida, comprobando si el uso de los dispositivos móviles, RA y geolocalización, integrados en la práctica educativa desde una metodología constructivista centrada en el ABP, la *gamification* y el trabajo colaborativo-, contribuyen a generar aprendizaje significativo en el alumnado, fomentando su participación, motivación y comprensión, así como su identificación y respeto hacia el patrimonio.

Para ello se definieron ocho objetivos específicos que se concretan en la siguiente tabla:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1.1 Analizar si se produce aprendizaje significativo
1.2 Estudiar cuál es la percepción de ese aprendizaje.
1.3 Evaluar la metodología de la propuesta didáctica (docentes y alumnado)

1.4 Evaluar los contenidos (docentes y alumnado)
1.5 Evaluar los materiales y recursos (docentes y alumnado)
1.6 Evaluar si el proyecto educativo cambia la percepción de los agentes implicados sobre los dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje
1.7 Evaluar si el proyecto educativo cambia la percepción del alumnado sobre la importancia de conocer la propia historia y de preservar el patrimonio
1.8 Valorar de forma general la propuesta didáctica. Recoger sugerencias de mejora de los agentes implicados y detectar ventajas y dificultades

Diseño estudio empírico

El estudio empírico se concibió como un primer estudio exploratorio que ha de sentar las bases de una próxima evaluación sistemática del proyecto, donde a través de una muestra más amplia y heterogénea se pueda realizar un análisis factorial de carácter inferencial.

La metodología diseñada para este análisis inicial se aleja de paradigmas excluyentes y sigue la tendencia a la complementariedad de enfoques y métodos que se detecta en las más recientes evaluaciones de proyectos de educación patrimonial (López Benito, 2014; Vicent, 2013; Asensio y Asenjo ((Ed.) 2011); Ardito, Buono, Costabile, De Angeli, & Lanzilotti, 2008).

Y es que, debido a la complejidad del constructo a comprender, se buscaba recoger y contrastar todas las posibles perspectivas sobre el fenómeno. Para ello se diseñaron tres tipos de instrumentos asociados, bien al paradigma positivista, bien al interpretativo. Estos tres protocolos: un cuestionario inicial y otro final para los discentes, una observación no participante y una entrevista en profundidad a la profesora, se triangularon constantemente a lo largo del estudio. Por la misma razón y siguiendo las investigaciones de Ardito *et al* (2008) y de Vicent (2013), se utilizaron como estrategias generales de validez y fiabilidad la triangulación de fuentes, de fases de recogida de los datos y de las técnicas empleadas para el análisis de éstos.

Es importante remarcar que la población base de este estudio era muy reducida y homogénea, lo que provocó que el pilotaje de algunos de los instrumentos y el muestreo definitivo se vieran muy afectados. Entre los grupos interesados en participar en el estudio se realizó un muestreo no probabilístico e intencional, que no respondía a la intención de generalizar los

resultados sino que fue consecuencia directa de las circunstancias de la investigación. La escasez de opciones disponibles para el estudio, sumada a los imperativos temporales inherentes a un trabajo de final de máster, provocaron que éste tuviera que centrarse en una de las primeras experiencias desarrolladas por el Campo de Aprendizaje de Barcelona (a partir de ahora, CdA)³, aunque la adaptación desarrollada por esta entidad no respondiese exactamente a las circunstancias previstas en el diseño pedagógico de la propuesta ni mantuviera algunas de sus dinámicas.

Por estas razones se seleccionó como muestra subjetiva por decisión razonada a un grupo compuesto por 42 alumnos y alumnas de entre 13 y 14 años de edad pertenecientes al IES La Jonquera (La Jonquera, Cataluña) y por la profesora que les impartía CCSS. Las tres clases de 2º de ESO del instituto público efectuaron la fase previa y posterior del proyecto con la docente en su población de origen, pero el itinerario se realizó en Barcelona dentro de un crédito de síntesis de tres días organizado por el CdA.

Resultados

Debido al amplio número de objetivos marcados y al gran volumen de datos recogidos mediante los tres instrumentos se exponen sólo aquellos más relevantes. Para ampliar información se remite al trabajo final de máster (González-Sanz, 2014b).

Objetivo 1 y 2. Los datos indican que el 100% del alumnado considera que ha aprendido durante la experiencia y que la mayoría de ellos declara haber experimentado más de la mitad de los indicadores de aprendizaje significativo señalados. Son especialmente altos los porcentajes de diversión, mejor comprensión, contextualización y construcción del propio aprendizaje. Tales resultados son avalados por los relativos a un principio estrechamente ligado al constructo: la motivación, con casi tres cuartas partes del alumnado que han descrito la propuesta como bastante o muy motivadora.

Por el contrario, los datos relativos a aquellos que se han sentido protagonistas durante la experiencia o que declaran haber participado mucho son inferiores a lo esperado. La observación no participante arroja luz al fenómeno, al mostrar que en la adaptación del proyecto se suprimieron un conjunto de estrategias didácticas concebidas para fomentar el papel activo del estudiante.

3 <http://blocs.xtec.cat/cdabarcelona/presentacio/>

Se detecta además que son siempre los mismos discentes los que utilizan las *tablets* durante la ruta, siendo estos los que muestran mayor interés e implicación en todo momento.

Por otra parte, la docente declara que se trata de un grupo especialmente poco participativo y que el cansancio jugó un papel muy importante, al realizarse la ruta al final de tres días de actividades por la ciudad.

Objetivo 3, 4 y 5. Los resultados relativos a la evaluación por parte de los agentes implicados de la metodología, los contenidos y los recursos de la propuesta son muy positivos, con un 25% del alumnado que no cambiaría nada.

Deben remarcarse los obtenidos mediante el análisis comparativo de los cuestionarios inicial y final en relación al ítem “Aprendo mejor cuando”, que atestiguan que los discentes prefieren las estrategias didácticas innovadoras por las que apuesta el proyecto y que además la experiencia de *m-learning* cambia de forma significativa sus valoraciones, incrementando las de “trabajamos en equipo” y “utilizamos dispositivos móviles” y disminuyendo de forma notable las de aquellas metodologías que usa habitualmente este centro “trabajamos en el aula con el libro de texto o con la PDI”.

Otro de los resultados más interesantes hace referencia a la evaluación de los recursos didácticos de la propuesta, puesto que la mayoría de los encuestados coinciden en señalar a las *tablets* y la RA como útiles para aprender y motivadoras.

Objetivo 6. Los resultados muestran que antes de llevar a cabo el proyecto solo un 22% de los alumnos utilizaban la *tablet* para aprender mientras que después del itinerario un 77% afirma que desde el instituto deberían organizarse más actividades de aprendizaje con dispositivos móviles. Del mismo modo una mayoría de participantes afirma que son útiles para aprender y que fomentan la comprensión, la diversión y la participación.

Objetivo 7. Los datos sobre la valoración del patrimonio antes y después de la experiencia son enormemente ilustrativos puesto que el alumnado que afirma que es necesario preservarlo para poder conocer el pasado aumenta de un 53% a un 100% después de la ruta.

Objetivo 8. El dato más representativo es que tanto la docente como un 81% de los estudiantes afirman que les gustaría repetir la experiencia.

Conclusiones

La triangulación de los resultados obtenidos ha permitido dar respuesta a todos los objetivos de la investigación así como verificar su hipótesis de partida. Por lo tanto es posible concluir que el proyecto *ARqueólogos del siglo XXI* ayuda al alumnado a construir su propio aprendizaje, siendo éste percibido como más significativo por parte de todos los agentes participantes.

Simultáneamente, los resultados permiten corroborar que los estudiantes reclaman un cambio metodológico ya que, en su opinión, los procesos cognitivos que se dan fuera del aula, que potencian el contenido lúdico y vivencial, el trabajo en equipo y el empleo de dispositivos móviles les ayudan a aprender mejor que los métodos tradicionalmente utilizados para la enseñanza de las CCSS,

Sin embargo, no todos los datos referentes a los indicadores del *meaningful learning* han respondido a las expectativas de la investigación, resultando más bajos de lo esperado los índices de participación y protagonismo. Al haberse detectado tres posibles causas, sería de suma relevancia poder retomar la investigación una vez corregidas éstas para contrastar resultados y comprobar el papel que juegan estos factores en el fomento del papel activo del alumnado.

Por otra parte, a tenor de los datos obtenidos es posible llegar a la conclusión de que la puesta en práctica de este proyecto ha cambiado la percepción del alumnado sobre el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje. Se constata además que el uso de tecnologías nómadas, RA y geolocalización aumenta la motivación, diversión y participación del alumnado además de una mejor comprensión y contextualización de los contenidos. Se ha detectado también que la experiencia les ha ayudado en descubrir otros contextos formativos más allá del aula y que ha producido un marcado incremento en su valoración del patrimonio.

Finalmente, se puede concluir que la propuesta didáctica y todos sus aspectos ha sido altamente valorada por todos los agentes implicados, explicitándose el deseo de repetir la experiencia en otros entornos urbanos y patrimoniales.

Referencias bibliográficas

Ardito et al. 2008 Ardito, C., Buono, P., Costabile, M. F., De Angeli, A., & Lanzilotti, R. (2008). Combining Quantitative and Qualitative Data for Measuring User Experience of an Educational Game. En *Proceedings of the International Workshop on Meaningful Measures: Valid Useful User Experience Measurement (VUUM)*, (pp. 27-31). Reykjavik, Iceland.

Asensio, M., & Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de luz azul: museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC.

Cuenca, J.M., Estepa, J. & Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la Educación reglada. [Versión electrónica]. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.

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

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para secundaria. [Versión electrónica] *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 31-48.

Fontal, O. (2012). Patrimonio y Educación: una relación por Consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 10-13

Forés, A., & Gros, B. (2013). Dues tendències TAP en educació. Apoderament i participació mitjançant les tecnologies. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(1), 83-88.

González-Sanz, M. (2014). *M-learning y realidad aumentada como recursos didácticos para la educación patrimonial. Descubriendo la historia y el patrimonio de la ciudad mediante dispositivos móviles y geolocalización*. Trabajo final de máster. Universidad de Barcelona

Grané, M. & Bartolomé, A. (2013) Nuevas concepciones del aprendizaje y de la educación: trending topics. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.): *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, (pp. 32-49). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Hernández-Cardona, F. X. (2010). ¿Problemas de historia?. *Iber: Didáctica de las*

ciencias sociales, geografía e historia, 17(63), 18-24.

Ibáñez, A., Asensio, M., Vicent, N., & Cuenca, J. M. (2012). Mobile devices: a tool for tourism and learning at archaeological sites. *International Journal of Web Based Communities*, 8(1), 57-72.

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). The NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

López-Arroyo, C. T. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: Análisis documental. *Clio*, 39, 12-58. Barcelona: MC Ediciones.

López-Benito, M.V. (2014). Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/54240>

Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M. & Valvoula, G. (2009) Mobile Learning: Small Devices, Big Issues. En Balacheff, N., Ludvigsen, S., De Jong, T., Lazonder, A. & Barnes, S. (eds.) *Technology-enhanced learning: Principles and products*. (pp. 233- 249). Springer.

Siemens, G. (2004). Connectivism. ElearnSpace. [Article online] Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad del País Vasco. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10486/14321>.

Evaluación de los recursos didácticos on-line sobre patrimonio: la web de Educastur

Sué Gutiérrez Berciano. Universidad de Oviedo Suegberciano@gmail.com

Palabras clave: Evaluación material didáctico web, medios de enseñanza on-line, Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial.

Punto de partida y objetivos

Dentro de las acciones del Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España se encuentra conocer los recursos web destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural y mejorar el material didáctico en este ámbito¹. Este plan tiene como objetivo favorecer el impulso y despliegue de la educación patrimonial, abarcando todo el espectro educativo de intervención cultural: desde los ámbitos más informales a los formalmente articulados. Considera, además añadir como una de las primeras líneas de actuación la mejora de los recursos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural. Requiere conocer, por tanto, los criterios de calidad utilizados en estos recursos y propuestas educativas, seguido de un *uso responsable y sostenible de la red en relación con la transmisión del Patrimonio* y *promover propuestas con un verdadero enfoque didáctico*², circunstancia que exigía de Asturias un proyecto de similares características y cuyo punto de partida sería el desarrollo de este trabajo que presentamos en esta comunicación: un instrumento de evaluación de materiales y experiencias didácticas existentes en la región en materia de Patrimonio Cultural. Con esta intención la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias³ financia este proyecto para la elaboración de un instrumento útil en la evaluación de los recursos didácticos de contenido patrimonial alojados en el portal educativo de esta Comunidad Autónoma (www.educastur.es).

¹ Información que se recoge en el apartado web del Instituto del Patrimonio Cultural de España alojada en la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

² Líneas estratégicas propuestas en el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Obtenido de <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>.

³ Concretamente la Dirección General de Patrimonio Cultural del Principado de Asturias por la que resuelve el 8 de noviembre de 2013 adjudicar *el contrato, y disponer del gasto para la contratación del servicio de realización de un instrumento de evaluación de materiales y experiencias didácticas en materia de Patrimonio Cultural*.

Este proyecto y el foro donde lo presentamos nos ofrecen la oportunidad de mostrar el procedimiento de evaluación ajustada al análisis tanto técnico como educativo del material web, que nos desvela su calidad y utilidad en materia de educación patrimonial, garantía todo ello de una profunda reflexión sobre los criterios formales, estéticos, de diseño, didácticos o pedagógicos que se deben cumplir en la elaboración de este tipo de materiales didácticos.

La finalidad de nuestro estudio es determinar si los materiales curriculares realizados por los profesores y subidos a la página de educación, Educastur, son instrumentos de calidad y eficaces en la labor de difusión del Patrimonio. Por tanto, el objetivo es elaborar una herramienta de análisis descriptivo que nos permita:

1. **Analizar la calidad del material didáctico web sobre Patrimonio**, reflejada en su estructura, organización, diseño, aspectos estéticos, técnicos, didácticos y psicopedagógicos.
2. **Analizar la concepción del patrimonial que subyace en los materiales**, que va a determinar el modelo de enseñanza: selección de contenidos, destinatarios y metodología didáctica.

Estado de la cuestión, antecedentes

Dando paso a lo que muchos autores han conceptualizado como nuevo paradigma educativo (Cuenca, 2002; Ibáñez, 2004; Esteve, 2009; Coll y Monereo, 2008), la educación se encuentra mediada y/o mediatizada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Petris, 2005). En este sentido no sorprende la proliferación en las últimas décadas de los denominados portales educativos; espacios web que ofrecen recursos muy variados relacionados con la enseñanza, cuyo mayor exponente es el material didáctico que presentan, así como las experiencias educativas. No dejan de ser recursos de apoyo a actividades a realizar en el aula, que en general, interesan al profesorado, pero llegan también a captar el interés de alumnos y padres (Ibabe y Jaureguizar, 2005: 122). Estos mismos autores señalan que? “Las TIC pueden aportar valor añadido a la docencia. Son sitios web diseñados para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (*Ibídem*: 130).

Los sitios web relacionados con la educación se pueden clasificar en cuatro tipos según se puede observar en la siguiente imagen.



Figura 1. Tipología de portales web educativos extraído de Area Moreira (2003; 2).

Según este esquema, el caso que nos ocupa (el portal Educastur) vendría definido por sus funciones informativas y didácticas, sirviendo en primer lugar como recopilatorio de datos, informaciones y recursos web; y en segundo lugar como soporte de la intranet de la comunidad educativa del Principado de Asturias (Princast), facilitando las experiencias de enseñanza y aprendizaje y proporcionando materiales didácticos en formato web a la comunidad educativa del Principado. Véase la siguiente tabla donde se facilita un análisis exploratorio de los recursos didácticos disponibles en este portal educativo. Se recomienda realizar este tipo de estudio exploratorio previo si queremos diseñar un protocolo de evaluación que responda efectivamente a las referencias globales de la realidad en la que se circunscribe.

Datos a tener en cuenta para interpretar la tabla, cuando indicamos número de registros, hacemos referencia al número de recursos potenciales a utilizar en Educación Patrimonial en comparación con el número de registros totales del Área de búsqueda. Se muestran aquellos datos más significativos de la muestra, en función de las asignaturas que más recursos generan y la potencialidad didáctica en el campo de la educación patrimonial de los mismos. La falta de espacio, ha hecho necesario esta tabulación, pero hemos de destacar que el número total de registros contabilizados en la web es de 592 de los cuáles unos 200 pueden que pueden ser empleados en la enseñanza y difusión del patrimonio cultural.

MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS			
	Área/ Asignatura	Formato	Nº registros
INFANTIL	Conocimiento del entorno	Fichas didácticas	4/14
	Lenguajes	Espacios web y fichas didácticas	9/18
PRIMARIA	Conocimiento del Medio	Espacios web	19/22
	Educación Artística	Fichas didácticas, espacios web	12/12
	Lengua Castellana	Fichas, espacios web	14/28
	Llingua Asturiana y Cultura Asturiana	Espacios web	2/2
SECUNDARIA	Ciencias Naturales	Espacios web	11/29
	Ciencias Sociales	Espacios web	10/27
	Música	Espacios web	4/5
	Plástica	Espacios web	6/11
	Optativas	Espacios web	7/17
	Transversales	Espacios web	18/24
	Ética	Espacios web	3/4
BACHILLERATO	Biología	Espacios web	6/8
	Griego	Espacios web	2/6
	Historia	Espacios web	9/22
	Latín	Espacios web	3/5
TOTAL			139/254

Tabla I. Muestra de recursos didácticos alojados en la web de educastur

En este contexto virtual, entenderíamos por material didáctico cualquier objeto, medio o recurso tecnológico a disposición del educador que tiene unas características peculiares: es un soporte de códigos, sistemas de símbolos, lenguajes particulares, gracias a los cuales el medio adquiere su funcionalidad didáctica. Por lo tanto, el modo de construcción y de presentación del contenido junto con otros aspectos técnicos y pedagógicos van hacer que ese material no sólo sea didáctico sino también eficaz, útil y de calidad (Escudero, 1983: 91).

Ante esta realidad de expansión y uso frecuente de estos espacios educativos virtuales, se hace necesaria una actuación prudente y crítica que se oriente hacia la elaboración de recursos educativos de calidad. Esta calidad está sujeta a parámetros

organizativos, comunicativos y estéticos del espacio web, y su naturaleza educativa depende del manejo adecuado de conceptos y herramientas provenientes de los campos de las Ciencias de la Documentación, de la Educación y de la Comunicación, del Diseño web, de la Filosofía, de la Historia, de la Historia del Arte, entre otras (Méndez Garrido, 2010). La interdisciplinariedad manifiesta adquiere un cariz más significativo si nos referimos a los materiales didácticos dirigidos a la educación patrimonial. Debemos contemplar la polivalencia de ambos términos, educación y patrimonio cultural, para extraer los aspectos elementales que las definen en su conexión como Educación Patrimonial, ocupándonos de las concepciones pedagógicas que subyacen en estas experiencias educativas, como en los aspectos didácticos y metodológicos que las definen, pero también en las visiones y filosofía patrimonial que ofrecen, así como el contexto donde se producen. En este caso un medio multimedia, que viene caracterizado por aspectos estéticos y técnicos que se suman a los aspectos que debemos integrar en el análisis. Partimos pues, de un contexto complejo, que interactúa con elementos diversos procedentes de las diversas disciplinas que entran en juego en este escenario educativo-patrimonial on-line. Y el proceso de elaboración de la **herramienta de análisis de los materiales didácticos sobre Patrimonio** accesibles en la página web del Principado de Asturias, se ha iniciado con una primera mirada general, que nos permita estudiar sus **puntos fuertes y débiles**, para conocer su utilidad educativa, a través de criterios como:

- Datos de autoría.
- Presentación de la información de forma completa y coherente.
- Clasificación y presentación de los contenidos.
- Concepciones sobre Patrimonio y modelo de enseñanza que presentan.
- Acceso rápido al servicio.
- Software para la búsqueda en la base datos sea preciso, fiable y fácil de usar.
- Sistema de navegación interna adecuada
- Disponibilidad de links
- ...

Características de diseño del protocolo de evaluación propuesto

En la revisión bibliográfica se percibe claramente la importancia de la evaluación de los materiales elaborados por el profesorado. Evaluación que adquiere, cada vez más, un mayor auge como ámbito propio dentro de la didáctica y los medios de enseñanza (convencionales o mediados por las TIC). La evaluación de un material

toma más sentido por la necesidad de saber si lo que se ha diseñado es válido y útil en relación con su finalidad. La tendencia es valorarlos desde una perspectiva cognitiva, por lo que no sólo se analizan los aspectos técnicos del material, sino también los elementos que determinan el proceso educativo (Méndez Garrido, 2010). Por ello, desde la década de los ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa, numerosos autores han ido ofreciendo numerosas propuestas de evaluación y análisis de materiales curriculares virtuales (Cabero, 1994; Zabala, 1995; Marqués, 2001) y más recientemente a nivel internacional (Miller, 2002; Nokelainen, 2006), añadiendo a la definición de calidad como recursos educativo el concepto de *usabilidad*, entendido como el alcance de un producto para ser utilizados por unos usuarios para conseguir ciertas metas con eficiencia, efectividad y satisfacción (García y Ortega, 2002). Debemos concebir la calidad bajo una triple dimensión de elaboración, selección y uso de estos materiales curriculares. El modelo de evaluación debe plantearse desde diferentes niveles de análisis: un nivel menos profundo para orientar la elaboración o las tareas de selección de materiales, y un nivel de análisis más profundo para establecer criterios de uso de los materiales (Parcerisa, 1996: 76); entendiendo la evaluación, pues, como la estimación de hasta qué punto un material cumple con las características y criterios especificados (Marqués, 2002: 165), criterios que nosotros hemos formulado gracias a los distintos estudios que hemos analizado en la bibliografía disponible y que vienen resumidos en el siguiente cuadro.

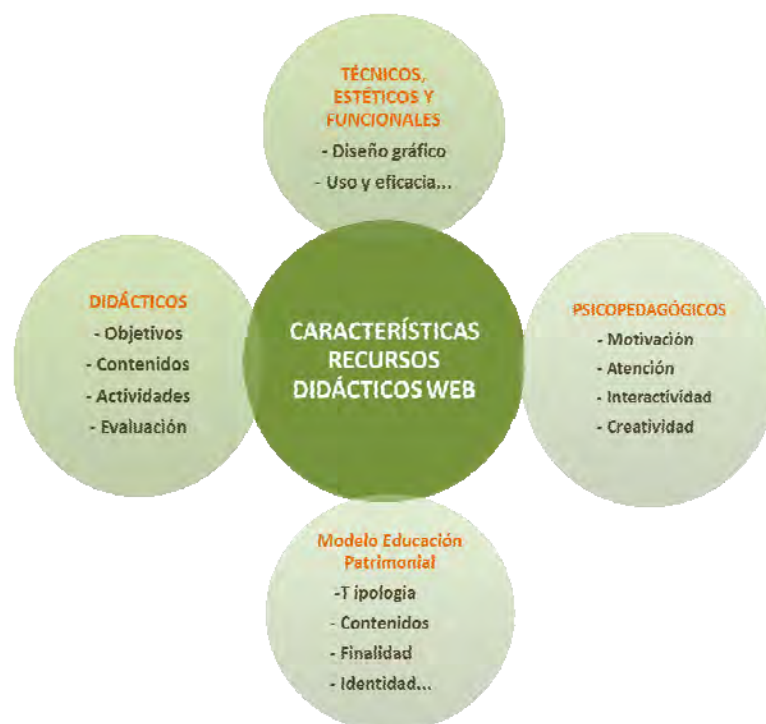


Figura 2. Dimensiones de análisis del Protocolo (Reelaborado a partir de Torres, 2005).

La herramienta de evaluación propuesta sigue la lógica de los enfoques clásicos programáticos y curriculares en cuanto a los aspectos didáctico-pedagógicos (Zabalza, 1987, Trilla, 1992; Gimeno, 1995). El resto de criterios técnicos y funcionales, así como los relacionados con la educación patrimonial, han sido extraídos de diversos estudios (Reeves, 1997; Marqués, 1999 y 2000; Miller, 2002; Nokelainen, 2006; Cabero y López, 2009; López y Cuenca, 2011; Estepa et. al., 2011).

El conjunto de criterios analizados ofrecerán información sobre cada una de las dimensiones objeto de análisis, que nos revelarán los datos que más tarde serán evaluados. Con el fin de facilitar la comprensión del protocolo de evaluación presentamos una explicación detallada de la misma, donde aparece la guía explicativa para interpretar el protocolo de evaluación.

	DIMENSIONES DE ANÁLISIS
	DIMENSIONES DE ANÁLISIS
	DATOS DE IDENTIFICACIÓN
	Créditos
	ASPECTOS FUNCIONALES, TÉCNICOS Y ESTÉTICOS
	Facilidad de uso
	Eficacia
	Calidad del entorno audiovisual
	Bidireccionalidad comunicativa
	Potencialidad educativa
	ASPECTOS DIDÁCTICOS
	Calidad de los objetivos
	Calidad en los contenidos
	Eficacia de las actividades
	Calidad de la evaluación de la acción didáctica
	ASPECTOS SOBRE EL PATRIMONIO
	Concepto de Patrimonio
	Concepto de Educación Patrimonial
	Identidad Patrimonial
	ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS
	Accesibilidad
	Motivación
	Atención
	Interactividad
CRITERIOS DE ANÁLISIS	

Tabla II. Dimensiones de análisis del Protocolo de evaluación elaborado

Una vez detallados los criterios que se van a tener en cuenta en el análisis de los materiales didácticos web sobre patrimonio, se presenta en anexo el protocolo de evaluación que proponemos.

Conclusiones:

Se trata de una fase previa de evaluación diagnóstica sobre la potencialidad didáctica y pedagógica a nivel patrimonial de los recursos didácticos de la web *educastur* que ha consistido principalmente en un cotejo de la muestra útil de recursos óptimos para la educación patrimonial que ha demostrado que más de la mitad de los materiales educativos depositados en la web cumplen a priori esta condición. También se ha mostrado la revisión bibliográfica realizada para la elaboración de la herramienta que evalúe en profundidad los componentes técnicos del medio audiovisual, sus elementos didácticos, motivacionales y psicológicos, con carácter patrimonial, que nos permitan conocer su verdadera funcionalidad educativa en este campo. Este es el objetivo del estudio y hemos presentado el proceso que se ha llevado a cabo, pero quedan retos pendientes como: ratificar el muestreo preliminar realizado de los materiales poniendo en práctica el protocolo, comprobar su validez y conocer el número, tipo y calidad de recursos que sobre patrimonio cultural tiene a su disposición la comunidad educativa, tanto alumnado, como familias y profesorado, en particular, y la sociedad asturiana en general. En definitiva, llevar a cabo la evaluación en toda su extensión, sobre los recursos web destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural para promover la mejora del material didáctico en este ámbito, y cumplir con la línea estratégica marcada desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España.

Este solo ha sido el inicio del camino le queda por recorrer a Asturias en el esfuerzo por favorecer el impulso y despliegue de la Educación Patrimonial, promoviendo iniciativas que reconozcan el enfoque didáctico de esta disciplina.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS SOBRE PATRIMONIO

DATOS IDENTIFICACIÓN											
Título:					Área:			Asignatura:		Nivel Educativo:	
Autores:											
Dirección (URL): http://											
Destinatarios:					Alumnos <input type="checkbox"/>		Profesores <input type="checkbox"/>		Otros usuarios <input type="checkbox"/>		
Idioma de acceso:		Castellano <input type="checkbox"/>		Inglés <input type="checkbox"/>	Francés <input type="checkbox"/>		Asturiano <input type="checkbox"/>		Otros <input type="checkbox"/>		
Tipo de material:					Impreso <input type="checkbox"/> <small>(Fichas unidades didácticas, cuadernillos evaluación, etc.)</small>		No impreso <input type="checkbox"/> <small>(Vídeo, CD, página web, blog, juego interactivo, etc.)</small>		Otros medios <input type="checkbox"/>		
ASPECTOS FUNCIONALES, TÉCNICOS Y ESTÉTICOS											
La escala de valoración empleada se estructura en cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5) No existe/ No es aplicable											
					1	2	3	4	5		
Facilita el logro de objetivos										Sistema de navegación eficaz (estructurado, claro, preciso y rápido)	
Facilidad de uso										Comunicación bidireccional (usuarios como emisores y receptores)	
Calidad técnica de la imagen (ajustada, buen color, tamaños, posición)										Potencialidad educativa (integra nuevos links)	
Calidad técnica del sonido (nítido, claro)										Uso de tecnología avanzada	
Calidad técnica del texto (legibilidad)										Originalidad	
Observaciones:											
ASPECTOS DIDÁCTICOS											
					1	2	3	4	5		
OBJETIVOS:					ACTIVIDADES						
Su objetivo es enseñar, revisar contenidos, etc.										Facilitan el logro de los objetivos planteados	
Su objetivo es lúdico y de entretenimiento										Ponen en práctica los contenidos de aprendizaje	
Estructuran el proceso de aprendizaje										Favorecen la transferencia	
Favorecen el desarrollo de competencias										Son motivadoras	
El material cumple con los objetivos planteados										Fomentan la creatividad y la exploración	
CONTENIDOS					EVALUACIÓN						
Son coherentes con los objetivos										Se evalúa el aprendizaje	
Se adecuan al currículum										Es coherente con los objetivos, contenidos y actividades	
Se adecuan al nivel competencial de los alumnos/as										Orienta al educando/a en el aprendizaje	
La expresión es clara y adecuada										Orienta al educador/a en el seguimiento del alumnado	
Están actualizados										Se evalúa la satisfacción del usuario	
Observaciones:											

ASPECTOS SOBRE PATRIMONIO														
CONCEPTO		CONCEPTO DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL					IDENTIDAD							
Perspectiva sobre el patrimonio	Tipo de patrimonio	Papel del patrimonio	Integración de los contenidos		Finalidades	Escala de identidad								
Excepcional-monumental <input type="checkbox"/>	Natural <input type="checkbox"/>	Sin interés educativo <input type="checkbox"/>	Conceptuales <input type="checkbox"/>		Academicista <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/>								
Temporal, estética <input type="checkbox"/>	Histórico <input type="checkbox"/>	Anecdótico <input type="checkbox"/>	Procedimentales <input type="checkbox"/>		Práctico-conservacionista <input type="checkbox"/>	Social <input type="checkbox"/>								
Simbólica-identitaria <input type="checkbox"/>	Artístico <input type="checkbox"/>	Integración plena <input type="checkbox"/>	Actitudinales <input type="checkbox"/>		Crítica <input type="checkbox"/>	Poliidentidad <input type="checkbox"/>								
	Etnológico, Cultural <input type="checkbox"/>		Integración de los tres tipos <input type="checkbox"/>											
ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS														
La escala de valoración empleada se estructura en cinco niveles: (1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5) No existe/ No es aplicable														
			1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
Material adaptado a las necesidades educativas especiales del alumnado		Promueve tareas de aprendizaje autónomo												
El material es motivador y atractivo		Promueve tareas de aprendizaje colaborativo												
Capta la atención del alumno		Presenta elementos que complementan el aprendizaje: resúmenes, glosarios, mapas conceptuales, esquemas, etc.												
Fomenta el papel activo del alumno														
Observaciones:														
VALORACIÓN GLOBAL DEL MATERIAL DIDÁCTICO														
Excelente <input type="checkbox"/>														
Bueno <input type="checkbox"/>														
Regular <input type="checkbox"/>														
No adecuado <input type="checkbox"/>		Observaciones Generales:												
Recomendaría el material			Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		Matice, si lo desea, su respuesta									
Fecha			Nombre del Evaluador:											

Referencias Bibliográficas

AREA MOREIRA, M. (2003): "De los webs educativos al material didáctico web". En *Revista de Comunicación y Pedagogía*, nº 188, pp. 32-38. Obtenido de http://manarea.webs.ull.es/articulos/art17_sitiosweb.pdf

AREA MOREIRA, M. (2012): "Enseñar y aprender con TIC. Más allá de las viejas pedagogías". En *Aprender a educar con tecnología*. Obtenido de <http://dl.dropboxusercontent.com/u/11658882/aprender-conTIC2012.pdf>

AREA MOREIRA, M. (Dir.). (2011): "Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria". En *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Nº. 38, pp.187-199. Obtenido de <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/15.pdf>

ASENSIO, M. Y ASENJO., E. (2010): "Lazos de Luz Azul: del controvertido uso de las TICS en museos". Obtenido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8626.pdf>

BARBERÁ, E.; MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008): "*Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*". Barcelona: Graó, 2008.

Ley Orgánica 9/2011, de 27 de julio, de derechos y deberes de los miembros de las Fuerzas Armadas. [Internet] *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 28 de julio de 2011, núm. 180, pp. 85320-85345 [consultado 12 diciembre 2011]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/28/pdfs/BOE-A-2011-12961.pdf>

CABERO, J. (1992): "Análisis, selección y evaluación de medios didácticos", *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº 4, pp. 25-40. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_12/nr_188/a_2651/2651.html

CABERO, J.(2003): "Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza". En MARTÍNEZ, F. (Comp.): *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, pp. 129-156.

CABERO, J. y LÓPEZ, E. (2009): "Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Nº. 34, pp. 13-30. Obtenido de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/2.pdf>

CALAF, R. y SUÁREZ, M. A. (2011): "Evaluación de materiales didácticos" online" para el estudio de las ciencias sociales: patrimonio y páginas web de museos en Asturias". En ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.*, p. 51-62. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>

COLL, C. y MONEREO, C. (Eds.). (2008): "Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades". En COLL, C. y MONEREO, C. *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, pp19-53.

CORREA GOROSPE, J.M. E IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2005) "Museos, tecnología e innovación educativa: Aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). Obtenido de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Correalbanez.pdf

CUENCA, J.M. (2002): "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración e la enseñanza obligatoria". Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral). Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

EDDY, D. R., MILLER, J. C., WELCH, C., SMITH, R., y MOISE, S. L. (2008). *Operational Effectiveness Toolset: Mishap Investigation Interface*. Obtenido de <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a502510.pdf>

ESCUADERO, J. M. (1983): "La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales". Obtenido de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69155/1/La_investigacion_sobre_medios_de_ensenan.pdf

ESTEPA, J; FERRERAS, M.; LÓPEZ, I. y MORÓN, H. (2011): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas". *Revista de educación*, (355), 227-228. Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_24.pdf

ESTEVE, F. (2009): "Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0". Obtenido de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-6.pdf

FONTAL, O. (2004): "Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones", en VERA Y PÉREZ (Eds.): *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante.

GARCÍA, F.A. y ORTEGA, J. A. (2002): "Creando cultura evaluadora de la calidad de los materiales didácticos usados en la formación ON LINE". En ALONSO, C.M.y GALLEGU, D. (Eds.): *Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*. Tomo I. Madrid: UNED, pp. 43-47.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.

IBABE, I. y JAUREGUIZAR, J. (2005): *Como crear una web docente de calidad*. La Coruña: Netbiblo.

IBÁÑEZ, A y CORREA, J.M. (2004) "Territorio, museos y nuevas tecnologías: Propuestas de desarrollo en Territorio Menosca", en VERA Y PÉREZ (Eds.). *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante: AUPDCCSS, 131-138.

IBÁÑEZ, A; CORREA, J.M y ASENSIO, M. (S.D): "Mobile learning y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA". En IBAÑEZ, A. (Ed.): *Museos redes sociales y tecnología 2.0*. Obtenido de <http://www.uam.es/proyectosinv/idlla/docs/01-04.pdf>

LÓPEZ, I. y CUENCA, J. M. (2011): "El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de eso. Evaluación y nuevas perspectivas". En MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTIESTEBÁN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, PP.159-168. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>

MARQUÉS, P. (1999): "Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo", *Educación*, 25, pp.95-111. Obtenido de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p95.pdf>

MARQUÈS GRAELLS, P. (2000): "Las tics y sus aportaciones a la sociedad". DIM. Obtenido de <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>

MARQUÈS, P. y MAJÓ, J. (2001): *La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: CissPraxis, 2001.*

MÉNDEZ GARRIDO, J. M. (2010): "Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares". Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3451/b15760480.pdf?sequence=1>

MILLER, R. (2002): "E-learning site usability checklist". *Usability resources*. Obtenido de <http://www.stcsig.org/usability/resources/toolkit/e-learning-checklist.doc>

NIELSEN, J. (1999): "Ten Good Deeds in Web Design". Obtenido de <http://www.useit.com/alertbox/991003.html>

NOKELAINEN, P. (2006): "An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students". *Educational Technology & Society*, 9 (2), 178-197. Obtenido de http://www.ifets.info/journals/9_2/15.pdf

ONRUBIA, J.(2005):"Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". *RED: Revista de Educación a Distancia*, nº II, pp. 2-16.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

PETRIS, J.L. (2005): "¿Los medios median o mediatizan?". En DIVASTO, D. (Coord.): *Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, pp. 187-189. Obtenido de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/121_libro.pdf

REEVES, T.C.(1997): "Evaluating What Really Matters". Obtenido de <http://www.eduworks.com/Documents/Workshops/EdMedia1998/docs/reeves.html>

RUIPÉREZ, G. (2003): *Educación virtual y elearning*. Madrid: Biblioteca Aúna Fundación.

RODRÍGUEZ, R.; CODINA, L. y PEDRAZA, R. (2012): "Indicadores para la evaluación de la calidad en cibermedios: análisis de la interacción y de la adopción de la Web 2.0". *Revista española de documentación científica*, vol. 35, no 1, p. 61-93.

ROMÁN, P. y CABERO, J. (2013): "Analítica web de la comunidad virtual DIPRO2. 0". En *RELATEC*, vol.12, nº1, pp. 35-50. Obtenido de <http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/handle/10662/722>

TORRES, L. (2005): "Elementos que deben contener las páginas web educativas". En *Revista Pixel-Bit*, n25. Obtenido de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2508.htm>

TRILLA, J. (1992): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación", en SARRAMONA, J. (Ed.): *La educación no formal*, Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 9-50.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.

Un edificio histórico rehabilitado, detonante de una experiencia educativa motivadora.

Cómo mostrar la actual globalización económica a partir de un legado indiano.

Joseba Longarte Arriola (Universidad de Mondragón)

Ana Isabel Ugalde Gorostiza (UPV/EHU)

Palabras clave: Legado indiano, andamiaje, alumnos de Magisterio, motivación, infancia, globalización.

Objetivos de la comunicación o experiencia a compartir: Esta comunicación tiene como propósito compartir una experiencia educativa motivadora en la que el patrimonio jugó un papel catalizador fundamental. Así, el patrimonio se convirtió en el motor que condujo a una veintena de alumnos de Magisterio a conocer de primera mano los vínculos existentes entre sus propias personas, la historia de su entorno inmediato, su futura profesión como maestros y la actualísima realidad de la globalización económica.

El punto de partida. Los protagonistas. Los propósitos

De inicio, una veintena de veinteañeros/as de 2º de Magisterio de la especialidad de Educación Física, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Mondragón, durante el curso 2011-2012. La asignatura a estudiar: “Retos educativos en la era de la Globalización”.

El primer día de clase, según es práctica habitual, el profesor y los estudiantes realizaron las presentaciones de rigor. El primero les expuso cuál era el planteamiento de la asignatura previsto e intercambiaron las primeras impresiones. El profesor “intuyó” –aun a riesgo de generalizar- que se trataba de un grupo desmotivado, para el que lo académico no gozaba de gran predicamento. Por ello, en la segunda sesión lanzó la pregunta detonadora de la experiencia que se pretende comunicar:

“¿Qué sabes (y qué podrías saber) del edificio en el que cursas tus estudios?”

El reto consistió en que los alumnos, organizados en cinco grupos de cuatro personas, recopilaran *motu proprio* toda la información al respecto.

Tratando de emular a R. Calaf, en palabras de P. Dubé (Calaf, 2009: 15), pretendíamos “hacer hablar al espíritu del lugar”, que los jóvenes se apropiaran simbólicamente del lugar en el que pasaban muchas horas, hacerlo suyo, que trascendiera del mero habitáculo a un espacio con significados. Porque entendemos que en el patrimonio convergen muchas miradas, componentes tangibles e intangibles, materiales e inmateriales (Fontal, 2013: 136-137), porque la sede de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Mondragón es más que un edificio antiguo rehabilitado, que llama la atención por su fisonomía rotunda en una pequeña localidad del Alto Deba guipuzcoano. Sin embargo, enseguida, en cuanto se hace cotidiano, se trivializa y, por ello, se hace insignificante, como les sucedía a nuestros alumnos, después de un año moviéndose por sus dependencias. Porque el patrimonio es la historicidad evidenciada, como fuente y forma del pasado que reconocemos en el presente. Es una de las fuentes documentales que permite conocer mejor las partes ocultas que fundamentan cultura y personalidades colectivas (Feliu y Hernández Cardona, 2011: 10).

Demandamos retomar la perspectiva histórica, para generar una correspondencia entre el arte, la cultura, la historia y la sociedad, observando la obra arquitectónica, el bien patrimonial, y planteando las preguntas adecuadas para comprender el espíritu del lugar, interpretarlo en su momento y a través del tiempo, como un agente vivo, en constante cambio (Calaf, 2009: 56).

El edificio que alberga la facultad fue en origen el Hospital de Nuestra Señora del Rosario, construido en el siglo XVII a expensas de Juan de Mondragón de Ascarretazabal, quien en fecha indeterminada marchó al reino del Perú en el siglo XVI y participó en ciertos episodios bélicos que marcaron los primeros años de la conquista. Tuvo un hijo con una noble inca, con la que no se casó. Se estableció en el Cuzco e hizo testamento en Potosí en 1587, donde residió su hijo Pedro de Mondragón hasta su muerte. En sus últimas disposiciones ordenó a su hijo que abandonara el Perú con el fin de realizar las gestiones oportunas para que en Eskoriatza, donde nació, se construyera y dotara un hospital en el que acoger a pobres, enfermos y peregrinos.

Su hijo, empresario minero, primer banquero de Potosí y varios títulos honoríficos más, no emprendió viaje alguno, pero sí envió 124 barras de plata “con el signo real” y a dos de sus hijos con un tutor, para hacer realidad su deseo. Los tres llegaron a Eskoriatza en 1596 y las obras no comenzaron hasta 1600.

Los niños Juan y Pedro de Mondragón, futuros patronos del hospital, eran mestizos como su padre, “del color del membrillo”, según los testigos que les conocieron, y jamás retornaron a su Potosí natal. Uno murió niño en Bergara, donde estudiaba en el colegio de los jesuitas, y quedó enterrado en Eskoriatza; y el segundo, Pedro, sumergido en el océano tras un naufragio cuando regresaba al Perú (Ugalde, 2010: 105-116).



Figura 1. Fachada principal del antiguo hospital. Fotografía: A. I. Ugalde

El hospital se construyó cerca del río y junto al Camino Real, siguiendo los postulados clasicistas que llegaban al País Vasco, sobre todo, de la mano de canteros cántabros. Pese a las transformaciones sufridas, ha perdurado el edificio de dos plantas, con instalaciones distribuidas en torno a un hermoso claustro, al que se accede a través de un portón y zaguán. Incorporó novedades como la capilla con entrada independiente del exterior, y la galería-solana en la fachada suroeste (abierta

a la huerta), aspectos que aparecieron antes en el Hospital de Simón Ruiz de Medina del Campo (Ugalde, 2008: 159-168).

El antiguo hospital ofrece, pues, todos los elementos necesarios para complementar la visión micro del patrimonio con la visión macro del mismo, la visión local con la visión universal, la cercanía de lo lejano y la lejanía de lo cercano, valores universales colmados de emoción y humanidad (Fontal, 2013: 139).



Figura 2. Claustro. Fotografía: A. I. Ugalde

Para aprehender el “espíritu del lugar”, nosotros también proyectamos repensar la educación a la luz de la herencia del espíritu. Y, por coherencia, planteamos una cohabitación entre la comprensión del pasado y la auto-comprensión del alumnado en sus propias circunstancias históricas, vinculando el pasado y el presente. A tal fin:

- Procuramos abrir el punto donde entender el pasado supusiera comprenderse en ello
- Intentamos habilitar un espacio para aprender/enseñar a convivir interpretando el conjunto de valores heredados que propiciasen tanto el entendimiento del acervo cultural como la comprensión del propio mundo interior

- Propusimos vincularnos a este lugar para, reconociéndonos, reconociendo en lo otro al otro, poder convivir y cohabitar la misma casa.

De esta manera, toda nuestra labor se concentró en la transmutación del punto de inicio original en un punto de encuentro de épocas y de personas, según aparece inmejorablemente definido en el informe de la Comisión sobre la Educación para el siglo XXI (DELORS: 31):

“La utopía orientadora, (...) que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad (...) La educación tiene el papel de ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo”.

En este sentido, hacemos nuestra la misión de Husserl (Romano, 2004: 10) que defendía el “regreso a las cosas mismas” como actitud para, impulsándose sobre ellas, emprender la comprensión de los fenómenos. Y para nuestra meta, el punto elegido es la cotidiana intersubjetividad escolar que muestra las con-vivencias que habitamos. Que el lugar-escuela sea un auténtico espacio de cohabitación, un lugar de *libido sciendi*, de ansia de saber, encendido por humanas lucérnulas susceptibles de potenciarse en intensidad y enriquecerse en matices, gracias a encuentros de retro-alimentación intersubjetivos y transtemporales.

Parafraseando a Maffesoli, se trataría de abrir un lugar de saber que se reconcilie con la vida y con las potencias que en ella se desplazan (pensamiento racional e intuición sensible). Y es que, para el sociólogo, deberíamos poner en el obrar un pensamiento del vientre llevado hasta sus últimas consecuencias. O sea, obrar según el Pensamiento Sensible acorde no sólo con lo racional del individuo (la parte cercana al cielo) sino con el ser al completo (incluyendo lo sensible que arraiga a la tierra).

El transcurso. El desarrollo de la experiencia

La experiencia fue corta pero intensa, duró poco más de una semana, aunque sus efectos perduraron en el tiempo, como después podremos comprobar. Se dividió en dos partes. Por un lado, con el fin de responder al desafío, los/las jóvenes averiguaron la rica historia del lugar, cuyo conocimiento previo era escaso o nulo. Y, de vuelta en el aula, a través del método dialéctico basado en la interacción, el

análisis, la reiteración, la crítica, la retroalimentación... compartieron tanto las certezas obtenidas como las dudas surgidas en sus indagaciones.

Después, abordamos la segunda fase de la práctica, que culminó con un foro tras el visionado del documental *La mina del diablo* (Davidson y Ladkani: 2005). Se trata de un durísimo reportaje, donde los hermanos Bernardino y Basilio Vargas son retratados como lo que realmente son, dos niños mineros de 12 y 14 años, huérfanos de padre, niños adultos que deben bajar a la mina para trabajar en un régimen de semi-esclavitud. Indígenas a los que sortear el destino resulta casi imposible. Un mundo de creencias y valores, absolutamente diferente del nuestro occidental. Aprenden, juegan, trabajan, sobreviven y sueñan en las inmediaciones del mítico Cerro Rico de Potosí, también llamado por los nativos “la montaña que come hombres”. Precisamente, en el mismo lugar de donde se extrajo la plata con la que se construyó su facultad.

En ese encuentro para la puesta en común constatamos las primeras irrupciones en la otra realidad, de la otra realidad. Nuestros intuitivos estudiantes empezaron a barruntar la ligazón existente entre los espacios que cotidianamente ocupaban para formarse como maestros y el devenir histórico de Potosí, a hilvanar puntos entre la explotación de y por la plata y sus acomodadas vidas, a tomar conciencia real de “ser en un mundo” auténticamente global. Emprendieron el descubrimiento de la relación entre la extracción de la plata boliviana y sus propias vidas. Comenzaron a tomar conciencia real de un mundo auténticamente global. De un mundo con niños de verdad. Ricos de verdad. Pobres de verdad. El pasado hecho presente. La globalización, ayer y hoy.

Todos, todas, docente y discentes elaboraron una suerte de relato que se confeccionó tomando en cuenta a lo(s) otro(s) –presentes y ausentes- porque, como afirma M. Greene (2005: 120, 179), es necesario liberar la imaginación, así como la auto-reflexión y la elaboración de narrativas “desde las propias experiencias conjuntas”, como forma de creación de conocimiento, como fuente de creación de sentido, superando lo que dan por sentado por rutinario y planteando experiencias para enseñarse a sí mismos, eligiendo y actuando desde sus propios ángulos de percepción de posibilidades, experimentando rupturas con lo establecido en nuestras propias vidas.

El ambiente se cargó de emociones. Asombro, sonrisas, confusión, perplejidad, risas nerviosas, sorpresa, conmoción, pena, rabia, amargura, enfado, desengaño,

incertidumbre, comprensión, pasión, inquietud, estremecimiento, tristeza, sentimientos de culpa, rebeldía, ansias por cambiar el mundo. Podríamos seguir así hasta el infinito.

La evocación de la práctica fue recurrente durante el curso escolar. Y, como antes dijimos, perduró también en el tiempo. A comienzos de este verano que finaliza recibimos un mensaje de L., una ex-alumna participante en la experiencia relatada que, tras graduarse, voló para dedicarse a sus dos vocaciones: la educación y el surf.

Bajo pretexto de compartir unas consumiciones, nos citó para departir sobre nuestros “lugares comunes”. Así fue cómo nos contó su periplo por el mundo. En su anteúltima etapa había recalado en Chile con la convicción de recorrerlo de punta a cabo en pos de las mejores olas, reservando para el final -nos confesó- las de la región norteña. Sin embargo, a la altura de Antofagasta decidió girar su brújula hacia el Este, dar la espalda al Pacífico y salir del país por la frontera andina. Luego de saltar los casi 4.000 metros de la cordillera y de atravesar el mayor salar del mundo por Uyuni, L. se personó en Potosí tras, aproximadamente, veinte horas de autobús.

Una vez allí poco se demoró en visitar el Cerro Rico, pues al día siguiente ya se estaba fotografiando, emocionada, frente a una bocamina junto a un joven-guía de su misma generación. Su nombre: Basilio Vargas, el protagonista del documental.

¡Por cierto!, desde los tiempos de la mita, esta mina se llama Rosario, como el antiguo hospital de Eskoriatza, hoy sede de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Mondragón.

El fin del camino. Conclusiones

Finalizada la experiencia educativa, podemos afirmar que el profesor alcanzó la meta fijada para el fin del viaje, pues resultó absolutamente provechosa para todos. Los resultados de la evaluación –cualitativa, siguiendo una metodología etnográfica, de recogida de evidencias, formando parte del grupo- concluyeron que los discentes no sólo establecieron contacto con el espíritu del lugar que los acogía sino que, además, lo aprehendieron y, fruto del diálogo que entablaron con el mismo, quedaron persuadidos para convertirse en corresponsables y copartícipes de un proceso de comprensión conducente a ampliar los márgenes de su conocimiento. Es decir, que gracias al detonante inicial, nuestros alumnos se erigieron en auténticos sujetos activos de una común historia humana.

El bien patrimonial, la obra de arte arquitectónica, no constituyó el objeto de estudio en sí mismo, sino que se integró de manera holística en la práctica planteada, fue el punto de partida para permitir una mejor comprensión de la compleja realidad social mundial (Estepa, 2001 y Cuenca, 2003: 37-45). La riqueza de matices hizo que confluyeron disciplinas académicas como la Historia del Arte, la Historia, la Geografía, la Economía, la Antropología, la Sociología. La mirada educativa centró la atención en el objeto, para provocar al espectador, a través de un proceso de descubrimiento, experimentación y apropiación (Calaf, 2009: 75).

El edificio en cuestión adquirió un significado que antes no tenía, se humanizó y valorizó el bien patrimonial, reconociendo en él a los hombres y mujeres que les precedieron, que lo habitaron; a los que lo hicieron posible, aquí y allí. Se reconocieron a sí mismos en un mundo global, reconociendo también a los otros, como miembros de una gran familia universal. Transitamos del edificio a las personas, porque, como afirma O. Fontal (2013:18),

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

De todo ello podemos deducir que esta aplicación práctica de la educación patrimonial en el aula resultó un medio inmejorable para el andamiaje y la construcción de un conocimiento crítico en las personas de nuestros alumnos.

No queremos finalizar este apartado sin antes subrayar la perentoria necesidad detectada sobre la falta de un mayor número (y mejor calidad) de estudios previos basados en el patrimonio sobre los que cimentar sólidamente la futura educación. No puede haber didáctica del patrimonio, ni didáctica de las ciencias sociales, ni educación patrimonial sin trabajos ya existentes de las disciplinas académicas de referencia (Hernández Cardona, 2004: 47-48, comentando las tesis de I. Matozzi).

Al hilo de esta idea, asistimos a la paradoja de que la educación patrimonial, como el didacta de Ciencias Sociales, valoriza lo local sin menoscabo de lo universal, así como aquellos elementos que contribuyan a una mejor comprensión de la temática a tratar por los no especialistas. En cambio, muchos de los expertos de las ciencias de referencia son reticentes al respecto, pues los consideran anecdóticos, superfluos e irrelevantes para la ciencia con mayúsculas (Hernández Cardona, 2011:27). Sería,

pues, deseable la investigación también en esos términos, para que exista una amplia oferta de materiales que respondan con rigor a esa demanda.

BIBLIOGRAFÍA:

CALAF MASACHAS, R. (2009): *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea: Gijón.

CUENCA, J. M. (2003): “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria” en *Enseñanza de la Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 2, 37-45).

DAVIDSON, K. y LADKANI, R. (2005): *La mina del diablo*. Estados Unidos, 82 min.

DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Grupo Santillana: Madrid.

DUBÉ, P, así define el trabajo de Roser Calaf en la presentación de CALAF MASACHAS, R. (2009): *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea: Gijón.

ESTEPA, J. (2001): “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula” en *Iber*, nº 30, 93-104.

FELIU, M. y HERNANDEZ CARDONA, F. X. (2011): *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

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

GREENE, M. (2005): *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó, Barcelona.

HERNANDEZ CARDONA, F. X. (2001): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

HERNANDEZ CARDONA, F. X. (2004): "Didáctica e interpretación del patrimonio" en CALAF MASACHS, R. y FONTAL MERILLAS, O. (coord.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea: 35-49..

MAFFESOLI, M. (1997): *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.

--- (2001): *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Barcelona: Paidós.

--- (2007): *En el crisol de las apariencias: Para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI-Akal.

MATOZZI, I. (2001): "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición" en ESTEPA, J., DOMINGUEZ, C. y CUENCA J. M. (eds.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

ROMANO RODRIGUEZ, C. (2004): "Husserl y la esencia" en *La lámpara de Diógenes*, vol. 5, nº 008 y 009, Puebla (México): 9-25.

UGALDE GOROSTIZA, A. I. (2008): "El legado de Juan de Mondragón, un hospital clasicista en el País Vasco" en VELEZ CHAURRI, J. J., ECHEVERRIA GOÑI, P. L., MARTINEZ DE SALINAS OCIO, F. edit.: *Estudios de Historia del Arte en memoria de la profesora Micaela Portilla*, Vitoria-Gasteiz: 159-168.

--- (2010): "Los mestizos Juan y Pedro de Mondragón, del Reino del Perú a Eskoriatza", en ALVAREZ GILA, O.: *Organización, identidad e imagen de las colectividades vascas de la emigración (siglos XVI-XXI) / Organization, identity and image of the basque communities abroad (16th-21 th centuries*. Bilbao: UPV/EHU: 105-116.

Un nuevo mensaje y un nuevo medio: Estudio de caso sobre una nueva estrategia para la interpretación didáctica del Arte en el museo a través de tecnologías móviles.

Victoria López Benito victorialopezb@ub.edu

Grupo de investigación DHIGECS.

Palabras clave: Museos de arte, Didáctica del arte, Museografía, Psicología cognitiva, Sociedad Digital, Mobile-learning.

Resumen (Objetivos): El objetivo principal del presente artículo consiste en mostrar el estudio de caso derivado de una investigación doctoral más amplia que parte de la premisa de la carencia de elementos de interpretación didáctica del arte orientados al público general, en la generalidad de los museos de arte en el contexto español, que planteen una interpretación del arte distinta a la visión académica y formal del arte. Esta carencia ha sido puesta de manifiesta por ciertos especialistas del área de la museografía y la didáctica en los últimos años (Prats, 2004; Santacana, 2006; Asensio & Pol, 2008; Fontal, 2010), pero se ha detectado la ausencia de estudios empíricos que desarrollen propuestas interpretativas alternativas del arte desde la óptica de la museografía.

La fundamentación teórica en la que se basa este estudio proviene de las teorías de percepción del arte derivados de la Psicología cognitiva que surgen a partir de los años sesenta del siglo XX, en los que las emociones que genera el arte y los aspectos subjetivos de su contemplación comienzan a considerarse aspectos que también aportan conocimiento sobre el mismo. Además, la propuesta desarrollada está influenciada por el contexto de la Sociedad Digital, que en los últimos años está calando de una manera destacada en el ámbito de los museos. Con todo ello, el estudio de caso desarrollado a continuación recoge la propuesta didáctica implementada en El Museu Deu de El Vendrell (Tarragona) basada en un nuevo mensaje, el potencial emocional que encierra el arte como herramienta interpretativa, y un nuevo medio, las tecnologías digitales empleadas en el museo.

Introducción: el contexto social y museográfico del presente estudio

Los museos de arte representan tradicionalmente la categoría menos permeable a la introducción de innovaciones museográficas. Desde la segunda mitad del siglo XX, los museos de la ciencia o la historia cambiaron la forma en que presentaron su contenido mediante la creación de recursos didácticos e interactivos para descifrar el significado de sus colecciones a los visitantes. Sin embargo, todavía en las primeras décadas del presente siglo, los museos de arte continúan desarrollando, en gran medida, una museografía académica en la que el elemento más importante sigue siendo la obra de arte, su contemplación y la mera interpretación formal del mismo. Este hecho se pone de manifiesto cuando se observa que los responsables museográficos de los museos de arte han obviado el uso de recursos interactivos de la exposición, sobre todo en el contexto mediterráneo debido a la concepción museológica y sus propósitos (Gómez Martínez, 2006).

Esta negativa a la introducción de la museografía interactiva se justificaba con afirmaciones como que el museo se podría convertir casi en un parque de atracciones, o que la existencia de recursos interactivos era un obstáculo para la contemplación del arte (Prats, 2004). Estos planteamientos son consecuencia de la concepción tradicional del museo de arte como un "templo" inquebrantable y la obra de arte como un objeto casi sagrado. En cualquier caso, los museos de arte sólo han introducido ciertas innovaciones en el campo de los programas educativos, orientando su función educativa a públicos minoritarios: programas de accesibilidad o actividades para la tercera edad, o bien no públicos del museo, como por ejemplos actividades educativas realizadas en cárceles u hospitales. Sin embargo, las actividades educativas orientadas al público general siguen favoreciendo una visita pasiva del visitante, muy lejana de estrategias interactivas y de colaboración, y los recursos museográficos, como pueden ser textos explicativos y cartelas, siguen favoreciendo la lectura formalista del arte, lejana también al público no experto en arte.

A pesar de todo ello, en los últimos cinco años, debido al alto grado de penetración en la sociedad de las tecnologías móviles, como Smartphones y Tablets, así como el uso de recursos digitales como las redes sociales, la Web 2.0 que permiten el desarrollo de estrategias de colaboración, los museos de arte están comenzando a desarrollar una nueva forma de intermediación con sus públicos y hacer llegar sus contenido desde una perspectiva diferente (Parry, 2010; Castells, 2001; Cameron & Kenderdine, 2007). Estos recursos digitales abren las puertas a una nueva forma de comunicación entre el museo de arte y sus visitantes. Además, estos

recursos permiten conectar con nuevos públicos, como los jóvenes o los adultos usuarios de teléfonos inteligentes. Este tipo de potenciales usuarios consideran estos recursos una forma más estrecha de diálogo con los museos de arte, vistos como espacios reservados para los doctos en arte. Por otro lado, la existencia de estos recursos no impide que los museos de arte puedan continuar desarrollando una museología académica dentro de sus paredes, por el contrario, esta se ve complementada con los beneficios de lo digital. Así, el templo de las musas se relaciona con sus usuarios a través de los medio de comunicación habitual para ellos: una aplicación de móvil, un blog o la descodificación de códigos.

Todo esto se ve respaldado con datos del mercado de la tecnología y los museos. Así, hay que destacar que desde 2011, entre las aplicaciones con mayor número de descargas, siempre se encuentran diversas de museos de arte, como por ejemplo en 2011 cuando la App más descargada de museos fue el Museo del Louvre. Además, las primeras aplicaciones de museos fueron de museos de arte: el Museo de Arte de Brooklyn en los EE.UU. y los Museos Vaticanos en Europa¹. En 2013, el 70% de las diez aplicaciones más descargadas correspondió a los museos y el patrimonio cultural y de ellas la mayoría eran aplicaciones de los museos de arte². Por otra parte, cada día es más habitual el desarrollo de interesantes propuestas de museos de arte a través de las redes sociales, superando la visión de estas como mero portal informativo. Este es el caso de las diversas ediciones de #AskCurator, que consiste en plantear preguntas por parte de cualquier usuarios a través de twitter a los curadores de los museos inscritos en la propuesta para dar a conocer el funcionamiento interno de los museos de arte, o #Thyssen140 que planteaba dar a conocer la colección del Museo Thyssen de Madrid a través de Twitter, lo cual, a través de las aportaciones de los twitteros, el conocimiento de la colección del museo se expandiera.

El estudio de caso desarrollado

La fundamentación teórica en la que se enmarca el estudio de caso

Incluso las innovaciones en el uso de los recursos tecnológicos para Museos de arte y las oportunidades de estos medios de comunicación ponen al alcance para comunicarse con los usuarios o potenciales usuarios, se basan mayoritariamente en

¹ <http://mediamusea.com/2012/01/25/primeras-apps-museos/> (Consulta realizada el 15/09/2014)

² <http://www.brighthub.com/mobile/iphone/articles/117634.aspx> (Consulta realizada el 15/09/2014)

un lenguaje que no es diferente al de las cartelas tradicionales o los textos exposiciones³. Estos recursos museográficos ya habituales en los museos de arte se caracterizan por un lenguaje académico basado en la descripción formal de las obras de arte, escritos desde la perspectiva del museólogo, el historiador del arte o el experto en arte. En consecuencia, este lenguaje no está cerca de los conocimientos medios sobre arte del público general de los museos, siendo este uno de los colectivos más mayoritarios.

Por esa razón, la propuesta didáctica que recoge este caso de estudio se propone desarrollar una nueva estrategia para la interpretación del arte basado en el aspecto que diferencia sustancialmente al arte de otras disciplinas: emociones que provoca cuando es contemplado. Una de las reacciones más comunes frente a una pintura de cualquier tipo de persona, sobre todo, no expertos en arte es expresar si le ha gustado o no. En consecuencia, ¿por qué no desarrollar estrategias didácticas partiendo de los mecanismos emocionales de la percepción del arte para el público general de un museo?

Tradicionalmente ha habido una ausencia de interés por los aspectos emocionales que el arte provoca en el espectador desde la perspectiva de la Historia del Arte y también desde la perspectiva de la Educación artística en los museos⁴. Sin embargo, la Psicología cognitiva desde los años sesenta del siglo XX comenzó a reflexionar y enunciar teorías sobre la percepción del arte en la que las emociones tienen un papel importante. Las contribuciones de autores como Gombrich (1950, 1960), Goodman (1968), Gardner (1982, 1990), Csikszentmihalyi y Robinson (1990), Parsons (2002) han sido la base para la teoría de la percepción del arte, incluso actualmente, en una etapa temprana de desarrollo. En consiguiente, la fundamentación teórica de este estudio de caso ha sido elaborada en buena parte por

³ En la investigación de la que deriva este estudio de caso (López, 2014), se analizaron más de cincuenta aplicaciones de Museos de arte de todo el mundo. Este análisis demuestra que el lenguaje interpretativo de estos recursos mantiene en un 56% de la muestra el análisis formal del arte y que la finalidad de estas aplicaciones es solamente la de dar información de la colección, del museo o de las actividades de la institución, desaprovechando el potencial didáctico que encierran estos recursos. Sin embargo, notables excepciones a estos resultados son las aplicaciones: Love Art de la National Gallery, ArtLab del MoMA o Crononautas del Museo Thyssen.

⁴ Si bien desde la Estética siempre se ha mantenido el debate por definir qué se entendía por el gusto estético pero sin la reflexión de que podría suponer para los observadores de una percepción del arte. Y desde la Educación artística, sí que se ha trabajado los aspectos emocionales del arte, pero en la mayoría de los casos el enfoque es desde la pedagogía y especialmente centrado en el público infantil y/o juvenil y no el público general.

las teorías de estos autores acerca de los principios que rigen la percepción del arte y en especial, el papel que juegan los factores subjetivos en todo ello⁵.

Por otro lado, si lo que se plantea es generar estrategias interpretativas que favorecen la comprensión y el conocimiento del arte, empleando para ello tecnologías móviles, la fundamentación teórica de la propuesta se nutre a su vez de las investigaciones más recientes sobre M-learning como teoría del aprendizaje aplicado en contextos educativos informales (Sharples, Taylor, & Vavoula 2010; Kress, Pachler, 2007 & Traxler, 2009). Lo cual aporta un marco epistemológico desde las teorías del aprendizaje en la que enmarcar esta propuesta. Además hay que tener en cuenta que los Museos de arte han sido objeto de campo de estudio desde los momentos más incipientes de la implementación de tecnologías móviles en espacios de educación informal, aunque los objetivos de estas propuestas no eran coincidentes con los objetivos de la presente propuesta⁶.

El contexto de aplicación del caso de estudio: El *Museu Deu*

La propuesta desarrollada se llevó a cabo en el *Museu Deu* ubicado en El Vendrell (Tarragona). La institución es un museo público, pero la colección proviene de un coleccionista privado de la localidad que donó su colección de arte al gobierno local en 1987. El museo fue inaugurado en 1995 en un casón histórico, el "Palau Rabassó". La colección de arte está compuesta principalmente por escultura y pintura catalana de la segunda mitad del siglo XIX hasta las primeras vanguardias. La exposición comienza en la segunda planta del edificio y desciende en orden cronológico hasta la planta baja. Los pintores más representativos de toda la exposición son Joaquim Mir, Ramón Casas y Ramón Sunyer pertenecientes al Modernismo catalán y Josep Mompou y Ramón Calsina, representantes en este caso de las vanguardias catalanas (Payan, 2008).

⁵ En López (2014) se resume las aportaciones de cada uno de los autores citados que han contribuido a la incipiente construcción de la teoría de la percepción del arte, donde además se apunta que la verdadera disciplina que puede aportar más luz en este campo actualmente es la Neurociencia por los estudios empíricos que se vienen realizando en los últimos veinte años sobre la respuesta del cerebro ante contemplación del arte.

⁶ En la investigación doctoral comentada anteriormente (López, 2014), se realiza un estado de la cuestión de los principales proyectos en el contexto europeo sobre M-learning desde el año 2000 en el que se determina que si bien los museos de arte han sido una de los espacios educativos presentes en este tipo de proyectos, el uso de tecnologías digitales casi nunca se hacía con fines interpretativos o didácticos y en muy pocas ocasiones el público destinatario de estos recursos era el público general, sino el público escolar, como lo habían sido tradicionalmente.

Este museo comparte las características de los museos locales españoles (Museo local). Esto supone una falta de estructura departamental, personal reducido, bajos presupuestos y heterogeneidad de un número discreto de usuarios. En el caso del *Museu Deu*, cuenta con tres miembros de personal en plantilla que cubren las actividades administrativas, educativas y culturales, diseño e instalación de exposiciones y gestión administrativa. Este museo ofrece actividades de forma estable un programa educativo especialmente dirigido a grupos de escolares, exposiciones temporales y un pequeño centro dinámico de actividades culturales para la localidad. En relación con el número de visitantes, el Museo registra alrededor de 12.000 visitantes anuales. La mayor parte de los visitantes son estudiantes de las distintas etapas formativas y turistas estacionales especialmente los de edad avanzada.

Desarrollo del estudio de caso

La propuesta desarrollada se centró en la colección de pintura catalana desde mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX y se tituló "Visita el *Museu Deu* con tecnologías móviles". En cuanto a los recursos tecnológicos, se basa en el uso de dispositivos móviles como Smartphones y tablets y recursos digitales como códigos QR y un blog llamado "Una pequeña muestra del *Museu Deu*"⁷. En las salas expositivas se seleccionaron doce cuadros, y se incorporaron dos códigos QR: un código de negro y otro rojo. El contenido de cada código remite a la interpretación de los cuadros localizada en el blog. Los códigos negros redireccionan a la interpretación académica de la obra de arte, mientras que los códigos rojos lo hacen a la interpretación alternativa basada en los mecanismos emocionales que intervienen en la percepción del arte⁸. Los visitantes pueden utilizar las *tablets* que el Museo tiene a disposición o sus propios teléfonos, siempre que dispongan de lector de códigos QR. Durante la fase de experimentación de la propuesta cada visitante debía utilizar sólo uno de los colores de los códigos durante la visita debido a que el objetivo de la propuesta era evaluar la satisfacción de la experiencia de la visita en función del tipo de código utilizado durante la misma.

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los visitantes del *Museu Deu* pertenece a estudiantes y grupos de personas de la tercera edad, sin embargo, el público objetivo del estudio era el público en general. En consecuencia, fue necesario

⁷ El blog se puede consultar en la siguiente URL: <http://museudeu.blogspot.com.es/>

⁸ Previamente a la implementación de la propuesta se realizaron entrevistas a diversos perfiles de visitantes del Museo Deu (todos pertenecientes a la categoría de Público general) sobre los factores subjetivos que intervenían en los cuadros seleccionados para la propuesta, partiendo de las categorías establecidas por Csikszentmihalyi & Robinson (1990) sobre los motivos por los que arte provoca placer.

seleccionar grupos pertenecientes a la categoría de público en general para recopilar una muestra significativa para el estudio. Para ello, se utilizaron dos colectivos de visitantes, uno de ellos; miembros adultos de las asociaciones sociales y culturales de El Vendrell y el otro; estudiantes de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Durante el desarrollo de la actividad por parte de los usuarios, estos eran recibidos en el museo y se les daba una breve explicación de la actividad y especialmente el funcionamiento de las *tablets* y del uso de códigos. Por los problemas técnicos detectados, los usuarios eran acompañados por una persona para resolver cualquier tipo de problemas técnicos o dudas. Por último, después de la visita los usuarios debían responder a cuestionario on-line para evaluar la satisfacción de la experiencia de la visita.

Discusión de los resultados obtenidos

El cuestionario de satisfacción de la experiencia de la visita se estructuró en cuatro bloques de acuerdo a las variables consideradas en el estudio⁹: la primera, el nivel de conocimientos sobre el arte, la segunda, el nivel de uso de las tecnologías móviles, y la tercera, el tipo de interpretación del arte recibida durante la visita. Los resultados de la encuesta relacionados directamente con la interrelación de estas variables fueron cuantificados y agrupados a través de distribución de frecuencias agrupadas para poder establecer niveles en cuanto a la primera y segunda variable por el carácter heterogéneo de la propia muestra. Posteriormente se aplicaron técnicas estadísticas multivariantes basadas en el análisis de la varianza (ANOVAS), ya que debido a las características del estudio se consideró que esta era la técnica más apropiada, pues se emplea para determinar si las diferencias entre varios grupos, comparando las medias, se diferencian de manera significativa.

Los resultados muestran que el nivel de satisfacción de la visita es mayor cuando el conocimiento sobre el arte y el nivel de uso de los dispositivos móviles es mayor, mientras que la no significatividad de los resultados de la ANOVAS (Satisfacción/ tipo de interpretación del arte no se puede afirmar si la satisfacción es mayor o menos cuando la interpretación del arte se realiza bajo parámetros académicos o subjetivos. Por lo tanto, a tenor de los resultados cuantitativos no se puede afirmar si la lectura del arte subjetiva aporta un mayor nivel de satisfacción sobre la contemplación del arte durante la visita a un museo.

⁹ Estas variables venían determinadas a su vez por la hipótesis de trabajo propuesta en la investigación, la cual pretendía validar si la satisfacción de la visita a un museo de arte por parte de usuarios de público general dependía del nivel de conocimientos sobre arte, nivel de usabilidad de tecnologías móviles y tipo de lectura interpretativa empleada durante la visita.

Sin embargo, desde un punto de cualitativo, durante la experimentación de la propuesta y como conclusión a la visita los usuarios eran interrogados sobre la opinión de la misma. Estas siempre eran más positivas cuando se referían a las interpretaciones que encerraban los códigos rojos (lectura subjetiva del arte). Sin embargo, dado el carácter informal de las observaciones expresadas por los usuarios estas no se concibieron como instrumento de investigación. Por lo tanto, lo que no se puede afirmar a través de lo cuantitativo, sí lo sería a través de un posible instrumento de recogida de datos de carácter cualitativo.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio de caso muestran algunas ventajas destacadas sobre este planteamiento de la interpretación del arte. En primer lugar, de acuerdo con los resultados obtenidos, el aspecto más importante es la incorporación de medios móviles en el museo, además de un nuevo planteamiento interpretativo del arte y la repercusión de ello en la experiencia de la visita del usuario. En ese sentido, esta propuesta utiliza el universo de lo digital como un medio y no como un fin, pero rescatando sus ventajas como medio de comunicación con los actuales usuarios de museos de arte.

En cuanto a las limitaciones del estudio, durante el desarrollo de la propuesta se observaron ciertos problemas relacionados principalmente a las cuestiones técnicas, tales como las dificultades de uso de las tabletas y especialmente problemas de conectividad. Además, otra de las limitaciones es el idioma, la actividad ha sido el diseño sólo en catalán, aunque se plantea desarrollar la actividad en tanto en castellano, como en inglés. Una tercera limitación está relacionada con el propio instrumento de recogida de datos, lo puramente cuantitativo no permite afirmar el potencial de interpretaciones subjetivas del arte, mientras que lo cualitativo nos hace intuir otro resultado.

En conclusión, a pesar de las limitaciones mencionadas, consideramos que la propuesta que recoge este estudio de caso podría abrir la puerta a una nueva fórmula interpretativa del arte dirigida a un público más amplio por emplear lo emocional de la contemplación del arte como medio interpretativo del mismo y la tecnologías móvil, que ya es el medio habitual de comunicación, interpretación e incluso aprendizaje de la sociedad actual.

Agradecimientos: I+D y Museo Deu

Bibliografía

CAMERON, F, & KENDERDINE, S. (2007). (Eds.). *Theorizing Digital Cultural Heritage. A critical Discourse*. London : MIT Press.

CASTELLS, M. (2001). *Museums in the information era: cultural connectors of time and space*. ICOM News, special edition, 4-7.

CSIKSZENTMIHALYI M. & ROBINSON. E. (1990). *The Art of Seeing. An interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles. USA. Getty Publications.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. USA. Vincent Torre Publications

GOMBRICH, E. (1950). *The story of Art*. London. Phaidon Paperback.

GÓMEZ MARTÍNEZ, J. (2006). *Dos museologías. Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*. Gijón. Ediciones Trea. pp. 20-22.

GOODMAN, N. (1968). *The languages of the art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis (Ind.). Hackett Publications

KRESS, G, PACHLER, N. (2007). *Thinking about the “m” in m-learning*. N. Pachler (2007). *Mobile learning: towards a research agenda*. London: WLE Centre, IoE.

LÓPEZ, V. (2014). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles*. Tesis inédita. Universitat de Barcelona.

PARSONS, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

PAYÁN, N. (2008). *Guía del museu Deu. Una passejada per l'art*. El Vendrell. Ajuntament de El Vendrell.

PRATS, E. (2004). *Los interactivos en los museos. Del museo de ciencia al museo de arte*, in: Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº39, pp. 84-94.

ROSS, P. (ed.). (2010). *Museums in a Digital Age*. Leicester Readers. Abingdon and New York: Routledge. pp. 120-125.

SHARPLES, M., TAYLOR, J. & VAVUOLA, G. (2010). A Theory of learning for the Mobile Age. *Learning through conversation and Exploration Across Contexts*, en B. BACHMAIR, (Ed.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (pp. 87-99).

TRAXLER, J. (2009). *Current State of Mobile Learning*. M. Ally (Ed.): *Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training*. AU Press, Athabasca University. Pp. 9-24.

La realización de audiovisuales como forma de divulgar, conocer e implicar al público en la valoración, uso del espacio y conservación, del Patrimonio arqueológico. Una propuesta de proyecto.

José Antonio Mármol
Universidad Autónoma de Madrid-

Palabras clave: Patrimonio, Arqueología, Audiovisual, *mass-media*, digital.

Introducción

La Arqueología y el Patrimonio tienen un importante papel en los medios audiovisuales y en los *mass-media* (o medios de comunicación de masas). En cada momento y en cada lugar, nos acompañan nuevas tecnologías cuyo principal objetivo, a veces, es el de captar nuestra atención y modificar nuestras ideas. Y ahí, el Patrimonio arqueológico posee un atractivo especial.

Sin embargo, en un plano educativo, el público en general (la Sociedad) no conoce cómo se actúa sobre un elemento patrimonial. A pesar de la gran cantidad de producciones audiovisuales sobre Arqueología, el discurso “oficial” (el de museos o universidades, por ejemplo) no ha terminado de calar en el imaginario popular. Esto conlleva la ignorancia generalizada por la figura del arqueólogo y la carestía de un prestigio social, y por lo tanto, la no reflexión por parte de autoridades e instituciones oficiales sobre los problemas laborales y económicos a los que se enfrenta la disciplina, y por lo tanto, las acciones ineficaces en la divulgación, investigación, o protección del Patrimonio arqueológico.

Es necesario, por tanto, crear documentos audiovisuales capaces de llegar al público y que a la vez aborden problemas, soluciones, innovaciones, metodología, y criterios, en las vertientes social y científica.

Justificación y objetivos de la comunicación

La imagen popular de la Arqueología no ha correspondido a una imagen ajustada a la realidad. Los *mass-media* han lanzado una idea del arqueólogo como un

aventurero que viaja a lugares exóticos en busca de antiguos y valiosos tesoros. Como si de un *hobby* se tratase, la Arqueología ha ido buscando elementos de este tipo (Tejerizo 2011: 393), y el Patrimonio arqueológico, por su parte, sólo ha sido de utilidad tanto en cuanto sea un elemento de impulso económico o si está cargado de misterios.

En los medios, el uso de ciertos conceptos como “Arqueología”, “arqueólogo”, “yacimiento” o “excavación”, se han relacionado tradicionalmente con “Patrimonio” (Carvajal, Hernando, De los Reyes 2011: 40-44), lo que ya nos da una primera aproximación a qué es lo que entiende el público, ya que a su vez éste se ha relacionado con “turismo”. Ello nos da una idea de cuál es el punto de partida: el hallazgo de restos o la explicación de grandiosos monumentos, en la imagen que nos muestran los *mass-media*, son los objetivos (Carvajal, Hernando, De los Reyes 2011).

Por otra parte, el público es un elemento fundamental para la interacción y transformación de las imágenes que recibe, en un proceso de *feedback* continuo (Blank 2013). En este sentido, el discurso debe ser flexible y adaptativo, lejos de uno unidireccional, y más cerca del *feedback* bidireccional. Por ejemplo, el discurso de la considerada divulgación “oficial” (por parte de museos, universidades o instituciones) lanza un mensaje que llega a un público, sí, pero que es un público predispuesto a entender y simpatizar con el lenguaje técnico o la temática, y que en muchos casos es el mismo que contribuye a la creación de esos contenidos. Por otra parte, los *mass-media*, tanto en cuanto su éxito depende de unos consumidores o una audiencia, tienen en cuenta un público más general, cambian para satisfacerlo, pero no dejan opción a cambiar los estereotipos que marca (Figura 1). De esta manera, el gran público que consume Arqueología no puede cambiar los aspectos negativos de la divulgación “oficial”, algo que sí se tiene en cuenta en los medios audiovisuales, ya que es básico para mantener la audiencia (Figuras 1 y 2).

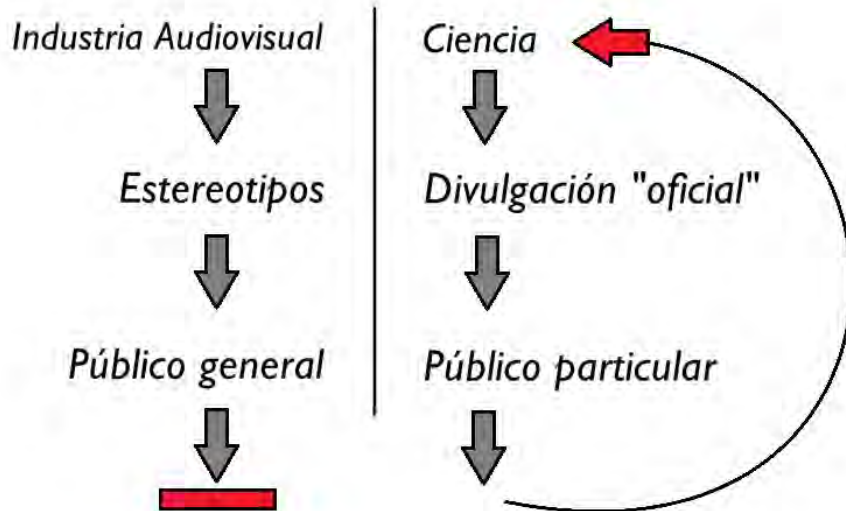


FIGURA 1. Esquema de la incidencia de los distintos medios en la creación de imágenes de Arqueología y la intervención del público en ella.

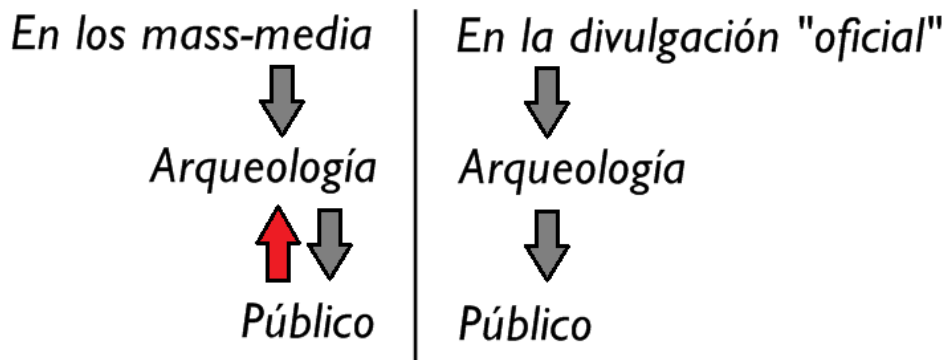


FIGURA 2. Esquema de la incidencia del público en la creación de la imagen de la Arqueología. El *feedback* en los *mass-media* es más intenso que en la divulgación "oficial".

Los *mass-media* muestran una imagen de tópicos y estereotipos referidos a lo que debe ser el Patrimonio arqueológico recuperado por los arqueólogos. El público posee, por lo tanto, unas ideas preconcebidas lo suficientemente fuertes como para poder ser eliminadas. Por esta razón, sería más efectivo transformar las mismas por

una imagen más cercana a la realidad. Y para ello, es necesario contar con los medios y el lenguaje popular que llegan al gran público.

La imagen social del arqueólogo es fundamental en este punto, para lograr que se valore correctamente su trabajo y por lo tanto, el sujeto del mismo, el Patrimonio. Es decir, si el público no conoce qué es la Arqueología o qué hace un arqueólogo, los gobiernos, elegidos por las personas, nunca sabrán qué es la Arqueología o qué hace un arqueólogo. En consecuencia, y de seguir así, nunca se realizarán políticas eficientes en Patrimonio y en Arqueología, y por supuesto, nunca se mejorará la posición de los arqueólogos y sus condiciones laborales (Figura 3).

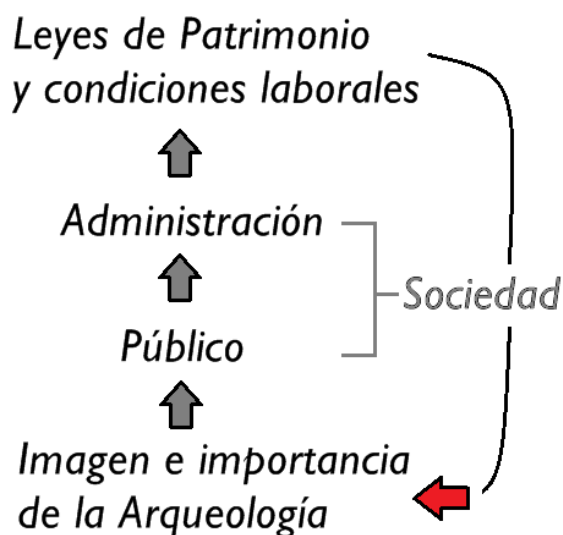


FIGURA 3. Esquema de la relación entre la imagen de la Arqueología, el público, la Administración y los legisladores, y las leyes de Patrimonio.

Audiovisuales y Arqueología

La imagen lanzada por parte de los *mass-media* no ha abordado de una manera científica el proceso de la labor arqueológica, aunque puedan haber, por ejemplo, asesores históricos (Rosenstone 1997). Estar presente en el público y las administraciones dependerá de la capacidad que tengamos de difundir una Arqueología real sin tintes mediáticos (Carvajal, Hernando, De los Reyes 2011: 39-48) con un discurso adaptado a un público no experto, ya que la divulgación “oficial” no ha

tenido el mismo impacto que los *mass-media*, y por esta razón, se han repetido estereotipos que han llegado a un buen número de componentes de la Sociedad.

El uso de contenido audiovisual en ciencia ha venido desarrollándose desde la Etonología, como forma de documentar sociedades, culturas, y tradiciones, en el llamado Cine Etnográfico (Heider 2006). Éste expone, mediante el uso del documental, sus contenidos. Las diferentes sociedades se comprenden mucho mejor con la añadidura de Arqueología Experimental (Lloret Marín 1999). Su vocación ha sido científica, pero además también se han planteado usos de este tipo de materiales para conferencias y publicaciones (Macdougall 1978). En Arqueología, la filmación etnoarqueológica, la de procesos experimentales, y la del registro arqueológico, serían un comienzo para la creación de hipótesis de trabajo (Lloret Marín 1999).

Para aunar los presupuestos de nuestros planteamientos, se plantea el uso de la Arqueología Audiovisual o Visual, un concepto definido hace unos años por Lloret Marín (1999), y por otros autores (Brittain, Clark 2007: 39), que siguiendo algunos preceptos del Cine Etnológico intenta usar de forma efectiva y científica el uso de audiovisuales en Arqueología. Pero también queremos revisar y mejorar los presupuestos iniciales de esta Arqueología Audiovisual, añadiendo elementos, metodología, criterios y objetivos nuevos. Ello nos permitirá divulgar resultados de investigación y las imágenes a mostrar, en congresos o publicaciones, aunando, de esta manera, contenido social y científico.

¿Vocación científica de un objetivo social?

Con la Arqueología Audiovisual intentaremos desarrollar unos criterios para la creación de audiovisuales capaces de mejorar la imagen del Patrimonio. En este caso, el componente científico (el uso de audiovisuales como herramienta de trabajo en Arqueología) no será la piedra angular, ya que se trata en otros trabajos del autor (Mármol Martínez 2014), y por lo tanto, optaremos por centrar nuestro discurso en el enfoque social.

La Arqueología Audiovisual nos permite crear reconstrucciones, proyecciones, mostrar fases del proceso de trabajo arqueológico, objetos, metodologías, dotar de contexto a elementos independientes como dibujos o fotografías, incentivar industrias locales y potenciar elementos etnológicos, crear sentimientos de pertenencia, etc. También permite una difusión rápida y amena de la información, sobre todo de los olvidados (por parte del público) informes arqueológicos. Todo ello, inserto en un programa con audio, sonidos, un montaje efectivo, mezclando diferentes elementos

para dar forma a un contenido científico pero a la vez social, será capaz de competir con otros audiovisuales y publicaciones, en especial en el terreno de los *mass-media* (Figura 4). La representación de acciones sobre el Patrimonio arqueológico será fundamental para transformar las ideas preconcebidas. En este sentido, los archivos audiovisuales tendrán una doble vocación: difusión e investigación. En estos dos puntos, podremos mostrar nuestros contenidos en publicaciones escritas, con el uso y creación de *video-blogs*, en materiales destinados a la didáctica de la Arqueología (como apoyo al docente) (Lloret Marín 1999), con la creación de documentales, o en los mismos *mass-media*, con la creación de materiales para televisión o Youtube®.



FIGURA 4. Televisión y Arqueología (Japón, 2014).

Desarrollo de la propuesta.

La creación de una estética atractiva pero que se corresponda con la realidad será un punto de partida para avanzar. Como herramienta para ello, se plantea la creación de un proyecto basado en la creación de audiovisuales. Este proyecto desarrollará sus objetivos en una serie de programas, dedicados a un elemento patrimonial, con un lenguaje cotidiano. El proyecto debe ser realizado por arqueólogos, porque es en los arqueólogos en los que recae la responsabilidad de divulgar y forjar

la imagen que proporcionará beneficios tanto en cuanto las administraciones valoren la importancia del Patrimonio por la imagen que tengan de él.

A ese respecto, el proyecto plantea una estética, y equipos de trabajo reales, que ofrezcan una imagen de la Arqueología y el Patrimonio que resulte atractiva al mismo tiempo que sea una imagen veraz de un proceso científico, en yacimientos arqueológicos.

Metodología

En primer lugar, para desarrollar los programas audiovisuales que queremos realizar, tendremos que analizar lo que ya existe. Es decir, una correcta batida por la web o televisión nos permitirá identificar formatos de audiovisuales que tengan elementos susceptibles de ser añadidos a nuestro proyecto. Analizaremos elementos de cuatro países: Reino Unido (por su amplio desarrollo en Arqueología), Estados Unidos (por su desarrollada industria audiovisual), España (por ser objeto de nuestros objetivos), y la novedad de incluir elementos de un país como Japón en un proyecto de Arqueología en España. En este sentido, la creación de audiovisuales es un campo sin explotar aún, y que tiene grandes paralelos en el mundo británico, americano, y japonés.

De Reino Unido seleccionamos el programa de televisión “Time Team”¹; de Estados Unidos, hemos seleccionado “American Pickers”² (“Los Cazatesoros”, en España); y de España, para definir una ficha técnica propia compuesta por nuestras ideas y los elementos a integrar, seleccionamos los programas “Arqueomanía”³, “Un país para comérselo”⁴, “Frank de la Jungla”⁵, “Arqueólogo por un día”⁶, y “Un día en El Bulli”⁷.

Después de la elección de un formato, planteamos la creación de una encuesta para realizar un estudio de mercado en el público. Las preguntas, para establecer patrones, versarán sobre qué entiende el público por el concepto “Patrimonio arqueológico” y qué conoce del trabajo del arqueólogo, qué rango de público, por edad, nacionalidad y estudios, ha rellenado la encuesta, qué cultura audiovisual y uso de web, TV y Cine se tiene, o qué imagen tiene el público sobre la Arqueología, los

¹ <http://www.channel4.com/programmes/time-team> (25/06/2014)

² <http://www.history.com/shows/american-pickers> (25/06/2014)

³ <http://www.rtve.es/alcarta/videos/arqueomania/> (25/06/2014)

⁴ <http://www.rtve.es/television/un-pais-para-comerselo/> (25/06/2014)

⁵ <http://www.cuatro.com/frank-de-la-jungla/> (04/08/2014)

⁶ <http://canalhistoria.es/microsites/arqueologo-por-un-dia/la-serie/> (25/06/2014)

⁷ <http://www.rtve.es/alcarta/videos/otros/dia-bulli-25-09-10/886753/> (08/08/2014)

arqueólogos, sobre su trabajo, el Patrimonio, y la importancia que tienen o deben tener. Se realizará en GoogleDrive®, y será difundida a través de las redes sociales (Facebook®, Twitter®).

Se creará un equipo de trabajo multidisciplinar, que realizará la selección de yacimientos susceptibles de aparecer en los audiovisuales creados, por medio de formularios. Éstos podrán ser de época Prehistórica, Protohistórica e Histórica. El equipo decidirá uno teniendo en cuenta elementos patrimoniales, etnológicos, económicos, etc, y elaborará un guión literario y un guión técnico (o *storyboard*). Después, preparará los documentos necesarios (permisos, guiones, etc) para comenzar una intervención arqueológica sobre un yacimiento, y se obtendrán los materiales necesarios para la creación del programa y la intervención.

Junto con ello, se creará una base de datos, con música, sonidos o imágenes. Después de la grabación, se realizará la edición de imagen y el montaje del material obtenido, se añadirán la música, la cabecera, los créditos, etc, y se publicará vía web.

Estructura

El programa comenzará con una breve introducción de máximo dos minutos. Después, entrará la cabecera. El desarrollo del programa, en tercer lugar, tendrá una estructura tripartita. Una primera fase es la que mostrará la fase de gabinete, una segunda la intervención de campo, y una tercera, la divulgación y la conservación. Después, se mostrarán imágenes de museos, el impacto e importancia de los materiales y el yacimiento, las posibles conferencias, la producción de materiales asociados, etc. También se realizarán entrevistas a diversos personajes y al público, para comprobar el impacto de las labores e intentar dar el valor justo que puedan tener. Y también se mostrarán las conclusiones y reflexiones finales. Por último, el programa acabará con una sección de créditos.

El programa seguirá un estilo documental, donde el presentador será el nexo de unión entre el público y el equipo de trabajo; por medio de esta figura, el público puede sentirse representado y acceder de manera más sencilla a los contenidos. El equipo de trabajo, compuesto por arqueólogos e historiadores, será el encargado de mostrar todo el proceso.

Se comenzará viajando al yacimiento arqueológico seleccionado, y una vez en la localidad, se desarrollará el esquema propuesto anteriormente. El programa será divulgado por las redes sociales, especialmente Youtube® y Vimeo®. Para cada programa, se crearán diversos elementos como camisetas, llaveros, mascotas,

cartelería o publicidad. El programa, así pues, servirá de punto de partida para la investigación y puesta en valor de los yacimientos intervenidos.

Junto con los contenidos de carácter histórico y arqueológico, también se plantea la inclusión de actividades que contribuyan a mejorar de modo sostenible la protección y valoración de los elementos de la naturaleza y el entorno. Para ello, la inclusión de fauna y naturaleza vegetal como parte de un contexto importante en el yacimiento, en la Historia, y en las poblaciones actuales será fundamental. Otro aspecto a mostrar son las industrias locales, esenciales para incentivar su crecimiento económico y laboral. Tradiciones, costumbres y gentes también tendrán su eco, todo unido en el componente didáctico que tendrá el proyecto.

Los contenidos serán creados por el equipo del programa (compuesto por arqueólogos, historiadores, humanistas y técnicos en tecnologías de la información y comunicación), por medio de un guión literario y un guión técnico (o *storyboard*). Los materiales de partida serán las cámaras “Canon® 600D” (réflex) y “Canon® Digital Ixus 150” (compacta), y un micrófono. La imagen será tratada y editada con el programa de Sony, Sony Vegas® (Figura 25), y el sonido con Audacity®. El ordenador usado será un HP® Pavilion dv6000, con el sistema operativo Windows® 7. En cuanto a iluminación, se usarán unos reflectores blancos de 2m x 2m, de plástico o papel, para crear luz de relleno. Para una luz directa, se usarán focos tipo LED. Se dispondrá de un vehículo propio, y en caso de necesitar otros materiales, éstos serán alquilados.

El programa se dividirá en días artificiales. Aunque el rodaje de cada uno pueda extenderse varios días reales, el montaje mostrará sólo uno. El último de esos días estará caracterizado por las reflexiones y conclusiones finales a cargo del equipo científico, se propondrán acciones de difusión e investigación futuras, a modo de evaluación (Blank 2013), y se realizarán algunas de ellas, por ejemplo la creación de *merchandising*, mascotas, exposiciones o publicaciones. Mostrar estos elementos servirá de publicidad para los mismos, a fin de incentivar el crecimiento económico del proyecto (y social), para que con ese *feedback* pueda existir la auto-sostenibilidad del mismo. Además, se incentivará a que el público use su propia cámara, smartphone, etc, para grabar su experiencia en un yacimiento, museo, etc, a fin de implicar al público en el desarrollo investigador como forma de crear un público agradecido y fiel. Un ejemplo de este *feedback* en Arqueología es realizado cada año en verano, en el denominado *Day Of Archaeology*⁸.

⁸ <http://www.dayofarchaeology.com/> (10/07/2014)

Divulgación “Total”

En lo social, se plantea la puesta en marcha de un espacio virtual donde el público pueda compartir sus experiencias con el Patrimonio arqueológico. Es decir, como proyecto audiovisual, se pretende que el público sea partícipe del proceso de investigación, con su apoyo. Para ello, es fundamental crear lazos y motivaciones con los que atraer al público y hacerle partícipe. Por lo tanto, y aprovechando las opciones que nos dan las nuevas tecnologías, sería muy beneficioso incentivar el uso de audiovisuales por parte del público, que podrá difundirlos y contribuir a la valoración y protección del Patrimonio. Incluso, si así de planea, se podrían usar todos los documentos audiovisuales tomados por el público para el programa, a fin de crear un nexo de unión y potenciar un uso público del Patrimonio. Por supuesto, para estas acciones contaremos con la creación de las redes sociales y los días de puertas abiertas, que permitirán un contacto traducible en el uso del espacio patrimonial.

Ya hemos visto anteriormente que una de las particularidades de este proyecto: la inclusión de un horizonte arqueológico desconocido en España: Japón. Entre las formas de ampliar la labor científica y social de la Arqueología en Japón, se encuentra la creación de materiales asociados, como mascotas, revistas, *merchandising*, etc. (Figura 5). La creación de un *merchandising*, compuesto por llaveros, camisetas, etc, y una mascota representativa, serían sólo el primer paso. Pero sin embargo, contribuirían en gran medida al desarrollo económico y a la auto-sostenibilidad del proyecto.



FIGURA 5. Izq.: mascota japonesa. Der.: imagen de una posible mascota del proyecto.

Conclusiones

En definitiva, hemos expuesto los puntos de partida de un proyecto en desarrollo. Sus dos vertientes, social y científica, podrán ser elementos innovadores en Arqueología y Patrimonio, además de ser dos puntos de avance desde un punto de vista teórico. Pretendemos desarrollar modelos de creación con el caso-estudio del proyecto propuesto, a fin de servir de herramienta para la consecución de los objetivos que perseguimos.

En conclusión, lo audiovisual debe ser usado y producido por arqueólogos y no por cineastas o publicistas. La importancia de lo audiovisual y la responsabilidad de los arqueólogos es algo fuera de toda duda⁹. Gracias a los audiovisuales responsables, conseguiremos implicar al público en un uso y valoración efectivos del Patrimonio y la Arqueología, y por supuesto, divulgar su existencia, acciones, eventos, etc, e impulsar los valores económicos, sociales, y culturales relacionados.

“Es necesario poner en marcha una estrategia de socialización de los valores del Patrimonio Cultural” que “garantice el necesario conocimiento y accesibilidad

⁹ Carta de Bruselas: http://www.jcyl.es/web/jcyl/EVoCH/es/Plantilla100/1284161381021/_/_/ (10-07-2014)

universal a los bienes y servicios que integran el sector de la cultura”¹⁰. Ello supondría un avance efectivo en “investigación, desarrollo e innovación, tanto a través de las nuevas tecnologías aplicadas a la conservación, restauración y difusión como del esfuerzo por aportar nuevos modelos, sostenibles y eficientes, de gestión del Patrimonio”¹¹.

En definitiva, la creación de un proyecto novedoso utilizando nuevas tecnologías y que aporte, tanto en lo teórico como en lo práctico, elementos de mejora social y científica, es fundamental para servir de nexo de unión entre el público y el Patrimonio arqueológico, y por lo tanto, en una reciprocidad de valoración, uso e implicación, necesarias para la conservación del mismo en un futuro que ya se torna presente.

Bibliografía

BLANK, S. (2013) “Why the lean start-up changes everything”. En *Harvard Business Review*. Mayo, 2013.

BRITTAIN, M.; CLARK, T. (2007), *Archaeology and the media*. Left Coast Press.

CARVAJAL, A.; HERNANDO, C.; DE LOS REYES, M. (2011), “El síndrome de Indiana Jones. La imagen social del arqueólogo”. En *Estrat Crític*. Vol. 5. Nº 3. Pp. 38-49.

DIAZ-ANDREU, M.; MORA, G. (1995), “Arqueología y política: el desarrollo de la Arqueología española en su contexto histórico”. En *Trabajos de Prehistoria*, Vol. 52, Nº1. Pp. 35-36.

HEIDER, K. (2006), *Ethnographic film*. University of Texas Press.

LEY 16/1985, de 15 de Junio, del Patrimonio Histórico Español. Boletín Oficial del Estado, 155, 29 de Junio de 1985.

¹⁰ *Idem*

¹¹ *Idem*

LLORET MARÍN, T. (1999), "Una nueva forma de ver la Arqueología: Arqueología Audiovisual". En *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*. Vol. 1. Nº3. Universidad Complutense de Madrid.

MACDOUGALL, D. (1978), "Ethnographic Film: Failure and Promise". En *Annual Review of Anthropology*, Vol. 7. Pp. 405-425.

MÁRMOL MARTÍNEZ, J.A. (2014), *Aplicaciones de una Arqueología Audiovisual. La realización de audiovisuales como forma de creación y mejora de la imagen del arqueólogo, de las herramientas de registro o investigación científicas, y de la difusión en Arqueología: el proyecto "Arqueología de Guardia"*. Tesis Fin de Máster- MA Arqueología y Patrimonio. Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Madrid. Sin publicar.

ROSENSTONE, R.A. (1997), *El pasado en imágenes. El desafío del Cine a nuestra idea de la Historia*. Ariel (ed.). Barcelona.

TEJERIZO, C. (2011), "Archaeology and Cinema: distortions of a science and a profession". En *El Futuro del Pasado*. Vol. 2. Pp. 389-406.

VIANA, I. (2013), Arqueología y Medios de Comunicación, una relación temprana, un futuro sombrío. En ALMANSA SANCHEZ, J. (Ed.) *Arqueología Pública en España*. AHIA: colección Arqueología Pública. JAS Arqueología, Madrid. Pp. 95-115.

WEBGRAFÍA (por orden de citado)

Página oficial de Castilla y León. Carta de Bruselas. Recuperado de: http://www.jcyl.es/web/jcyl/EVoCH/es/Plantilla100/1284161381021/_/_/_ (07/08/2014)

Página de *ArqueoBlog*. Situación laboral en Arqueología. Recuperado de:

<http://arqueoblog.com/por-que-no-estudiar-arqueologia/> (07/08/2014)

Página oficial de “Time Team” de Channel 4. Recuperado de:
<http://www.channel4.com/programmes/time-team> (25/06/2014)

Página oficial de “American Pickers” de Canal Historia. Recuperado de:
<http://www.history.com/shows/american-pickers> (25/06/2014)

Página oficial de “Un día El Bulli: el mejor restaurante del mundo” de RTVE.
Recuperado en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/otros/dia-bulli-25-09-10/886753/> (08/08/2014)

Página oficial de “Arqueomanía” (capítulos) de RTVE. Recuperado de:
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/arqueomania/> (25/06/2014)

Página oficial de “Cuarto Milenio” de Cuatro TV. Recuperado de:
<http://www.cuatro.com/cuarto-milenio/> (25/06/2014)

Página oficial de “Un País para comérselo” de RTVE. Recuperado de:
<http://www.rtve.es/television/un-pais-para-comerselo/> (25/06/2014)

Página oficial de “Frank de la Jungla” de Cuatro TV. Recuperado de:
<http://www.cuatro.com/frank-de-la-jungla/> (04/08/2014)

Página oficial de “Arqueólogo por un día” de Canal Historia. Recuperado de:
<http://canalhistoria.es/microsites/arqueologo-por-un-dia/la-serie/>
(25/06/2014)

Página oficial del proyecto “Day Of Archaeology”. Recuperado de:
<http://www.dayofarchaeology.com/> (10/07/2014)

LA REALIZACIÓN DE AUDIOVISUALES PARA LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO. UNA PROPUESTA DE PROYECTO

José Antonio Mármol Martínez (tic78josemarmol@hotmail.com). Universidad Autónoma de Madrid.

Introducción

La Arqueología y el Patrimonio tienen un importante papel en los medios audiovisuales, pero el discurso científico no ha terminado de calar en el imaginario popular y ello deriva en acciones ineficaces. Es necesario crear documentos audiovisuales que aborden problemas en las vertientes social y científica.

Puntos de partida

Las ideas preconcebidas del público pueden servirnos de punto de partida para la creación de una imagen más atractiva, con el fin de crear nexos de unión que contribuyan a la proyección e implicación en el Patrimonio arqueológico.

Si el público y las administraciones conocen la importancia del Patrimonio, se crearán políticas eficientes.

El uso de una Arqueología Audiovisual será recomendable para aunar nuestros planteamientos, añadiendo metodología, criterios y objetivos nuevos. Ello nos permitirá divulgar resultados y el desarrollo de unos criterios para la creación de audiovisuales capaces de mejorar la imagen del Patrimonio, y lo que ello representa.

Desarrollo

La Arqueología Audiovisual nos permite mostrar fases del proceso de trabajo arqueológico, desarrollar aspectos metodológicos, incentivar industrias locales, potenciar elementos etnológicos, o crear sentimientos de pertenencia, entre otras cosas, con metodología y criterios. También permite una difusión rápida y amena de la información.

Como herramienta de desarrollo, se plantea la creación de un proyecto basado en audiovisuales. Éste propone una estética y equipos de trabajo reales, que ofrezcan una imagen de la Arqueología y el Patrimonio que resulte atractiva al mismo tiempo que sea una imagen veraz de un proceso científico, en yacimientos arqueológicos, y por medio de programas de estructura tripartita: Fase 1: gabinete, Fase 2: intervención de campo, y Fase 3: divulgación y conservación.

También se plantea la inclusión de actividades que contribuyan a mejorar de modo sostenible la protección y valoración de los elementos de la naturaleza y el entorno, el desarrollo de economías locales, tradiciones, costumbres, y componentes didácticos.



Se plantea la puesta en marcha de un espacio virtual donde el público pueda compartir sus experiencias con el Patrimonio arqueológico. Aprovechando las nuevas tecnologías, se podría incentivar el uso de audiovisuales. Ello contribuirá a la valoración y protección del Patrimonio, y permitirá un contacto traducible en el uso del espacio patrimonial.

La creación de *merchandising* ayudará también en gran medida a la divulgación y a la auto-sostenibilidad del proyecto, y al desarrollo económico y laboral.



Conclusiones

Pretendemos desarrollar modelos de creación con el caso-estudio del proyecto propuesto, a fin de servir de herramienta para la consecución de los objetivos que perseguimos.

Gracias a los audiovisuales responsables, conseguiremos implicar al público en un uso y valoración efectivos del Patrimonio y la Arqueología, y divulgar su existencia e impulsar los valores económicos, sociales, y culturales relacionados.

La creación de un proyecto novedoso utilizando nuevas tecnologías y que aporte, tanto en lo teórico como en lo práctico, elementos de mejora social y científica, es fundamental para servir de nexo de unión entre el público y el Patrimonio arqueológico, y por lo tanto, en una reciprocidad de valoración, uso e implicación, necesarias para la conservación del mismo en un futuro que ya se torna presente.

IMIFOPtur y una propuesta piloto materializada en educación vinculada con equipamientos patrimoniales de uso turístico

Carolina Martín Piñol

Mercé Colom

Palabras clave: Didáctica, M-elearning, Formación Modular, Patrimonio, Turismo cultural.

Objetivos de la comunicación

- Presentar la formación on-line turístico-patrimonial como una muy buena herramienta para educación patrimonial
- Dar a conocer los resultados del proyecto Itinerario Modular Integral de formación permanente en el ámbito del Turismo cultural y patrimonial
- Mostrar la prueba piloto vinculada con equipamientos patrimoniales de uso turístico (Gestión de los Equipamientos Patrimoniales de uso turístico, primera edición 2013-2014)

¿Qué es el proyecto IMIFOPtur?

Uno de los principales retos de la universidad actual, en el ámbito europeo y sobretodo español es, además de cubrir las necesidades formativas del alumnado, prepararlos para un entorno profesional altamente competitivo y cambiante. Para ello es necesario mejorar su empleabilidad. De esta necesidad surge la investigación del proyecto IMIFOPtur (Itinerario Modular Integral de formación permanente en el ámbito del Turismo) centrado en el desarrollo de la formación permanente a lo largo de la vida, mediante la estructuración de itinerarios modulares y centrado en temáticas turísticas, culturales y patrimoniales.

IMIFOPtur tenía como objetivo más concreto el de conformar una propuesta de creación de itinerarios de formación centrados en contenidos de turismo y hotelería, organizados por módulos compuestos y, a su vez, por temas o unidades formativas. La propuesta de itinerarios modulares estaría pensada para realizarse de forma presencial, semi presencial o bien totalmente a distancia a través de la red de internet (*e-learning*) permitiendo incluir en la formación superior, tanto universitaria como

profesional, la flexibilidad temporal, espacial y de contenido necesario para la mejora de la empleabilidad de los estudiantes universitarios.

El turismo y el patrimonio en la formación universitaria

El turismo, la cultura y el ocio combinados adecuadamente son una de las principales actividades económicas de nuestro futuro inmediato. El turismo cultural es un de encuentro inmejorable entre el ámbito turístico y el patrimonial, y también en muchas ocasiones entre el sector privado y el sector público.

Esto es una nueva realidad social y empresarial, por lo que respecta al patrimonio natural y cultural. Si analizamos desde una perspectiva universitaria, el desarrollo de los estudios de Turismo son absolutamente relevantes y significan la participación de la Universidad en la formación de profesionales que deberán ejercer su labor en un sector de una importancia económica más que evidente. Según el Instituto Nacional de Estadística, el peso de la actividad turística en 2011 alcanzó el 10,8 % del PIB y el 12,2% del empleo. Se trataba, pues, de un ejemplo significativo de vinculación entre la Universidad y el mundo económico y profesional¹.

En torno a 50 universidades españolas imparten actualmente el Grado en Turismo o títulos con denominaciones similares. Es importante señalar que un cierto número de Universidades ha establecido incluso Facultades especializadas en Turismo (Málaga, Sevilla, Gerona...), a veces coexistiendo con centros adscritos. En el caso específico de la Universidad de Barcelona, la impartición de los estudios de Turismo se realiza, des del año 1997, a través de un centro adscrito, el CETT, que ofrece todos los niveles de formación en turismo y hotelería.

Actualmente, una característica importante de los estudios de Turismo es la coexistencia de diferentes niveles formativos. Encontramos un conjunto importante de programas en forma de ciclos formativos de grado medio o superior, así como formación universitaria de nivel de Grado y Posgrado, en este último caso tanto en forma de másteres universitarios como de títulos propios.

Aunque cada uno de dichos niveles formativos tiene su sentido y objetivos propios, estos distintos niveles pueden y deben inter-relacionarse de forma ordenada y fluida. De esta inter-relación puede surgir una oferta formativa que permita al alumnado desarrollar itinerarios curriculares que den lugar a un ejercicio profesional en el sector turístico. Es importante indicar que las propuestas realizadas en este proyecto son generalizables a otros ámbitos disciplinares y profesionales.

¹ <http://www.ine.es/prensa/np757.pdf>

¿Cuáles fueron las fases del proyecto IMIFOPtur?

Para llevar a cabo la investigación se desarrolló un análisis de las necesidades del sector turístico español en términos de formación. Además se analizaron las prioridades de formación en los estudiantes y graduados superiores para detectar sus necesidades formativas. Con los resultados de los análisis anteriores, se examinaron qué unidades formativas adaptadas al turismo podían desarrollarse para complementar la formación de otras disciplinas de grados afines. Se estudió, igualmente, qué nuevas competencias y actividades formativas eran necesarias para el desarrollo de la tarea docente del profesorado, vinculadas a la nueva metodología modular presencial, semi presencial o en línea de IMIFOPtur.

Durante el proyecto, se implementó una **prueba piloto de formación** permanente en formato virtual como herramienta de trabajo de campo a fin de estudiar su funcionamiento desde el diseño a su aplicación práctica.

¿Qué necesitan los profesionales en activo del sector turístico?

Para conocer las necesidades de formación en turismo y hotelería de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del turismo se realizaron dos acciones: una encuesta y un *focus group*. El objetivo principal de la encuesta era localizar las necesidades de formación en la propia empresa. Los resultados obtenidos permitieron concluir que las necesidades de formación en el sector empresarial turístico (privado, mixto y público) son básicamente aquellas que puedan ser aplicables al puesto de trabajo; al desarrollo de las competencias que ya tienen los trabajadores o que obtendrán y que con más y mejor formación repercutirán positivamente en la empresa y por consiguiente en sus resultados económicos.

El análisis de los resultados, nos muestra como la formación continua a medida de la empresa es la mejor considerada para la realización de la formación en las empresas y entidades del sector turístico. Aún así, se detectó que las empresas que no apuestan por la formación continua son mayoritariamente las que creen que no hay tiempo para destinarlo a ello, contradictoriamente, la mayoría de ellas tienen previsión de realizarla en un futuro próximo. Esta contradicción se debe, seguramente, a que la formación continua se identifica como un valor muy positivo por parte de las empresas y profesionales del sector.

Los resultados obtenidos acerca de la modalidad preferida para la implantación y método de la formación fue, en primer término, la presencial, quedando, a mucha distancia, la formación *semi presencial*. La formación *online* se presenta como la forma menos deseada por las empresas del sector para realizar la formación a sus empleados.

A través de un *focus group* con representantes diversos del sector turístico (hoteleros, agencias de viajes especializados, mercados y turismo, tecnología de guías turísticas para ciudades...) se concluyó que en los últimos seis años, se había producido un fuerte crecimiento de la oferta formativa en el sector. Aún así, según expresaron los participantes al encuentro, una oferta sin la calidad que debería ser deseable. Según su opinión, las razones de la calidad insuficiente de dicha formación, pudo haber sido por no haber sido impartida por profesionales suficientemente conocedores del sector o por qué no se encontraba en conjunción con los objetivos y necesidades específicas de la organización o empresa.

Como contrapunto, los participantes expresaron la necesidad de que los empresarios y los directivos del sector fueran más sensibles a la formación de sus empleados, especialmente en los lugares de trabajo operativos de base. En referencia al resultado sobre el papel de las universidades en la formación, quedó patente que la opinión mayoritaria del sector es que la universidad tiene una estructura demasiado lenta para dar una respuesta ágil a las exigencias del sector, además de encontrarse a menudo desvinculada del mismo.

¿Cuáles son las prioridades de formación para los estudiantes y graduados superiores en formación turística?

El objetivo principal de esta parte de la investigación fue conocer de primera mano las necesidades de formación continua de los alumnos o ex alumnos del ámbito de turismo y hostelería del Escuela de Hotelería y Turismo CETT-UB. Se trataba de conocer la opinión de los estudiantes de turismo sobre la formación permanente a lo largo de la vida y del formato que consideran más adecuado para llevar a cabo esta formación: en módulos o asignaturas que conforman itinerarios, en formato presencial, blended o elearning. Los resultados sirven para diseñar itinerarios formativos modulares de formación permanente adecuados al ámbito del turismo que sean más adecuados a las necesidades del alumnado. Mediante el diseño de la formación modular en distintas modalidades se pretende facilitar y mejorar la

circulación entre los distintos estudios de educación superior, y así potenciar la mejora de la ocupación y empleabilidad de los estudiantes de educación superior en España.

Para llevar a cabo este análisis se realizó una encuesta en línea a una muestra de alumnos de formación en turismo de la Escuela de Hotelería y turismo CETT-UB, (a los alumnos de másteres del CETT, del último año de Grado en Turismo, a los del último curso de ciclos, a los exalumnos pertenecientes al Club Alumni) En total 2.782 alumnos, de los cuales 92 correos electrónicos fueron devueltos. Del total de 2.690 envíos efectivos realizados, se obtuvo una respuesta del 5,78%.

El perfil de los estudiantes que más participaron en la realización de la encuesta fueron los de edad comprendida entre los 21 y 25 años, realizando másteres, seguidos de los estudiantes de formación de Grado y adaptación a Grado. Por último, los estudiantes de Ciclo Formativo de Grado Medio son los que en menor medida respondieron a la encuesta.

Los resultados muestran que según la procedencia de la formación hay más previsión o menos en seguir formándose en los tres años posteriores. Cabe destacar que el 100% de las personas que proceden de Estudios Formativos de Grado Superior y que respondieron a la encuesta, tienen previsto seguir formándose en los próximos tres años. En cambio, las personas que proceden de Ciclos Formativos de Grado Medio, son los que menos previsión tienen de seguir formándose en los próximos tres años. Se podría concluir que, las personas que más nivel de formación han adquirido, son las que más valoran y más interés tienen en seguir formándose.

En referencia a la importancia de la formación continua los resultados obtenidos casi la totalidad de los encuestados consideran la formación continua a lo largo de la vida importante o muy importante. En específico, las franjas de edades que mostraban un mayor interés en continuar formándose en los siguientes tres años fueron las comprendidas entre 36 - 45 años y la de 46 -55 años.

En relación a los ámbitos de formación en que el alumnado mostraba interés para continuar formándose en la previsión temporal de tres años son, en referencia a los estudios de Grado, en los ámbitos de alojamiento, formación, investigación y consultoría y el ámbito de restauración. En cuanto al postgrado, los ámbitos de más interés son la formación, investigación y consultoría, el de alojamiento, el de productos y actividades turísticas, y, finalmente, el de la planificación y gestión pública de destinos.

Para la formación continua, en módulos independientes, la formación más interesante a desarrollar para el alumnado pertenece a los ámbitos de alojamiento, el de formación, investigación y consultoría; el de productos y actividades turísticas y en los ámbitos de restauración y de cocina. Según los alumnos encuestados, los aspectos más valorados de la formación en línea son la flexibilidad temporal y espacial. En cambio, el ítem menos valorado es el factor precio siguiéndole de cerca por la oportunidad de networking y el profesorado.

¿Cuáles son las nuevas competencias del profesorado que requiere la nueva metodología de formación?

En el nuevo paradigma de formación permanente a lo largo de la vida, el profesorado necesita adaptarse a nuevas metodologías y técnicas pedagógicas, para dar respuesta a la impartición de los itinerarios modulares en formato presencial, semipresencial y a distancia en línea. Con el fin de conocer estas necesidades del profesorado, se realizaron dos acciones, en primer lugar una encuesta en línea y por teléfono a los investigadores principales de Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Barcelona. En segundo término, con el fin de conseguir información más cualitativa, se realizaron diversas entrevistas en profundidad a docentes de la Escuela de Turismo y Hotelería CETT-UB.

Para la realización de la primera parte de la acción, la referente a las encuestas al profesorado, se tomó como objetivo tanto a los Grupos de Investigación Docente consolidados durante el año 2011, como los que obtuvieron un Proyecto de Innovación Docente (PID) en la convocatoria del 2012.

La población total de la Universidad de Barcelona estaba constituida por 78 Grupos de Innovación Docente y 161 Proyectos de Innovación Docente. De ellos se seleccionó una primera muestra intencional de 17 grupos y 27 proyectos. La selección se hizo en base a que los tópicos de investigación de dichos grupos y proyectos resultaran transversales y transferibles a la formación del sector turístico, tales como “competencias transversales”, “evaluación de competencias”, “aprendizaje virtual” y “formación docente e innovación pedagógica”. La muestra final obtenida fue finalmente de 25 profesores de la Universidad de Barcelona.

Tras analizar los resultados destacamos que la modalidad más común es la presencial y, por cuestiones de hábitos, es la preferida para impartir docencia. Aun así, esta afirmación contrasta con la satisfacción expresada de los estudiantes y los propios docentes con la experiencia on-line. En cuanto a los ítems que permiten un mayor nivel de satisfacción con el formato no-presencial se debía principalmente a las

características de los contenidos y al tipo de actividades desarrolladas. Otra de las conclusiones del estudio permite indicar que los docentes con experiencia no-presencial atribuían a los estudiantes altos niveles de satisfacción con este formato, como resultado de las particularidades de los profesores, de los contenidos y actividades desarrolladas.

Como segunda parte de la acción, se utilizó una metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas en profundidad a profesores/as y responsables de diversos ámbitos formativos de la Escuela de Turismo y hotelería del CETT-UB.

Los entrevistados se caracterizaban por tener responsabilidades en el Ámbito de Conocimiento Experto de Hotelería, así como en diferentes unidades formativas.

La mayoría de los entrevistados desarrollan o han desarrollado su docencia en un contexto presencial, utilizando principalmente el Campus Virtual específico del CETT como herramienta de soporte. El resultado de las entrevistas, se pudo constatar que el Campus Virtual del CETT se utiliza principalmente como repositorio documental además de como plataforma comunicativa.

En relación a las características de cada modalidad, en general los entrevistados consideran que el formato presencial facilita el modelaje de actitudes gracias al contacto cara a cara con otros estudiantes y con el profesorado, permite el “aprendizaje guiado”. Por lo tanto, es considerado como el formato más adecuado para la formación en turismo.

Respecto a las consideraciones sobre la formación on-line, se percibe como una modalidad más compleja que la presencial a la hora de analizar, gestionar y promover la relación comunicacional entre docentes y estudiantes. Es considerada el formato más adecuado en aquellas materias cuyo contenido de aprendizaje resulta sencillo y/o lineal como el Máster y la formación continuada, puesto que estos requieren que el estudiante posea unos conocimientos previos con respecto a la materia.

En resumen, el principal punto fuerte de la modalidad de formación *online* que se considera es que los estudiantes presentan mayores niveles de implicación y compromiso con respecto a sus estudios, además de sentirse muy satisfechos con el formato de docencia. En cambio, el principal punto débil de este formato es la pérdida de comunicación no verbal, lo que dificulta el vínculo emocional del estudiante con el profesorado y la materia.

En referencia a la formación semi-presencial es considerada por la mayoría de los entrevistados como un buen modelo formativo, al combinar las ventajas y superar los inconvenientes de la formación presencial y no-presencial. Consideran que debe prestarse especial atención en que los materiales docentes estén especialmente diseñados para el contexto no-presencial y opinan que es conveniente no convertir el espacio no-presencial en un mero repositorio documental.

La opinión de los docentes del CETT-UB respecto a la formación basada en módulos, permite deducir que es considerada una metodología adecuada. Se considera que permite impartir técnicas y métodos altamente especializados y adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes así como contenidos con altos niveles de aplicabilidad. Exponen que el contexto formativo más adecuado es el itinerario formativo de Máster ya que permite altos niveles de especialización. Además se señala la necesidad de altos niveles de integración de los contenidos así como de la existencia de un “hilo conductor” que articule tanto las diferentes asignaturas que configuran el módulo como entre los diferentes módulos del programa.

La teoría puesta en práctica

Con la finalidad de constatar la formación modular se diseñó una prueba piloto de formación permanente en formato virtual por Internet, para poder aplicarla al itinerario IMIFOPtur.

Para ello, se modificó el campus existente del CETT, ampliando los espacios dedicados a comunicar y presentar la formación de forma más usable y accesible para el alumnado.

En la nueva propuesta se incorporó la idea del *texto guía*, espacio dedicado a la explicación de las directrices del módulo formativo que permiten suplir al discurso presencial del profesorado. Además, en el nuevo formato hay tres secciones más, una parte obligatoria, otra de ampliación y otra de Recursos. La obligatoria contiene los materiales y actividades que se evalúan, por lo tanto obligatorios de consultar, estudiar y realizar por parte de los estudiantes. La sección de ampliación son materiales y actividades optativas de refuerzo. Los Recursos es la sección vinculada a una biblioteca digital y a la web del Centro de Recursos del centro.

Para la prueba piloto se diseñó el módulo formativo *Diseño y gestión web en empresas hoteleras*, que el CETT-UB ofrece como asignatura presencial dentro del

Grado de Turismo del *CETT-UB*. En formato presencial, es una asignatura optativa de tres créditos. El alumnado eligió qué modalidad prefería, si la presencial o la on-line.

En la modalidad presencial se desarrolló el 40% en el aula de informática y el 60% fue trabajo fuera del aula, a través del campus virtual. Son sesiones presenciales de trabajo teórico-prácticas con demostraciones de prototipos y casos reales basados en la búsqueda de información, análisis y comparativas, elaboración de informes y análisis del diseño de webs.

En cambio, en la modalidad virtual se utilizaron mucho más las herramientas de multimedia y las telemáticas para reforzar el aprendizaje (como por ejemplo documentación digital y video gráfica presente en Internet, aplicaciones en línea, etc.). Por lo que fue requisito indispensable disponer de un equipo multimedia con conexión a Internet. En esta misma modalidad, el correo electrónico y el Campus Virtual fueron las herramientas idóneas para posibilitar el contacto permanente entre alumnado y profesorado y entre los mismos alumnos como compañeros, con el objetivo de resolver cualquier duda que fuera surgiendo o para plantear problemas diversos con el fin de crear un "diálogo" alumnado-profesorado o alumnado-alumnado. Esta modalidad tiene la ventaja de ofrecer mucha más flexibilidad temporal y espacial.

Además, desde el inicio del curso, el alumnado debía planificar sus sesiones de estudio a partir del calendario de actividades propuesto por el profesorado, teniendo en cuenta que el trabajo fuera del aula supone autodisciplina y compromiso. Esto no implicó, en ningún momento, que el alumno tuviera que aprender solo, sino que contó, en todo momento, con el apoyo del profesor y de los compañeros del grupo.

Al finalizar la prueba piloto, fue cuando se procedió a una valoración cualitativa por parte del alumnado. La herramienta utilizada fue una encuesta en la que se valoraba tanto la actuación docente del profesor como la metodología y el campus virtual.

La encuesta de satisfacción se elaboró con los objetivos de detectar si el perfil del profesor era el adecuado para desarrollar una asignatura vía canal on-line y de detectar si el Campus Virtual presentaba necesidades que con el nuevo diseño del campus Virtual no se habían cubierto. Este objetivo tiene la intención de aplicar la mejora constante del Campus Virtual para que el alumnado tenga una experiencia más educativa y gratificante.

Resultado de la implantación de la prueba piloto, se detectaron necesidades como la incorporación de recursos audiovisuales, la idoneidad de diseñar un espacio

fijo de Recursos con acceso al Centro de Recursos del CETT-UB y la incorporación de la fórmula de Biblioteca Digital. Además, los nuevos espacios y el diseño permitieron incorporarse a la nueva oferta de formación modular online del CETT-UB.

Conclusiones

Tras las conclusiones de cada una de las acciones que se llevaron a término a lo largo del proyecto IMIFOPtur y de las que se han ofrecido las conclusiones parciales, se implementó un nuevo producto formativo para el curso 2013-2014: el Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de Uso Turístico. Una herramienta de educación patrimonial que cubría todos los aspectos trabajados en la investigación: un producto educativo on-line, con un campus virtual adecuado a las necesidades y una formación adecuada tanto para el perfil de alumnado como del profesorado susceptible de desarrollar el máster.

Una herramienta de resistencia. Cabanyal Archivo Vivo: el archivo digital como estrategia de resistencia frente a las inercias urbanísticas de destrucción del patrimonio

Emilio Martínez Arroyo. Universidad Politécnica de Valencia ejmartinez@esc.upv.es

Fabiane C.S. Dos Santos. Universidad Politécnica de Valencia

biasantos13@gmail.com

Palabras clave: Cultura, Patrimonio, Arte, Nuevos medios.

Resumen

Cabanyal Archivo Vivo (<http://cabanyalarchivovivo.es/>) es un archivo digital que recoge acciones desarrolladas en el espacio real, o bien diseñadas para internet, como estrategia de resistencia frente a los planes urbanísticos especulativos que pesan sobre el histórico barrio del Cabanyal en Valencia.

Cabanyal Archivo Vivo abarca el ámbito pedagógico (con la realización de un material sobre el patrimonio arquitectónico y cultural del barrio), social (encuentros y mesas redondas con especialistas y asociaciones vecinales del litoral marítimo) y proyectos artísticos (una serie de propuestas a partir de conceptos de geolocalización y la edición de un número especial de la revista "la más bella").

Entre los proyectos destacamos: Hablemos sobre el Cabanyal Testimonios. El conjunto crea una visión caleidoscópica del entrañable barrio del Cabanyal, a lo largo del tiempo a través de muchos de los relatos de ciudadanos que lo vivieron y viven en primera persona.

Derivas virtuales en el Cabanyal _Proyectos artísticos geolocalizados, Está compuesta por cuatro proyectos realizados por varios colectivos de artistas que trabajan con las nuevas tecnologías y que en esta ocasión han utilizado diversos dispositivos de geolocalización, para ofrecernos diferentes miradas, visiones del Cabanyal.

"Aprendiendo del Cabanyal. Propuestas lúdicas y educativas" Proyecto pedagógico. Actividades al alcance de los niños en edad escolar. En ambos se da a conocer a los niños los edificios que conforman el barrio del Cabanyal a partir

de sus valores arquitectónicos y patrimoniales. La Revista La más bella Playa. Edición especial de la Revista la Más Bella, con la participación de diverso artista.

Cabanyal Archivo Vivo (<http://cabanyalarchivovivo.es/>) es un archivo digital que recoge acciones desarrolladas en el espacio real, o bien diseñadas para internet, como estrategia de resistencia frente a los planes urbanísticos especulativos que pesan sobre el histórico barrio del Cabanyal en Valencia.

El patrimonio cultural e histórico es necesariamente objeto de protección. Con la intención de preservarlo de cualquier otro tipo de interés que pueda ocasionar su desperfecto o destrucción. La unanimidad a este respecto parece incuestionable, por ello cuando aparecen planes que ponen en riesgo este patrimonio debe ser la administración pública quien actúe en un primer momento para garantizar su preservación. La paradoja del caso del barrio del Cabanyal es que la propia administración encargada de protegerlo en primera instancia quien realiza una propuesta que desvirtúa y acaba con el propio bien que debería proteger.

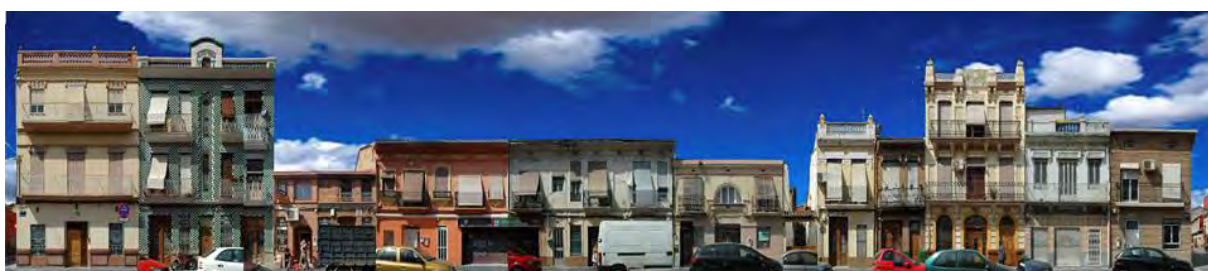


Imagen 1. El Cabanyal.

En 1998 el equipo de gobierno del Ayuntamiento de Valencia presenta un proyecto de ampliación de una Avenida (La Avenida de Blasco Ibáñez) para llegar hasta la playa de la ciudad en línea recta, atravesando el centro del histórico barrio del Cabanyal. El plan requiere la demolición de 1651 viviendas y la partición barrio en dos mitades.



Imagen 2.

El Cabanyal había sido declarado recientemente Bien de Interés Cultural, por la propia administración autonómica, la Generalitat Valenciana, y por lo tanto disponía del máximo nivel de protección. El plan del ayuntamiento se enmascaraba bajo un enunciado de protección del barrio, se denomina PEPRI del Cabanyal, Plan Especial de Protección y Reforma Interior. La intención de destruir 1651 viviendas, gran parte de ellas protegidas por su valor arquitectónico, abriendo un ancho de 150 metros que travesaba el barrio por su parte central y la construcción de nuevas edificaciones de tipología y altura ajenas a las propias del Cabanyal evidenciaban de forma muy evidente que el plan no tenía nada de protección del Bien con que se presentaba, sino más bien su expolio y destrucción.



Imagen 3. Captura de pantalla tomada de <https://maps.google.com/maps?f=q&hl=en&q=http://www.cabanyal.com/nou/wp-content/uploads/PEPRI.kmz&z=16>

Las vicisitudes del poder político local, con varias mayorías absolutas consecutivas del Partido Popular y de la alcaldesa de la ciudad responsable del plan, su influencia en la opinión pública, en los medios de comunicación y económicos, les permiten continuar con sus pretensiones haciendo caso omiso del movimiento ciudadano que surge como respuesta, así como de numerosas personalidades e instituciones que de forma unánime desde el ámbito de la cultura y de Universidad llaman la atención sobre este atropello. Lejos de volverse atrás en sus intenciones las autoridades locales continúan con su intención de continuar este proyecto hasta la actualidad en el que hay varias sentencias firmes de las más altas instancias

judiciales del país que impiden la realización del proyecto (tribunal supremo, audiencia nacional, tribunal constitucional) a partir de la declaración del expolio realizada por el Ministerio de Cultura en diciembre de 2010. El resultado de este proyecto es el estado en el que se encuentra el Cabanyal tras estos 16 años de abandono y degradación inducido por la actuación municipal durante este tiempo.

El Ministerio de Cultura en 2011 encarga a la Asociación la Esfera Azul, la realización de un proyecto de sensibilización sobre los valores patrimoniales del Cabanyal. Desde un primer momento tuvimos claro varias cuestiones, que la acción que desarrollaríamos no contaría con el apoyo de las instituciones locales, y tendría una financiación puntual que no continuaría en el tiempo, por lo que la acción que desarrolláramos debería aprovechar la iniciativa y el impulso del Ministerio de Cultura y tendría que poder mantenerse de forma autónoma en el tiempo con la participación de colaboraciones puntuales que permitirán su mantenimiento. Por otro lado los protagonistas principales de este proyecto deberían ser los propios habitantes del barrio tanto por usuarios como por su implicación en la defensa de su propio patrimonio y finalmente que el proyecto debería tener la mayor proyección posible para dar a conocer el Bien al mayor número de personas tanto el ámbito local como nacional e internacional.

El formato que elegimos fue un archivo digital por cuanto es un formato que permitía dar cuenta de diferentes acciones que se desarrollaran en el espacio físico del Cabanyal, que puede ampliarse a través del tiempo, independiente del poder político y que permite una proyección más allá del ámbito local.

El objetivo inicial al realizar este proyecto, la sensibilización de los valores patrimoniales del Cabanyal, ha sido desarrollado en las propias acciones del proyecto permitiéndonos después de su realización valorar algunos más específicos sobre los que hemos actuado y pensamos de que deberíamos continuar haciéndolo en un futuro con un mayor desempeño:

- -Dar a conocer el barrio del Cabanyal en su conjunto, los valores, trama urbana y edificios singulares que le hicieron valedor de la declaración de bien de interés cultural en el año 1993 y también el resultado en forma de las zonas más afectadas o deterioradas por el proyecto que lo amenaza.
- Poner en valor junto al patrimonio histórico y arquitectónico, la identidad física y social que lo caracteriza y que hacen de este barrio un conjunto único.

- Crear un dispositivo, un archivo, un sitio web en constante movimiento que nos permita una visualización hacia el exterior y en el tiempo de esta situación.
- Crear un proyecto flexible que permita su evolución y ampliación.
- Darlo a conocer al mayor número posible de personas.
- Revindicar el uso social de las tecnologías de la información y la comunicación
- Proporcionar conocimiento.
- Generar una reflexión crítica y positiva.
- Dar voz a las entidades locales en la resolución de las cuestiones, urbanísticas en este caso, que les afectan.
- Revindicar que la participación ciudadana sea una realidad en las prácticas políticas actuales.
- Dar a conocer a la comunidad local, especialmente escolar, profesores y niños, el contexto y el valor urbanístico y patrimonial que les rodea cotidianamente.
- Traer la voz de los especialistas, desde las universidades e instituciones al lugar donde se plantea el conflicto, junto a las personas que lo viven.



Imagen 4. <http://www.cabanyalarchivovivo.es/>

“Cabanyal Archivo Vivo” es un proyecto compuesto por otros cinco, cada uno de los cuales se componen a su vez de algunos más.

1. *Hablemos sobre el Cabanyal*

2. *Derivas Virtuales en el Cabanyal*

3. *Aprendiendo del Cabanyal*

4. *Cabanyal. Patrimonio cultural, participación ciudadana e iniciativas de futuro*

5. *La más Bella playa.*

1. **Hablemos sobre el Cabanyal** es una serie de testimonios audiovisuales realizados a un centenar de personas, vecinos, visitantes y cuantos han querido aportar su visión, su experiencia subjetiva sobre el Cabanyal.



Imagen 5.



Imagen 6.

Están registrados y disponibles on-line, abierto a nuevas participaciones, explora el imaginario colectivo del lugar. Hablemos sobre el Cabanyal es una pieza fundamental dentro del proyecto Cabanyal Archivo Vivo puesto que incorpora la memoria oral, frágil en su transmisión a través de las generaciones Tenemos ocasión de conocerla en primera persona de la voz de sus propios protagonistas. La cantidad de los testimonios aportados nos hablan de una enorme riqueza de la memoria social común, producto de la identidad local de un pueblo, que aun habiendo sido absorbido por la gran ciudad todavía tiene conciencia de seguir siéndolo.

2. Derivas Virtuales en el Cabanyal, es una propuesta artística en la que se muestran cinco proyectos realizados por cuatro grupos de artistas Laboluz, Transnacional Temps, Clara Boj y Diego Díaz y por Manusamo&Bizca que utilizan las nuevas tecnologías de geolocalización que pueden visualizarse a través de teléfonos móviles, la propuesta inicial es la de vincular el espacio físico concreto del barrio con el espacio virtual en Internet. Dar a conocer el Cabanyal a partir de propuestas artísticas, de relatos que nos abran un horizonte de posibilidades, que conecten su pasado y futuro, que nos descubran una multiplicidad de viajes posibles por este barrio. Partiendo del concepto de deriva, cada proyecto nos propone un deambular en el que podamos percibir la multiplicidad de capas que lo componen, más allá de la aparente inmovilidad de sus construcciones. Descubrir los lazos estéticos, sociales, arquitectónicos, populares, poéticos, asociados al espacio físico del barrio.

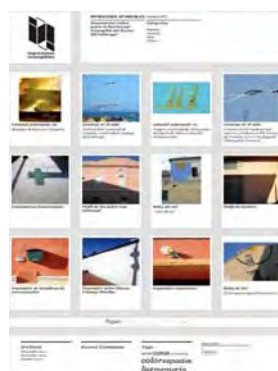


Imagen 7.

Laboluz (Laboratorio de Luz, grupo de investigación de la Universidad Politècnica de valencia) realizó **Impresiones Intangibles**, una página web que presenta, a modo de repositorio, las impresiones visuales, sonoras, degustativas y olfativas que hemos ido recogiendo al pasear por el Barrio del Cabanyal durante los dos últimos meses. La motivación del proyecto surgió al darnos cuenta que echábamos de menos, en

nuestros anteriores trabajos sobre el barrio, esas sensaciones simples que transmite la experiencia cuando no está condicionada por aquello que sabemos sobre su valor arquitectónico, sus formas de vida, sus problemas... El proyecto pide a aquel que lo contemple que mire, deguste, escuche y olfatee, esas otras sensaciones que produce el barrio en los lugares donde nos hemos detenido. Por eso cada impresión va acompañada de su geolocalización, un enlace sobre la palabra "ver" lleva tu navegador hasta el plano o la imagen del lugar.

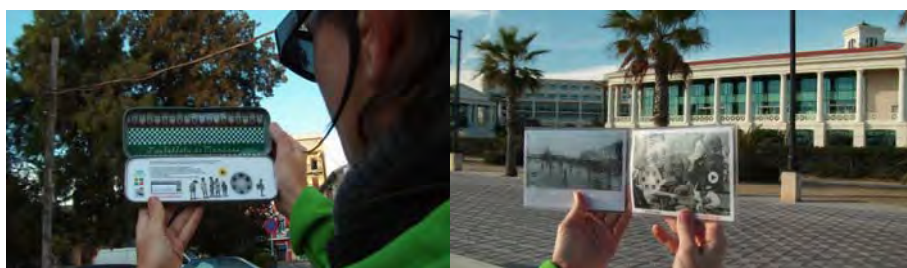


Imagen 8. Foto: Verónica Perales e Fred Adam.

Transnacional Temps, con ***Encuentre la memoria*** utiliza la plataforma de Geocaching como estrategia lúdica. Se trata de encontrar pequeños nodos de memoria escondidos cerca o en el Cabanyal. Los nodos son pequeñas cajas con contenido audiovisual y se encuentran camuflados en el mobiliario urbano.



Imagen 9. Foto: Juan Peiró – Clara Boj e Diego Díaz.

Clara Boj y Diego Díaz crearon ***Previsión de olas y viento frío***, una ficción sonora para teléfonos móviles que transcurre por el barrio del Cabanyal, haciéndonos partícipes de un momento cualquiera en la vida de unos vecinos del barrio. Es una experiencia de cine paseado en la que las secuencias de audio y vídeo se irán sucediendo mientras vamos caminando por las calles, generando situaciones, mezclando los recursos sonoros y visuales del dispositivo con los escenarios reales de los distintos rincones del barrio.



Imagen 10.

Manusamo&Bizca realizaron **CodeCabanyal** y **TimetravellersCabanyal**, el primero de ellos (realizado con la Colaboración de Amparo Gallart) conecta el espacio físico del barrio del Cabanyal, con algunos de sus edificios más emblemáticos. Ofrece al usuario ampliar su conocimiento en relación al patrimonio arquitectónico y artístico del barrio, tanto del existente como del que ha dejado de existir. Los códigos estarán ubicados en el emplazamiento de los edificios y también en el teatro La Estrella.

TimetravellersCabanyal Instalación de realidad aumentada en el espacio público. Se trata de un recorrido virtual alrededor de la plaza del Doctor Lorenzo de la Flor con imágenes fotográficas, animaciones y representaciones en 3D, de distintos momentos en el tiempo. El punto de partida es el Teatro de la Estrella, donde se puede realizar un recorrido por la plaza y visualizar el proyecto.



Imagen 11. Foto: Bia Santos.

3. Aprendiendo del Cabanyal, realizado por Silvia y Javier Molinero junto al estudio de arquitectura Mixuro se compone inicialmente de un juego de recortables y una baraja que se ofrece para trabajar en grupo en las aulas de los colegios y permite la construcción de un pueblo, un barrio, una ciudad, juntando todas las construcciones realizadas por cada grupo de niños, o bien individualmente en casa. Está dirigido a los centros escolares y a la población infantil, el objetivo inicial es muy sencillo, dar a conocer a los niños parte de su patrimonio arquitectónico cotidiano. Porque hay dos

principios, primero que el patrimonio arquitectónico del barrio del Cabanyal es el suyo, les pertenece a ellos en primer lugar. El segundo es que ese patrimonio tiene un importante valor que deben conocer. Cada vez son más los profesores y los centros que realizan una labor activa para que los niños conozcan y aprendan a partir de sus propios contextos. En un mundo cada vez más globalizado y conectado a través de las tecnologías de la información y la comunicación, lo local no desaparece sino que se torna necesario en ese dialogo con lo global



Imagen 12.



Imagen 13.



Imagen 14. Foto: Silvia Molinero e Javier Molinero.

4. La playa más Bella es una edición especial de la revista La más Bella realizada sobre el patrimonio del Cabanyal y los problemas que le afectan, con un carácter

experimental cuenta con la colaboración de una treintena de artistas. La idea que nos propuso Pepe Murciego su director fue la de realizar un objeto, un pequeño contenedor que emulara un monumento portátil que permitiera desplazar el concepto de monumentalidad del Cabanyal a distintos emplazamientos, allá donde la revista fuera exhibida, mirada. Desde la idea básica de la playa como origen del barrio del Cabanyal cada uno de los artistas propone su propia reflexión en forma de objeto múltiple, se han hecho una tirada limitada de setecientos ejemplares, en el conjunto de estas obras aparece una mirada irónica, lúdica y crítica.

5. Patrimonio cultural, participación ciudadana e iniciativas de futuro, es un encuentro en el que abordamos en tres mesas redondas, la perspectiva de las entidades locales del barrio, la visión de los arquitectos, urbanistas y de especialistas en el campo de la preservación del patrimonio histórico, a partir de la cuestión central del papel propio de la participación ciudadana en los procesos de decisión política sobre las cuestiones que afectan a los vecinos.



Imagen 15. Mesa Redonda *Patrimonio cultural, participação cidadã e iniciativas de futuro*. Foto: Juan Peiró.

En el mes de diciembre de 2011 durante la celebración del ciclo de conferencias *Patrimonio cultural, participación ciudadana e iniciativas de futuro* presentamos todos los proyectos de *Cabanyal Archivo Vivo* para que los vecinos del Cabanyal, y también de y fuera de Valencia, pudieran experimentar cada uno de estos proyectos, confiamos que este proyecto contribuya a que la preservación del patrimonio histórico del barrio del Cabanyal sea una realidad y que “todos” sus vecinos puedan disfrutarlo y todos los demás también.

Conclusión

En el proceso de destrucción y empobrecimiento que se ha producido en la misma expansión de las ciudades y de su implosión. Los centros históricos se han convertido en un objeto de deseo para especuladores y gestores públicos y no siempre con el objetivo de generar mejores condiciones de vida, o equipamientos para el bien común. En este ámbito resultan importantes las naturalezas de las políticas que se ponen en marcha. La tentación de los gestores públicos en la actitud impositiva de sus decisiones es sacralizada por su parcial visión de las prácticas democráticas, según la cual la mera ratificación en las urnas de sus personas es suficiente control para legitimar sus decisiones.

Este déficit del proceso democrático que se manifiesta claramente en nuestra sociedad, ha sido desde hace tiempo abordado en aquellas sociedades en las que la práctica democrática y su desarrollo están interiorizadas de tal manera que han pasado a formar parte de su propia naturaleza. Conceptos como participación ciudadana que en nuestro contexto son una excepción cuando no una quimera, son en estas sociedades avanzadas democráticamente práctica común al abordar las intervenciones urbanísticas, no siempre resueltas sin confrontaciones o conflictos, pero si en la mayor parte de las ocasiones permeables o dispuesta a un feedback entre los distintos interlocutores.

Cabanyal Archivo Vivo permite un trabajo continuo en el tiempo y se convierte en una herramienta que da voz a los ciudadanos y los colectivos sociales frente a los abusos de la administración pública y de los intereses de los grandes grupos financieros inmobiliarios presentes en la ciudad.

Referencias bibliográficas

BLANCO, J R (2014). *Utopías artísticas de revuelta*. Madrid: Ediciones Cátedra.

CARRILLO, J. (2004). *Arte en la red*. Madrid: Cátedra, 2004.

DEBOR, G. (1957). *Informe sobre la construcción de situaciones sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional*. Edición electrónica:

<http://www.sindominio.net>

DEBORD, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos. (1999)

DELGADO, M. (1999). *El animal Público*. Barcelona: Anagrama. 1999.

DONATH, J S. (1996). *Inhabiting the virtual city: The desing of social enviroments for electronic communities*. Edición electrónica:
<http://smg.media.mit.edu/people/Judith/Thesis/>

DUQUE, F. (2001). *Arte Público y Espacio político*. Madrid: Akal.

FOUCAULT M. (1982). *El sujeto y el poder en Arte después de la modernidad*. Madrid: Akal (2001).

PRADA, J M (2012). *Otro Tiempo para el Arte*. Valencia: Sedemá.

WOLFF, J. (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.

VV.AA. (2001), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*, Universidad de Salamanca.

____, *Living in motion*, Ed. Vitra design museum, isbn: 3-931936-34-1, 2002.

____, "Notas acerca del arte público y el museo" en *Ciudades Invisibles*, Generalitat Valenciana, 1998.

Alicante 1850. Un proyecto cultural y educativo para divulgar el patrimonio arquitectónico local.

Pedro Mas García pedro.mas@alicante1850.es

Verónica Quiles López veronica.quiles@alicante1850.es

Palabras clave: Educación patrimonial, recreación virtual, multimedia, difusión y didáctica

Resumen: La incorporación de las nuevas tecnologías ha favorecido el auge progresivo del interés de un público diverso por el conocimiento del patrimonio cultural alicantino, como pasatiempo para algunos, y como fuente de recursos para otros. Aunque se tiene que llevar especial cuidado, ya que no toda la información que hay en estos medios es válida, debido a la falta de control sobre la calidad de la información y a la expropiación de la propiedad intelectual. Por lo tanto, se debe impulsar para las escuelas y el público en general, el desarrollo de proyectos I+D+I, también para el conocimiento del patrimonio cultural arquitectónico.

Introducción

La determinación del proyecto en escoger la ciudad de Alicante era básicamente, porque todos los integrantes del proyecto, o vivíamos en la capital alicantina, o en poblaciones vecinas. Otro motivo por el que nos inclinamos en ella es que Alicante es y ha sido una ciudad importante por su ubicación y por la condición de capital. En ella a lo largo de los siglos ha sido atacada por franceses, ingleses desde el mar, tierra¹ y más adelante, también por aire² quedando en muchos casos, destrozada por la barbarie humana y sometiéndose a la rehabilitación de muchos monumentos deteriorados por los ataques y creación de nuevos, suplantando los destruidos, como ocurrió con su Ayuntamiento.

Pero además Alicante -como también lo experimentarán las poblaciones de mayor densidad geográfica de su provincia- a mediados del siglo XIX, sufrirá una auténtica revolución industrial, como consecuencia del desarrollo de nuevas vías de

¹ Viravens y Pastor, R. Crónica de la ciudad de Alicante, 1876.pp. 469.

² Hacemos referencia a los bombardeos fascistas que sufrió la ciudad alicantina un 28 de mayo de 1938 con motivo de la Guerra Civil Española. Podéis consultar toda esta información en Pérez Oca, Miguel Ángel, 25 de mayo, la tragedia olvidada, Ed. Club Universitario, primera edición, 2005, pp. 213.

comunicación y sobre todo, por la llegada del tren a la ciudad. Esto hará que los ciudadanos y responsables del Ayuntamiento, participen y contribuyan en la demolición de prácticamente todas las murallas del casco urbano que encorsetaban a la ciudad, como la carta que escribieron sus propios vecinos al Ayuntamiento para que destruyeran el mejor legado islámico que conservaban en la época decimonónica, la Porta Ferrisa³, y que posteriormente, hará lo mismo el consistorio solicitando permiso a la Reina, Su majestad Isabel, quién autoriza la destrucción de todo el sistema defensivo de la ciudad, sus murallas y baluartes, con lo que la ciudad fuerte dejará de estar al servicio de los militares y abierta a las nuevas ideas de ensanchamiento y ampliación de la ciudad.

Es el momento de reformas arquitectónicas y urbanas importantes, provocando amputaciones urbanísticas de carácter monumental en pro del progreso económico y comercial y en detrimento de un patrimonio arquitectónico de gran valor histórico. **Alicante 1850** con la tecnología 3d, renace toda la ciudad alicantina, de mediados del siglo XIX, mostrando en reproducciones fidedignas, la arquitectura perdida en los últimos 160 años, convirtiéndose en una herramienta educativa a utilizar en la educación obligatoria de primaria, secundaria y ciclos formativos.

El Proyecto **Alicante 1850** se crea como un portal web interactivo, moderno, creativo que con recursos innovadores y tecnológicos, la iniciativa supuso para los alicantinos, un proyecto pionero en la provincia. El proyecto arranca de la localización de un plano de Alicante de 1859 (COELLO, F. 1859) ubicado en la actual Biblioteca Gabriel Miró de Alicante⁴, asimismo de las diversas consultas de fuentes bibliográficas de numerosos estudios de autores de disciplinas diversas: historiadores, geógrafos, arquitectos, arqueólogos⁵...

Representamos la ciudad de Alicante del mil ochocientos cuando todavía era una urbe al servicio militar, muy constreñida por sus murallas y por la orografía propia del terreno: monte Tossal, monte Benacantil y el mar como cerramiento de la misma (o

³ Para este detalle tenemos el ejemplo de una carta de los vecinos alicantinos en Rosser Limiñana, P., *Origen y evolución de las murallas de Alicante*, Ed. Ayuntamiento de Alicante, 1990, pp 55.

⁴ Acerca de este plano se puede ver también en los Fondos Cartográficos del Instituto Geográfico Nacional España siglos XVI-XIX. Disponible en <http://www.ign.es/fondoscartograficos/> <consultado el 5 de septiembre de 2014>.

⁵ Toda esta información se puede consultar en la página Alicante 1850. Disponible en http://www.alicante1850.es/?page_id=237 <consultado en 6 de septiembre 2014>.

apertura según se mire). Al mismo tiempo es importante para Alicante la fecha de mediados del siglo XIX ya que la ciudad sufrirá una serie de mutaciones urbanísticas importantes para entender la fisonomía actual de la urbe y sobre este tema, existe una tesis doctoral donde explica muy bien, entre otros aspectos, todos los procesos de transformación arquitectónica y urbana que sufre la ciudad⁶:

- Derribo del barrio San Antón por motivos bélicos.
- Reconstrucción del barrio San Antón.
- Levantamiento de la última muralla cerrando el barrio de San Francisco.
- Construcción del Barri Nou dentro de la cerca.
- Derribo de la muralla renacentista.
- Recreación del Paseo de la Reina y la plaza del Portal d'Elx.
- Construcción de los edificios emblemáticos de la ciudad decimonónica el Teatro Principal y la Plaza de Toros.
- Construcción del castillo San Fernando.
- Reestructuración del Paseo de Campoamor.
- Reforma y acondicionamiento de plazas: les Barques, del Mar y d'Elx.
- Eliminación de la muralla medieval islámica y la puerta Ferrisa.

Desde **Alicante 1850** entendemos que la cultura no es estática, va evolucionando, intercambiando rasgos con otras y asentando aspectos como la historia, la lengua y las costumbres para poder reafirmarse y no perder sus señas de identidad. Los centros educativos, por el contrario, son elementos transmisor de la cultura a través de la enseñanza, con la **Educación Patrimonial** y el valor educativo del patrimonio cultural que debe estar implementado en la explicación del docente, para transmitir el legado de nuestras señas identitarias de forma transversal y competencial, comenzando por su entorno más inmediato: su ciudad⁷.

Por otro lado, desde las administraciones e instituciones públicas se trabaja con especial dedicación al conocimiento y difusión del patrimonio alicantino, pero, en muchas ocasiones, el lenguaje y el nivel empleado en la divulgación de los documentos es demasiado técnico y científico. Esta ausencia de materiales didácticos adaptados a las diferentes etapas educativas, obligan a los docentes que quien quiera trabajar dicho patrimonio, deben elaborar sus propios recursos.

⁶ Podéis consultar la Tesis de la Doctora Tonda Monllor, Emilia M^a *La ciudad de la Transición. Población, economía y propiedad en Alicante durante el siglo XIX*. Ed. Institut de Cultura Juan Gil – Albert, 1996, pps. 297.

⁷ Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Disponible en <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>, <consultado el 18 de junio de 2014>.

Objetivos generales y específicos

a) generales:

1. Promover la creación y difusión de contenidos digitales culturales como producto a través de las redes sociales para la ciudad de Alicante.
2. Favorecer la promoción y calidad de la oferta legal de contenidos digitales culturales en Internet, mejorando el acceso de los mismos.
3. Ofrecer un proyecto cultural y creativo donde se promueva la investigación, modernización, innovación y desarrollo tecnológico y la creatividad a través de la utilización de programas informáticos que generen material en 3d.
3. Fomentar el patrimonio cultural a nivel educativo y turístico mediante aplicaciones vinculadas a Internet y a las nuevas tecnologías a través del portal web, de las redes sociales, y de aplicaciones para dispositivos móviles.
4. Fomentar entre los escolares una actitud de ciudadanía activa, promoviendo el conocimiento y disfrute del patrimonio urbano de la ciudad en la que viven.
5. Impulsar experiencias didácticas que promueven el uso de la ciudad como recurso educativo.

b) específicos:

1. Divulgar el patrimonio cultural alicantino de mediados del siglo XIX en adelante a través de nuestro Proyecto Alicante 1850.
2. Fomentar desde la Educación Patrimonial los valores sobre la protección y preservación del patrimonio cultural alicantino.
3. Ofrecer recursos didácticos al profesorado de enseñanza obligatoria para implementarlo en el currículo de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato con los contenidos desarrollados en el proyecto⁸.

⁸ **Alicante 1850** es una apuesta educativa para potenciar, crear y difundir un material de calidad didáctico en el que pretende acercarse a los centros educativos alicantinos, instituciones culturales, administración local, oferta turística y público en general, a través de cuatro líneas de desarrollo: una primera línea tecnológica, ya que el proyecto está basado en la recreación de la ciudad decimonónica con la modelación de 3d, una segunda línea histórica de

El proyecto Alicante 1850

Alicante 1850 nace de una idea personal, altruista y desinteresada con unos objetivos muy concretos de divulgación del patrimonio arquitectónico ya desaparecido. Por el contenido el proyecto alcanza una gran densidad de recursos digitales apoyándose en proyectos de I+D+I, encontrando en la actualidad sinergias con expertos investigadores pertenecientes al Grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante. Esto le confiere un tratamiento distinto, convirtiéndose en un referente para el cuerpo docente sobre la época decimonónica en Alicante, por la virtualización de la arquitectura y espacios singulares de la ciudad, por el contenido y por las aplicaciones que se despliegan de él y su extremada calidad, tanto de forma como de contenidos. En el proyecto colaboran pedagogos, historiadores y geógrafos, con el fin de trabajar la línea educativa desde las Ciencias Sociales, necesaria para conseguir transmitir un recurso didáctico innovador incorporando en él, el uso educativo del patrimonio cultural.

El proyecto **Alicante 1850** es una respuesta a las necesidades del colectivo docente en ofrecer recursos didácticos multimedia para dentro y fuera del aula, aplicable también en todos los ámbitos de la educación no sólo formal, sino también en museos, institutos de cultura, bibliotecas, archivos y a través de Internet, las redes sociales y medios de comunicación.

Alicante 1850 creado por informáticos, tecnólogos, diseñadores gráficos, historiadores, arqueólogos y docentes, invitan a otros colectivos representantes de universidades y de la administración local, como profesores universitarios, guías turísticos, arquitectos, educadores, gestores culturales... -en este momento hemos consolidado el respaldo con la administración pública a través de las Concejalías de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Alicante y con la colaboración del Instituto Valenciano de Tecnologías Turísticas (INVANTTUR), dependiente de la Consellería de Economía, Industria, Turismo y Ocupación - puedan trabajar en conjunto para fomentar, integrar, promocionar y crear la construcción de una plataforma web en

transmisión del conocimiento histórico de la ciudad y sus transformaciones urbanas en el siglo XIX, una tercera línea de educación patrimonial para el conocimiento, concienciación, valoración y preservación del patrimonio cultural local tanto material como inmaterial y una cuarta línea de difusión al público en general y a los docentes de los centros educativos en particular, y por ende a los alumnos, a través de la oferta formativa para el cuerpo docente y con la elaboración de **materiales didácticos** colgados en la web, o disponibles que adaptadas a las diferentes etapas educativas.

donde ofrecer recursos didácticos de historia local alicantina a través de nuestro proyecto, para un público exigente.

El proyecto portal web **Alicante 1850** está conformando con la siguiente distribución.

1. El proyecto

1.1. El proyecto Alicante 1850. La explicación del proyecto.

1.2. El equipo Alicante 1850: con un breve currículum de los integrantes.

1.3. Cómo se hizo: proceso de modelaje de la recreación en 3d.

1.4. En los medios de comunicación prensa, radio y televisión.⁹

1.5. Agradecimientos.

1.6. Lo que opinan de Alicante 1850.

2. Alicante en el siglo XIX

Este bloque parte de un plano interactivo de Alicante en 1859 creado por Pedro Mas, donde nos adentramos en la historia de la ciudad y su conformación y evolución urbana¹⁰. Es aquí donde los monumentos existentes y desaparecidos de la época decimonónica y anteriores, toman un especial protagonismo.

2.1. Evolución de la Ciudad. Desarrollo de Alicante desde su origen hasta la actualidad en el transcurso de los siglos.

2.2. Barrios y Arrabales. Diferenciación de distintos barrios y arrabales que componían la ciudad de Alicante en 1850: La Vila Vella, La Vila Nova, San Roque, Santa Cruz, el Raval Roig, Barrio de San Francisco, Barrio Nuevo, Barrio de San Antón.

⁹ **Alicante 1850** tiene una presencia activa en las redes sociales vital para promocionar el proyecto realizando publicaciones a diario. En la actualidad estamos en las redes más utilizadas por los internautas: Facebook con 950 amigos, Twitter, YouTube, Google +, Flickr y Pinterest.

¹⁰ Ramos Hidalgo, A. (1984): Evolución urbana de Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil – Albert. Patrimonio/1, pps. 323.

2.3. Edificios Civiles y Religiosos. Realizamos una breve descripción de cada uno de los distintos edificios de carácter civil o religioso. Entre los civiles se encuentran el Palacio del Ayuntamiento de Alicante; el desaparecido Consulado del Mar; el Mercado de Abastos; el Instituto; la Maternidad, el Teatro Nuevo; la Escuela Pública; la Cárcel; el Puerto; el Hospital Civil y la Fábrica de Tabacos. Entre los edificios religiosos están reflejados la Basílica de Santa María; Concatedral de San Nicolás; Ermita de San Roque; Ermita de Santa Cruz; Ermita del Socorro; Iglesia de San Francisco; la Casa de la Misericordia; el Convento de Capuchinas; el Convento de San Agustín / Monjas de la Sangre de Cristo; la Ermita de Santa Ana, en ruinas y el Convento de Dominicos (demolido).

2.4. Elementos Defensivos. Descripción del anillo defensivo desde sus primeras murallas de época islámica hasta las últimas reformas que se realizaron ya entrados en el siglo XIX, así como sus puertas y cuarteles de la ciudad, sin olvidar el Castillo de Santa Bárbara y el Castillo de San Fernando. Todo el patrimonio militar y defensivo de la ciudad se conservaba íntegro hasta que a mediados del siglo XIX, se decidió derribar la mayor parte de él.

2.5. Fuentes Públicas. Importancia de las fuentes y el agua en la ciudad, destacando las del Paseo de la Reina, Plaza de Isabel II y la fuente de la Plaza de Santa Teresa.

2.6. Parques y Jardines. Información de Parques y Jardines entre los que destacamos, Plaza del Mar, Plaza del Progreso, Plaza de Ramiro, Paseo de la Reina, Plaza de la Constitución, Paseo del Malecón, Plaza de Isabel II, Plaza de San Carlos, Plaza de San Agustín, Plaza de San Cristóbal, Plaza del Barranquet, Plaza de Santa Teresa, Plaza de San Francisco, Alameda de San Francisco, Plaza de Entre dos Puertas, Plaza del Puente, Plaza de Santa Teresa (San Antón) y Alameda de los Capuchinos.

2.7. Cerros y Montes: Benacantil y cerro de San Francisco. Ambos montes situados en el corazón de la ciudad, son de gran interés por todo el papel que han jugado a lo largo de la Historia de la ciudad.

2.8. El Puerto. El Puerto de Alicante ha sido, a lo largo de la historia, un pilar básico del crecimiento económico, cultural y estratégico de la ciudad. Se puede decir que, hasta la llegada del turismo en los años 1960, el desarrollo de Alicante se ha basado en su puerto, a lo largo de los siglos.

3. Didáctica y multimedia

Es el alma del proyecto siendo el apartado más vivo, visual y llamativo, en el que realizamos un recorrido por la ciudad de Alicante, a mediados del siglo XIX, a través de un material didáctico multimedia. En este apartado podemos encontrar todo el desarrollo de nuestro proyecto, su innovación y las aplicaciones que posee para la enseñanza de la historia. Este espacio, de forma periódica, se va actualizando a medida que se va incorporando material didáctico. Está dividido en:

- 3.1. Imágenes Tridimensionales para ver con gafas bicolor en 3d.
- 3.2. Montajes Infográficos de monumentos desaparecidos tanto civiles como religiosos.
- 3.3. Itinerarios Virtuales en los que tú realizas el desarrollo del recorrido.
- 3.4. Panorámicas 360° de una plaza o espacio abierto.
- 3.5. Vídeos que te enseñan la ciudad desde varias perspectivas y acompañados en algunas ocasiones con música tanto de día como de noche.
- 3.6. Realidad aumentada.

4. Material documental

- 4.1. Archivos y bibliotecas, museos y salas expositivas. Instituciones de carácter cultural de Alicante como archivos y bibliotecas y museos y salas expositivas.
- 4.2. Fuentes Bibliográficas que vamos colgando en la web:
 - Fotografías antiguas
 - Litografías, Grabados, Lienzos y Acuarelas
 - Planero: mapas, planos y alzados
 - Bibliografía
- 4.3. Ciudadanos Alicantinos. Es un espacio en el que se le quiere brindar homenaje a aquellos alicantinos nacidos o adoptados en Alicante y que destacaron por diversos acontecimientos.

- La vida en la ciudad, donde contamos la cotidianidad, las costumbres, las gentes y su dedicación al trabajo, en la vivienda y en el tiempo de ocio en el Alicante del siglo XIX, de una forma amena y divulgativa.

- Alicantinos Ilustres. En este rincón se quiere homenajear a los grandes ilustres que han pasado y dejado huella en la historia de Alicante, bien por el papel político, por su entrega en la ciudad, por la transmisión de sus fiestas y tradiciones, por los avances tecnológicos, por su arquitectura y crecimiento de la ciudad...

Otros ejemplos

En la actualidad, **Alicante 1850**, es pionera en la Comunidad Valenciana en la virtualización de una ciudad prácticamente representada en toda su totalidad en 3D con recursos interactivos. La finalidad es representar lo más fidedigno posible el patrimonio arquitectónico de la ciudad, en estos momentos hay recreados unos 30 monumentos emblemáticos de la ciudad alicantina, contextualizados en sus calles y barrios. Por descontado, se ha tenido en cuenta los trabajos sobre terminología y cambios de nombres de las calles de Alicante¹¹.

En este estudio hemos querido contrastar nuestra labor con algunos trabajos multimedia que existen por España, destacando algunos trabajos en comunidades como Murcia, Andalucía, Castilla La Mancha y Aragón, donde se han realizado o se están desarrollando proyectos similares de virtualización patrimonial basada en tecnología 3D. Prácticamente todos surgen de proyectos de las universidades y de la necesidad de crear nuevos espacios virtuales en los museos.

Analizando los trabajos observamos que el itinerario virtual de la plataforma de la Región de Murcia Digital¹², ofertan diversos recursos didácticos en espacios virtuales en 3D visitables, mostrando el patrimonio histórico de un número de poblaciones de la Región y en diferentes marcos históricos y / o arqueológicos, como en las localidades de Cieza, Murcia, Cartagena, Lorca, entre otras...

¹¹ Para este estudio, nos hemos basado en varias publicaciones, citamos ésta por ser la más actual, Sánchez Martín, Víctor, El impacto del liberalismo en las calles de Alicante durante el siglo XIX, *Pasado y memoria*, nº7, Ed. Universidad de Alicante, pp. 189-218, 2008.

¹² Página web Región de Murcia Digital www.regmurcia.com, (s.f.). <Recuperado el 1 de septiembre 2014>

A través de la Universidad de Granada, el Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas¹³, podemos visualizar vídeos de recreaciones patrimoniales en 3D, lo que el portal denomina *Exposiciones Virtuales*. En él hay disponibles recursos para docentes, y publicaciones digitales.

La empresa 3d-scanner technologies presenta el proyecto Patrimonio Hidráulico Romano en el valle del Ebro¹⁴. Realiza una reconstrucción virtual tridimensional de las estructuras hidráulicas romanas en el valle del Ebro aragonés. Este proyecto fue exhibido en la Universidad de Zaragoza, y su cometido es la representación de los acueductos y demás infraestructuras de época romana, mediante un scanner 3D.

En Castilla la Mancha existe un proyecto también en portal digital llamado Patrimonio Histórico¹⁵, otra plataforma institucional de una comunidad autónoma que ofrece, en su sección *Zona Multimedia*, una serie de recursos: imágenes, reconstrucciones 3D, vistas panorámicas en 360º, vídeos, etc.

Algunas consideraciones finales

El proyecto cultural y educativo **Alicante 1850**, www.alicante1850.es, se basa en contenidos multimedia como respuesta a las necesidades que tiene el cuerpo docente para implementar la Educación Patrimonial y el Patrimonio Arquitectónico en el currículo de la educación primaria y secundaria obligatoria y ciclos formativos. A través del proyecto educativo Alicante 1850 y, desde la disciplina de la educación patrimonial, pretendemos aportar al público escolar, valores identitarios, emotivos, solidaridad, democracia, respeto, colectividad y crítica constructiva.

Como conclusión el proyecto Alicante 1850 corresponde a los proyectos de reconstrucción en 3D, en este caso de la ciudad decimonónica de Alicante, donde juega un papel fundamental, la evolución del tejido urbano durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX. La utilización de este recurso facilita el entendimiento de la trama urbana con la ayuda del material multimedia y de los recursos didácticos que le acompañan (apps, realidad aumentada, qr, geolocalización...). Las nuevas tecnologías

¹³ Portal Virtual de Patrimonio de las Universidades Andaluzas¹³ <http://patrimonio3d.ugr.es>, (s.f.). <Recuperado el 1 de septiembre de 2014>.

¹⁴ Para saber más del proyecto podéis consultar la web Patrimonio Hidráulico Romano en el valle del Ebro, (s.f.), Disponible en <http://3dscanner.es/patrimonio-hidraulico-romano-en-el-valle-medio-del-ebro/>, <consultado el 6 de septiembre 2014>.

¹⁵ Portal web llamado Patrimonio Histórico (s.f.), Disponible en (<http://www.patrimoniohistoricoclm.es/>), <consultado el 6 de septiembre 2014>.

son necesarias en la actualidad en la enseñanza de los contenidos de las asignaturas, cobrando especial protagonismo con las asignaturas afines a las Ciencias Sociales. Además es un proyecto que encaja en la oferta turística, ya que se trata de una herramienta que acompaña al conocimiento del patrimonio cultural, como hemos visto en otros lugares, con formatos muy parecidos al nuestro, pero que sin duda **Alicante 1850**, responde a todas las necesidades culturales, educativas y turísticas a través de los posibles itinerarios didácticos¹⁶ acompañados de las últimas tecnologías de virtualización del patrimonio aplicado al turismo cultural.

Consideramos por tanto, que el patrimonio tiene un potencial instructivo y educativo alto ya que suministra conocimientos objetivables. El patrimonio es la parte visible de la historia y la contemplación, valoración y estudio del mismo, contribuye a aumentar los saberes de las personas, los conocimientos sobre su sociedad y sobre otras sociedades, y eso evidentemente es positivo en tanto en cuanto ayuda a la formación de una ciudadanía de calidad, ya que el patrimonio cultural es importante desde el punto de vista de la **formación** en valores.

Con este proyecto queremos fomentar esta idea, haciendo partícipe al alumnado y al público en general, ya que consideramos que si conocen su entorno más inmediato, sabrán de su ciudad y se la ofrecemos como un contenedor de cultura, historia y valores, conseguiremos que el alumnado se implique en su ciudad, cuidándola, preservándola y difundirla¹⁷. En consecuencia destacamos una falta de comunicación de los gestores culturales en las disciplinas propias de la enseñanza en el ámbito de las humanidades y proponemos el trabajo colaborativo entre educadores y personas del mundo de la cultura basado en la interacción y el intercambio de información entre los mismos.

¹⁶ En este caso, estos itinerarios didácticos culturales pueden sustituir a los tradicionales itinerarios didácticos como el propuesto por Tonda Monllor, Emilia M,^a *Itinerario Didáctico Urbano: El valor educativo de los cascos históricos de las ciudades. El caso de Alicante*, IV Jornadas de Didáctica de la Geografía en Alicante, Ed. Universidad de Alicante y Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, 1998, pp 113-133 con su ponencia y su posterior recorrido del itinerario en las Jornadas por el casco antiguo de Alicante.

¹⁷ Sobre este tema podríamos hablar de la Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras. Disponible en <http://www.edcities.org/> <revisado el 21 de agosto de 2014>.

Recursos digitales en el museo para expandir el mundo digital al físico. Una propuesta práctica.

Virginia Murcia García, Rosa María Hervás Avilés, María Gracia Ruíz Llamas.

Palabras clave: museo, recursos digitales, evaluación, FaceReader

Resumen: Tanto la creación de recursos digitales con un fin educativo en el ámbito del museo, como la investigación en relación a ellos son a día de hoy temas recurrentes. Este tipo de herramientas, bien elaboradas, resultan idóneas para conectar con determinados usuarios y acercarlos al espacio físico del museo. Estudiar y analizar estas propuestas con el fin de ofrecer una experiencia mejorada al visitante debe ser parte esencial del proceso. Para este análisis conviene establecer métodos e instrumentos que hagan posible evaluar estas acciones. La presente comunicación nos acerca una propuesta práctica, dentro del marco de la tesis doctoral Diseño e implementación de un recurso educativo para el museo y el aula.

Los museos en el ámbito digital

La incorporación de los museos al ámbito digital es ya una realidad. La nueva museología reconoce su importancia y favorece su presencia en los museos. Si bien podríamos discutir si éstos han sabido ver o no desde sus inicios las ventajas de los recursos dedicados a este espacio, o si, aun siendo conocedores de que el aspecto digital no es ya una novedad, lo incluyen en sus programas o acciones como una más de las facetas que el museo debe abordar. Lo que ya no se discute es que la comunicación del patrimonio no puede reducirse solo al ámbito espacial o físico del museo, sino que es casi un deber inherente a una institución como ésta, el comunicar de manera correcta —e intentando llegar al mayor número de personas posibles— los bienes patrimoniales, pues no debemos olvidar que una de las funciones principales del museo es la difusión.

Cada vez son más diversos los formatos y dispositivos a través de los cuales pueden los museos conectar con sus visitantes, por desgracia la introducción a este tipo de recursos, al igual que ocurrió con la incorporación de los museos a la web, está

siendo lenta. Joan Santacana y Francesc Xavier Hernández (2006) desglosaban en cuatro fases este avance de los museos en la web: una primera en la que los museos trasladaron a su espacio en la red la información básica, una segunda en la que se añadió información relativa a las colecciones, una tercera en la que ya sí, se aportaban nuevas informaciones e incluso visitas virtuales y por último, una cuarta en la que el museo, por fin, interactuaba con los visitantes a través de chats, foros, etc. Podemos decir que las dos primeras fases no pasaban de trasladar informaciones que ya encontrábamos en el espacio físico del museo, por lo que más allá del medio, no aportaban nada nuevo en cuanto a contenidos. Más interesantes son, la tercera y cuarta fase, pues es en éstas en las que se tiene en cuenta el medio —y las posibilidades que este ofrece— para proponer experiencias realmente innovadoras. Este mismo patrón está siendo reproducido en la creación de contenidos para dispositivos móviles en los que “las apps son utilizadas, bien como un mero recurso informativo, o bien como herramientas de promoción de productos culturales y servicios de las instituciones culturales” (López y Santacana, 2013, p. 10)

Sin embargo, ya podemos encontrar múltiples ejemplos que aprovechan verdaderamente las posibilidades que nos ofrece la tecnología móvil o que están sabiendo utilizar los contenidos digitales en consonancia con los del espacio físico, para eliminar barreras y construir puentes.

La conferencia MuseumNext 2014 —evento que va ya por su séptima edición y que analiza el futuro de los museos— llamaba a los museos a “ser valientes y asumir riesgos” (Bofill, 2014), porque ser realmente un museo digital, implica estar comprometidos con ello, ya que los avances tecnológicos exigen una disponibilidad al cambio y un constante esfuerzo de adaptación. Esto requiere inevitablemente profesionales en constante formación e instituciones obligadas a una evolución continua. Aunque muchas se resisten algunas han abandonado el miedo a la equivocación y ven en este proceso de digitalización una oportunidad de situar al museo en el centro de la vida cultural de la ciudadanía.

Cabe apuntar, que aunque se cree que el futuro de los museos pasa por el uso de la tecnológica y sus avances, estos en sí mismos no deben ser el fin, pues el verdadero reto se encuentra en aprovechar las ventajas que nos ofrecen, desarrollando unos contenidos que se beneficien de las posibilidades y particularidades del medio.

Ahora bien, el hecho de conectar con los usuarios a través de la tecnología o de recursos digitales, puede sernos particularmente efectivo en el caso de algunos

segmentos de público que por sus características se encuentran más cercanos a ellos. Ciertamente es que el término Nativo Digital (Prensky, 2001) empieza a carecer de sentido a medida que las primeras generaciones que nacieron con la tecnología digital van creciendo, pues cada vez son menos las diferencias entre nativos e inmigrantes (Prensky, 2009). Parece más acertado hablar de residentes digitales (White y Le Cornu, 2011), distinción ésta que no atiende a una cuestión de edad o de habilidades, sino de percepción del espacio on-line/off-line y de motivación de uso. En cualquier caso, la motivación de los usuarios que participan en la actividad que se presenta en esta comunicación —niños de entre 6 y 7 años de Primero de Educación Primaria— con respecto al uso de tecnología en sus procesos de aprendizaje es alta y es además, un aspecto que intenta potenciarse desde los centros educativos.

Propuestas en museos

A continuación se exponen algunas propuestas, que en la actualidad se están llevando a cabo, y que son ejemplo de cómo la tecnología y los materiales digitales pueden servir al museo para conectar con el visitante —en este caso con el público infantil y adolescente— e incluso para acercarlo a su espacio físico.

En el ámbito nacional Educathysen —el área de educación del Museo Thyssen-Bornemisza— ha estado utilizando desde 2012 un videojuego de Nintendo, New Art Academy, para llevar el museo a las aulas, trabajando en comunión con el profesorado de diferentes centros españoles. El hecho de hacerlo a través de una consola ha supuesto un plus de motivación para el alumnado, además, el proyecto cuenta con el atractivo de que no ha sido necesario elaborar un software específico, aprovechando uno que ya estaba en el mercado y ligándolo a sus propios contenidos.

En la misma dirección se encuentra la iniciativa llevada a cabo por el Anchorage Museum en Alaska, pionero en usar el juego multiplataforma Minecraft para atraer niños y familias al museo (LeFebvre, 2014). Los pequeños visitantes fueron invitados a participar en dos sesiones en las que por grupos estuvieron recreando diferentes partes del museo en el mundo virtual del videojuego. De nuevo se aprovecha un recurso que ya existe en el mercado, beneficiándose el museo de la popularidad del mismo para incentivar, no solo la visita, también un conocimiento más profundo del propio edificio.

En otras ocasiones, los museos crean aplicaciones específicas, The British Museum cuenta con la app a Gift for Athena, cuyo objetivo es acercar a los estudiantes a las esculturas de la galería del Partenón, mediante realidad aumentada,

interactividades y una narrativa bien construida (Davis, 2013). De momento no podemos encontrarla en ninguna tienda de aplicaciones pues se utiliza en exclusiva para las sesiones digitales con escolares del museo. El potencial que tiene desarrollar una buena narrativa va más allá de las cuestiones digitales. El juego Murder at Met del Metropolitan Museum of Art, desarrolló una webapp que aprovecha el medio y el dispositivo para llegar a más público pero cuyo potencial reside en la narrativa: debemos resolver el misterio del asesinato de Madame X, la protagonista de una de las obras del museo.

En España también existen ya algunas propuestas, en la línea de la ya mencionada app de The British Museum. Encontramos Crononautas, recientemente creada por el Museo Thyssen-Bornemisza. Se trata de una aplicación de realidad aumentada (RA) que propone una aventura para jugar en el propio museo mezclando realidad y ficción. Se aprovecha pues la RA para añadir información al espacio físico del museo, creando una historia que, por su carácter lúdico, resulta atractiva al visitante.

Por último, Chronos – Una aventura en el Museo Naval, traslada las experiencias previas de los talleres para niños del Museo Naval al ámbito digital en forma de app, utilizando a Telmo, una mascota que ya era usada con anterioridad. De esta manera, se han generado vínculos entre las dos experiencias —la virtual y la física—. El niño que ha realizado un taller en el Museo Naval puede ampliar su experiencia en formato digital con códigos que ya le son familiares, y el que no conoce el museo puede querer familiarizarse con el espacio y los contenidos que se le han acercado a través de la app, complementando una información con otra en un ejercicio de narrativa transmedia (Galindo, 2013).

Todas estas propuestas, son solo un ejemplo de cómo los recursos digitales pueden ser utilizados para expandir el mundo virtual al físico y viceversa y de qué manera convertir el uso de recursos digitales en parte de experiencias globales más complejas.

MINIMUSEO. Propuesta de evaluación e implementación

Pero, si importante es reflexionar en relación a la creación, diseño y usos de este tipo de recursos, también lo es hacerlo sobre la implementación y evaluación de los mismos. Los datos que obtengamos de este tipo de evaluaciones pueden ayudarnos a mejorar en nuestra toma de decisiones, conocer mejor al usuario o

visitante y reducir ese riesgo que supone trabajar con tecnologías o propuestas relativamente novedosas.

El caso que se presenta en esta comunicación es el de MINIMUSEO, instrumento creado como parte de la tesis doctoral 'Diseño e implementación de un recurso educativo para el museo y el aula' y que se concibe tras detectar la ausencia de recursos online para niños en los museos nacionales en sus webs y apreciar que todos ellos hacían referencia a las colecciones, pero no explicaban lo que el museo en sí significa como institución social, la labor que realiza, para qué sirve o quién trabaja en él. MINIMUSEO es, un cuento interactivo —iBook— para iPad que trata de explicar a los niños, los aspectos básicos de esta institución (Murcia, 2013).

Se pretende asimismo que el recurso sea accesible en un entorno de educación formal. Sin embargo, hasta hoy, como las tabletas no están aún presentes en todos los colegios, pero si lo están los ordenadores, se adaptó a formato web con el fin de que pueda ser utilizado en el aula de informática o en la pizarra digital de cualquier centro. Se elaboró también una justificación, una guía didáctica y un documento post-visita para fundamentar y ayudar al maestro a trabajar el recurso. En cualquier caso, las características técnicas de MINIMUSEO, aunque importantes, no son lo que define el recurso, este es un instrumento, que no supone el fin en si mismo, y que forma parte de una actividad o experiencia más amplia que transcurre entre el aula y el museo. Así pues, se diseñó una investigación para conocer si MINIMUSEO motiva a los estudiantes y favorece el aprendizaje de los mismos en los primeros niveles instruccionales, concretamente en los aspectos relacionados con el museo como institución.

A continuación se presenta un esquema del diseño que se esta trabajando para la recogida de información:

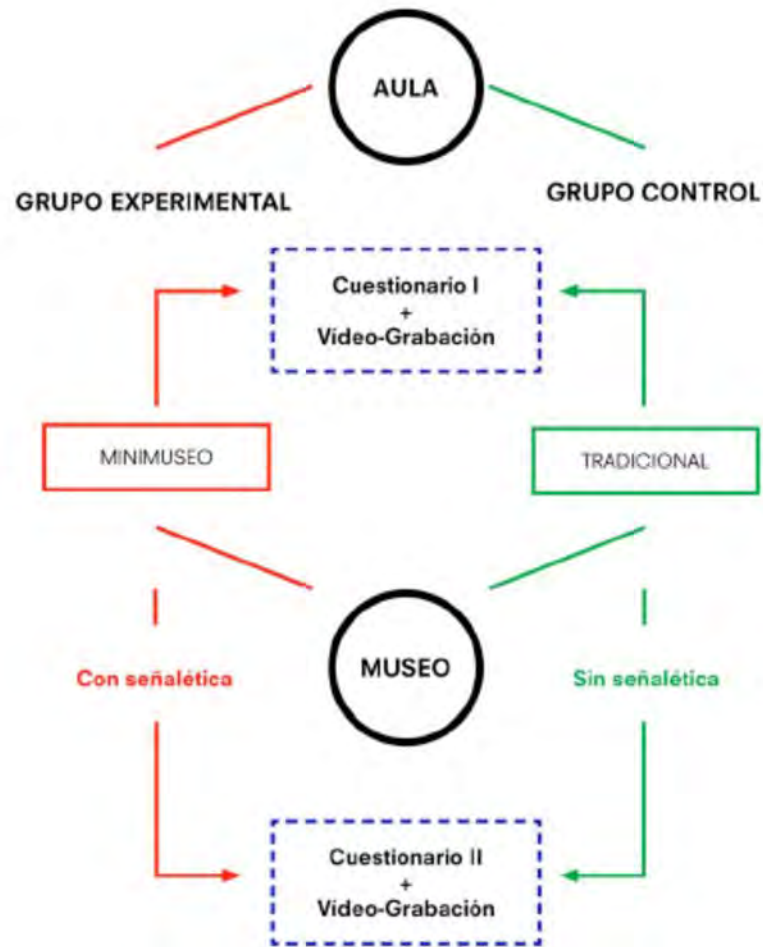


Figura 1. Gráfico del proceso de recogida de Información

Cómo se puede ver en la Figura 1. En cada colegio se cuenta con dos grupos — experimental y control— en el caso del grupo experimental harán toda la actividad mediada con MINIMUSEO, y en el grupo control, mediante procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos, serán 4 las sesiones de trabajo:

- Sesión 1. Cuestionario I + video grabación. Esta primera sesión cumple un doble objetivo, en primer lugar determinar los conocimientos que tiene el alumnado en relación a la institución museo, y en segundo plantearles cuestiones que quizá no se habían preguntado hasta ahora. Sirve pues no solo como recogida de información también para introducirles los conceptos que trabajaremos en el aula en la segunda sesión.



Figura 2. Grupo Experimental.
Cuestionario I +
Videograbación



Figura 3. Grupo Control.
Cuestionario I + Videograbación

- Sesión 2. Explicación ¿Qué es un museo? Con ambos grupos —experimental y control— se trabajarán los conceptos básicos que queremos transmitirles sobre el museo. En el caso del grupo experimental se hará utilizando el recurso MINIMUSEO y en el caso del grupo control mediante una clase magistral.

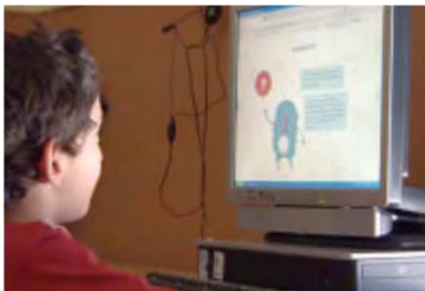


Figura 4. Grupo Experimental.
MINIMUSEO



Figura 5. Grupo Control. Clase
magistral

- Sesión 3. Visita al Museo Teatro Romano de Cartagena. En la actividad para experimental se ha intervenido el espacio del museo con la creación de una señalética específica para la actividad, volviendo a reforzar los conceptos que se vieron en el aula mediante elementos de diseño. En el caso del grupo control se realiza la misma visita, esta vez, sin intervenir el espacio con elementos de diseño.



Figura 6. Grupo Experimental.

Visita habitual pero se interviene el espacio del museo



Figura 7. Grupo Control. Visita habitual

- Sesión 4. Cuestionario II + video grabación. Será la misma para experimental y control. Se trata del mismo cuestionario que en la Sesión 1, evaluamos el aprendizaje obtenido y añadimos preguntas acerca de la satisfacción.



Figura 8. Grupo Experimental. Cuestionario II + Videograbación



Figura 7. Grupo Control. Cuestionario II + Videograbación

Los instrumentos de recogida de información, como se puede apreciar, son dos:

- Cuestionarios. Se quiere determinar los conocimientos previos que tiene el alumando y los que han alcanzado. También el grado de satisfacción que le produce la visita.
- FaceReader. Los vídeos se analizarán con esta herramienta. Se trata de un software de análisis de expresión facial, cuyo desarrollo, basado en las teorías de Paul Ekman, proporciona una evaluación objetiva de las emociones de una persona a través de seis microexpresiones: miedo, alegría, tristeza, asco, sorpresa y enfado (Den Uyl y Van Kuilenburg, 2008).

La propuesta transcurre entre un entorno de educación formal —el aula en la Sesión 2— y uno de educación no formal —el museo en la Sesión 3—. Se ha querido además, que el proceso de evaluación forme parte de la actividad,

introduciéndolo y aprovechándolo para suscitar interés en el caso de la Sesión 1 y para fijar conocimientos en el caso de la Sesión 4. Así, se ha creado una experiencia en la que el carácter digital del recurso y las técnicas de recogida de información es importante por cuestiones de funcionalidad y usabilidad pero no es el fin en sí mismo.

Conclusiones

El compromiso digital de los museos abre vías a nuevas acciones colaborativas en las que el componente digital y tecnológico puede actuar como nexo de unión entre el museo y otros espacios, en este caso, el aula. No obstante, cabe llamar la atención sobre la necesidad de establecer métodos que evalúen y nos aporten datos sobre las experiencias de los usuarios con la finalidad de mejorarlas. También sobre la importancia de involucrar a todos los agentes participantes en el proceso y hacer un seguimiento de la actividad en todos los escenarios y momentos, comprendiendo de este manera que está sucediendo a nivel global.

Bibliografía

BOFILL, C. (2014). #Museumnext 2014: ser valientes, asumir riesgos. Extraído el 23 de Julio de 2014, de http://blogs.cccb.org/lab/es/article_museumnext-2014-ser-valents-prendre-riscos/

DAVIS, B. (2013). The British Museum: five lessons in augmented reality. Extraído el 17 de Agosto de 2014 de <https://econsultancy.com/blog/63929-the-british-museum-five-lessons-in-augmented-reality#.1h7o7xfg0gcq01>

DEN UYL, M.J. Y VAN KUILENBURG, H. (2008). The FaceReader: Online Facial Expression Recognition. Proceedings of Measuring Behavior 2005, 589-590. Extraído el 17 de Junio de 2014 de

http://www.vicarvision.nl/pub/fc_denuyl_and_vankuilenburg_2005.pdf

GALINDO, D. (2013). La aventura de Chronos, app para niños del museo naval. Extraído el 5 de Agosto de 2014 de

<http://wunderkammereditorial.com/2013/05/01/la-aventura-de-chronos-app-para-ninos-del-museo-naval/>

LEFEBVRE, R. (2014). Minecraft lures kids to museums like nothing else. Extraído el 16 de Agosto de 2014 de <http://www.cultofmac.com/291089/minecraft-brings->

kids-museum-like-nothing-
else/?utm_content=buffera6698&utm_medium=social&utm_source=twitter.com
&utm_campaign=buffer

LÓPEZ, V. Y SANTACANA, J. (2013). Cultura digital, museos y educación. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 13, pág. 8-15.

MURCIA, V. (2013). MINIMUSEO: Un recurso para acercar el museo al público infantil. *Revista de Museología*, 56, pág. 72-75.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
Extraído el 5 de Agosto de 2014, de

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20->

[%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

PRENSKY, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate*, 5 (3). Extraído el 10 de Agosto de 2014, de <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>

SANTACANA, J., y HERNANDEZ, F. X. (2006). Museología Crítica. En J., Santacana y F. X., Hernandez (Ed.) *Los museos virtuales y el paradigma crítico* (pp. 299- 303). Gijón: TREA.

WHITE, D. S. Y LE CORNU, A. (2011). Visitors and Residents: A New typology for online engagement. *First Monday*, 16 (9). Extraído el 5 de Agosto de 2014, de <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>

A visita de estudo virtual como recurso na aprendizagem da História.

Alexandre Pereira¹

Glória Solé²

Resumo

O presente estudo, elaborado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, debruça-se sobre a exploração das conceções de alunos do 10º ano de escolaridade (15-17anos) sobre o conceito de significância histórica, recorrendo para isso a uma visita de estudo virtual ao Convento de Cristo em Tomar (Portugal), classificado como património da humanidade e inscrito na lista do património mundial da UNESCO, em 1983.

Na sua prossecução, formularam-se as seguintes questões de investigação: “*Que significância atribuem os alunos ao legado do estilo artístico manuelino, presente no Convento de Cristo em Tomar, com recurso a uma visita de estudo virtual?*” e “*Que competências históricas estão inerentes à realização de uma visita de estudo virtual nas aulas de História?*”, delineando-se assim o foco desta pesquisa em cognição histórica, versada sobre o Património arquitetónico, com recurso às TIC.

Pretendeu-se indagar, o modo como alunos do 10º ano de escolaridade na disciplina de História A, lidam com as questões da significância de situações históricas, nomeadamente, do património arquitetónico português, com enfoque no legado do estilo artístico manuelino. O estudo envolveu uma amostra de 27 alunos, tendo sido os dados recolhidos através de instrumentos elaborados para o efeito (ficha de levantamento das conceções prévias sobre o estilo Manuelino; guião-questionário da visita de estudo virtual e ficha de metacognição) aplicados nas sessões letivas de implementação do estudo. No campo dos resultados, apurou-se que um número significativo de alunos clarificou, sistematizou e contextualizou as suas ideias substantivas e, por conseguinte, manifestou atribuir significância histórica ao estilo artístico manuelino, a vários níveis de progressão. A dinâmica do contexto de aprendizagem situada no decorrer do estudo, revelou da parte dos alunos empenho, interesse e motivação na realização da visita de estudo virtual, considerando, estes, a atividade interessante e vantajosa no seu processo de aprendizagem da História.

¹Aluno do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

² Professora Auxiliar da Universidade do Minho, investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIED).

Como implicações no âmbito do ensino da História, sugere-se a adoção deste género de atividades, como meios propiciadores de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e fundamentada, estimulando-se a criação de contextos e espaços de ensino que primam por uma maior articulação da Educação Histórica com a Educação Patrimonial.

Palavras-chave: Visita de Estudo Virtual; Educação Histórica; Educação Patrimonial; Significância Histórica.

Introdução

A investigação que seguidamente apresentamos, resulta de uma experiência de estágio, realizada no âmbito da formação inicial de professores pela Universidade do Minho, a saber, do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário sob orientação da Professora Doutora Glória Solé. Este estudo, emerge não só da vontade manifestada pelo professor estagiário em realizar uma experiência ainda pouco comum nas salas de aula portuguesas e respetivamente, na disciplina de História, como do desafio lançado por Oliveira (2011), e de que outros trabalhos de investigação que defendem que deveriam ser levados a cabo estudos sobre a construção de conhecimento histórico a partir do património local (Pinto, 2011; Carvalho, 2012).

Atendendo às especificidades reveladas pelos alunos, salientando-se a dinâmica e relação/interação grupo/turma, no decorrer de algumas sessões letivas, afigurou-se pertinente realizar uma experiência de aprendizagem em História, onde os discentes, a partir do património local, construíssem conhecimento histórico e desenvolvessem uma 'consciência patrimonial'. Equacionou-se o cenário: Porque não colocar os alunos a construir e desenvolver cognições históricas a partir de uma visita de estudo virtual ao Convento de Cristo, em Tomar, sobre o estilo artístico manuelino? Destacam-se neste sentido, os estudos de Oliveira (2011) e Pinto (2011) como referências na prossecução da experiência realizada, no primeiro caso, pelas potencialidades inerentes à integração das TIC à semelhança do que por nós foi feito e, no segundo caso, pelo valor conferido às questões da significância histórica e consciência histórica em Educação Histórica e Patrimonial. Partindo do cenário acima explicitado, os objetivos preconizados pelo docente estagiário, na nossa investigação, passaram por:

- Construir e implementar uma intervenção pedagógica que promova competências ao nível da capacidade de análise, reflexão e interpretação de

elementos da arquitetura, escultura e pintura renascentistas em Portugal - o legado manuelino, atribuindo-lhe significância histórica;

- Compreender o passado em espaços do presente recorrendo para isso, à apreciação estética, significância e consciência históricas;
- Identificar os elementos e/ou parâmetros que os alunos têm em consideração na atribuição de significância histórica ao legado manuelino, no Convento de Cristo em Tomar;
- Avaliar as principais competências em cognição histórica promovidas nos alunos, com recurso a uma VEV³;
- Aferir a capacidade dos alunos construírem conhecimento histórico, a partir de uma VEV ao Convento de Cristo em Tomar;
- Apurar em que medida experiências que envolvem a realização de uma VEV ao património local viabilizam a emergência de um sentido de consciência e valorização patrimonial, por alunos do ensino secundário.

Não descorando em algum momento as questões didáticas, e com enfoque, na Didática da História, a investigação contemplou uma abordagem construtivista do ensino, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, relegando o docente para um plano em que se torna conselheiro da aprendizagem, enfatizando-se a sua dimensão de investigador-social. Adotou-se neste sentido, o modelo de aula-oficina, preconizado por Barca (2004), constituindo-se como a principal orientação prática na prossecução em sala de aula da investigação a que nos temos vindo a reportar, porém, sobre o qual nos debruçaremos com maior ênfase em momentos subsequentes.

O estudo contempla uma natureza faseada, composto essencialmente por quatro etapas, que passamos a explicitar: 1ª etapa, avaliação diagnóstica dos alunos sobre questões de literacia informática e sobre visitas de estudo virtuais (na aula de História); 2ª etapa, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a lecionar; 3ª etapa, aplicação do guião-questionário “Visita de estudo virtual ao Convento de Cristo em Tomar”, numa sala de informática da escola e por último, 4ª etapa, realização de uma ficha de trabalho pós VEV, para aplicação de conhecimentos, seguida da aplicação de uma ficha de perceções sobre a atividade (Metacognição).

³ No desenvolvimento da explanação, adotou-se a sigla VEV ou VEV’S, para nos reportarmos ao recurso de aprendizagem visita(s) de estudo virtual.

Tendo em vista um aprofundamento investigativo e o alargamento de horizontes no campo da Educação Histórica e Patrimonial, este estudo e a linha de investigação implícita, pretende evidenciar que numa era de globalização, onde impera a sociedade da informação e do conhecimento, caminhos ambiciosos devem ser trilhados pelos professores de História, encetando metodologias de ensino geradoras de uma aprendizagem mais fundamentada e conscienciosa nos alunos, e aqui, reportamo-nos sobretudo, às questões do património.

Este estudo, parece-nos ser o reflexo de que as TIC, o construtivismo social e o património arquitetónico, quando conjugados, relevam-nos para um estágio mais avançado do processo de ensino-aprendizagem, norteado por um espírito de ‘missão pedagógica’ que envolve os diferenciados atores do palco escolar, com enfoque, numa aprendizagem mais ativa e significativa dos nossos alunos em Educação Histórica e Patrimonial.

A visita de estudo virtual, o património arquitetónico e o ensino da História

Embora se trate de uma modalidade algo recente, a VEV, tendo vindo a constituir-se na esfera educacional, como um recurso de atratividade inegável nos domínios da Educação Histórica e Patrimonial, sendo considerada por alguns investigadores (Oliveira, 2011; Carvalho, 2012) como poderosos instrumentos que permitem aos nossos alunos compreender o passado em espaços do presente, sem sair da sala de aula.

Eis que nos parece relevante atender à significação de VEV para compreendermos de que forma esta modalidade educativa se tem vindo a potenciar como um poderoso instrumento aos serviço da Educação. Na perspetiva de Reich e Daccord (2008, pp.90-92), as visitas de estudo “are excellent ways to immerse students in historical evidence by visiting museums, historical sites, author residences, or government buildings”. Os mesmos autores partilham da opinião de que a realização destas pode estar condicionada por alguns obstáculos, daí que “if you cannot visit an important site in person, you can often visit the site virtually on the Web. (...) Virtual tours are excellent vehicles for bringing primary source materials into the classroom, and museums and historical sites are adding more virtual tours to their Web sites”.

A VEV pode e deve ser encarada como um recurso educativo que possibilita um contacto alternativo entre os conteúdos históricos (conceitos, fenómenos e acontecimentos) da sala de aula com situações do mundo real, permitindo efetivar-se uma ‘visita’ através de um computador e de uma página *WEB*. No estudo realizado por

Carvalho (2012) é-nos dito que as VEV's (em 3D) vieram acrescentar uma nova dimensão à presença do património arquitectónico e museológico na escola, permitindo a simulação de um ambiente físico em contexto de aprendizagem situada e neste sentido, através da virtualização do património, configuram-se novas potencialidades para o ensino da História, viabilizando a criação de espaços de aprendizagem para o estudo do passado à luz de espaços do presente.

Nesta ordem de ideias, Oliveira (2011) indigita-nos para um estágio de análise em que a VEV permite aos alunos movimentarem-se pelo sítio patrimonial, tornando mais significativa a sua experiência, possibilitando-lhes mesmo interagir com o ambiente criado, através de um vasto leque de modalidades sensoriais, tais como, realizar observações, inferir conhecimento a partir da fonte patrimonial, mobilizar experiências pessoais e desta forma, construir as suas próprias explicações e claro está, discutir-las com o grupo/turma.

Apesar de alguns inconvenientes associados a um contacto não presencial com o monumento ou local, o que nos priva de determinadas sensações e pormenores provenientes da observação direta e relevantes posteriormente, nas interpretações dos locais/sítios patrimoniais, a VEV afigura-se como uma alternativa válida que auferir de potencial didático na medida em que, através da manipulação virtual que este recurso educativo disponibiliza, os alunos podem descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre determinados sítios patrimoniais que dificilmente poderiam visitar *in loco* (Botelho e Chagas, 2004; Piacente, 1996; Oliveira, 2011; Carvalho, 2012).

Na ótica de Carvalho (2012), as VEV's apresentam-se como uma ferramenta cognitiva e neste sentido, uma estratégia que desperta nos alunos interesse para o 'estudo do meio' e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências históricas, onde se destaca, o seu pensamento crítico através de uma aprendizagem por descoberta.

Do referencial teórico mobilizado, é-nos possível sintetizar, algumas das principais potencialidades inerentes à adoção deste recurso no ensino da História, especificamente. Assim, entende-se que as VEV's são uma estratégia de ensino segura e sujeita a menos constrangimentos que uma visita de estudo *in loco* tais como, disponibilidade monetária, condições atmosféricas, de ordem pessoal, entre outros; outra das vantagens, correlaciona-se com o facto, do docente, usufruir da possibilidade de realizar mais do que uma VEV durante o ano letivo, sempre em articulação com o currículo escolar da disciplina. Uma terceira ideia, veicula-se ao facto da VEV apresentar elevado potencial didático, pelo que, permite ao professor modificar a sua prática pedagógica, não se esgotando determinadas metodologias

e/ou estratégias de ensino, viabilizando a sua diversificação e por último, constituem-se como uma ferramenta pedagógica dinâmica e interativa, evitando por um lado o efeitos lúdico, com que muitos estudantes encaram as visitas *in loco* e despertam, regra geral, nos alunos, uma maior atenção e interesse no desenvolvimento das atividades e tarefas (normalmente construídas pelo docente através de um guião-questionário).

A respeito das potencialidades educativas das VEV's nas vertentes do ensino da História e da Educação Patrimonial, Carvalho (2012) salienta que:

“A virtualização do património, para além de possibilitar que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso aos bens culturais da humanidade, democratizando o acesso à cultura, configura novas potencialidades para o ensino da História, permitindo integrar a visita virtual como recurso, com diversas possibilidades de exploração pedagógica pré e pós-visita real, que promove a aprendizagem e facilita o estabelecimento de relações entre o passado, presente e futuro” (p.22).

Desta feita, as VEV's apresentam-se como ferramentas cognitivas capazes de articular as dimensões da Educação Histórica e Patrimonial, através de uma aprendizagem por descoberta, que permita não só o desenvolvimento de competências ao nível da construção de conhecimento histórico, como a promoção de uma 'consciência patrimonial' nos nossos alunos.

Da teoria à práxis: o desenvolvimento do projeto

A experiência investigativa que aqui apresentamos, assentou num conjunto circunscrito de pressupostos metodológicos, que enquadramos em três dimensões principais:

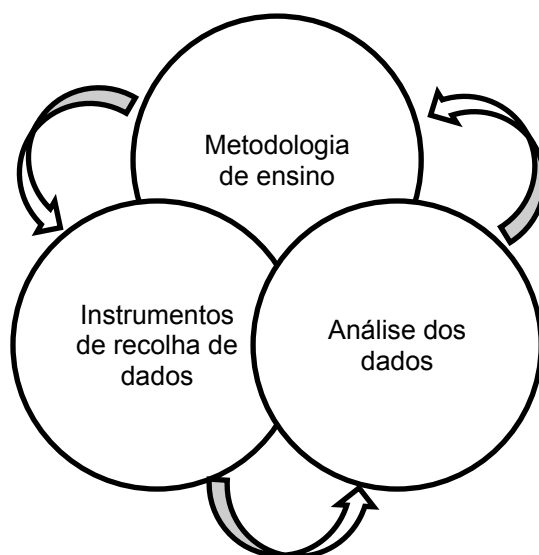


Fig. 1 – Desenho metodológico da experiência investigativa. Fonte: Elaboração própria, em julho de 2014.

Reportamo-nos, agora, a cada uma das dimensões investigativas individualmente, explicitando o desenvolvimento do processo metodológico que subjaz ao projeto concretizado. Na primeira dimensão, que designamos de ‘Metodologia de ensino’, alude-se à filosofia de ensino e processo de ensino-aprendizagem adotado em contexto de sala de aula, nas variadas fases de implementação do estudo.

Como aludimos em momentos precedentes, as quatro sessões letivas nas quais se efetivou o projeto, assentaram numa perspetiva construtivista do ensino, tendo-se “bebido” do referencial teórico veiculado por autores como (Carretero, 1997; Fosnot, 1999; Brooks, 1997; Barca, 2004), que partilham da opinião, de que perante o atual contexto de uma sociedade de informação e do conhecimento, cabe ao professor, enquanto profissional crítico e reflexivo, desenvolver uma prática conscienciosa e assente em pressupostos, que convirjam no sentido da promoção de uma pedagogia de qualidade e para o sucesso. Neste foco de análise, a adesão a uma práxis de ensino alicerçada numa pedagogia construtivista, consubstanciou-se na implementação em contexto de sala de aula, do modelo de aula-oficina tão proclamado por Barca (2004).

Ora, queremos com o raciocínio mobilizado, enfatizar a ideia de que, se a real intenção do docente é tornar os conteúdos programáticos mais atrativos e estimulantes, devem desencadear-se mecanismos de ação em contexto de aprendizagem situada que proporcionem o desenvolvimento nos alunos de determinadas competências históricas que lhes possibilitem tornar-se agentes sociais, intervenientes e capazes (Lee, 2003; Lee; Dickinson & Ashby, 1996). A notória interferência da mobilização das ideias prévias dos alunos na construção do conhecimento em História, justificam segundo Barca (2004), a adoção de estratégias e metodologias de ensino construtivistas – o designado construtivismo social ⁴.

A sala de aula ganha assim uma nova contextualização e porque não, um novo alento, passando a ser encarada como uma ‘comunidade’ onde se privilegia o diálogo

⁴ Eis que, entendemos benéfico para efeitos do presente estudo, sintetizarmos as principais premissas em que assenta o seu modelo: a) identificação dos esquemas de conhecimento prévio mobilizado pelos alunos para a aula; b) formulação de questões que assentem em desafios cognitivos adequados ao contexto em que se desenvolve a prática letiva; c) proposta de tarefas e atividades variadas que encetem o interesse e um maior envolvimento do aluno; d) o encorajamento dos alunos à responsabilização face à sua própria aprendizagem, invocando sempre uma avaliação qualitativa aos níveis da progressão da aprendizagem e da abordagem conceptual dos discentes nos variados momentos que compõem a aula; e) promover o envolvimento dos alunos na reflexão das suas próprias aprendizagens, recorrendo a exercícios de metacognição, perfazendo da avaliação um processo contínuo, baseado no permanente feedback dos alunos, nos materiais e diálogos por estes produzidos.

e a reflexão, aludindo-se a contextos da vida real, ao quotidiano dos discentes e da própria vida em sociedade. Ao professor, compete orientar o aluno ao longo da sua aprendizagem por descoberta, tornando-se seu conselheiro, naquela que se pretende uma aprendizagem significativa. Esta última, ocorre sempre e quando o aluno mobiliza o que já sabe, ligando e aplicando com o novo conhecimento.

Claro está que, o sucesso ou ao invés, insucesso das reflexões supra mencionadas, esteve também condicionado pelos instrumentos de recolha de dados elaborados para o efeito, que são também fruto do esquema de ensino-aprendizagem apresentado acima, e que passamos a apresentar:

Momentos	Temática	Instrumentos	Esquema de exploração
1º momento	<i>“A arquitetura renascentista em Portugal: o gótico manuelino”</i>	1) ficha de literacia informática;	- O professor solicita aos alunos a realização de uma ficha de literacia informática e uma ficha de avaliação diagnóstica sobre “Visitas de Estudo Virtuais”, pretendendo por um lado, conhecer qual o domínio e competências ao nível do manuseio de um computador e por outro lado, avaliar quais as conceções prévias dos alunos sobre VEV's;
2º momento		2) ficha de avaliação diagnóstica sobre visitas de estudo virtuais;	
		3) ficha de levantamento dos conhecimentos prévios;	- O professor promove o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o estilo artístico manuelino, recorrendo para isso à implementação de uma ficha de trabalho;
3º momento		4) guião-questionário “Visita de Estudo Virtual ao Convento de Cristo em Tomar”;	- O professor elaborou um guião-questionário referente a uma VEV ao Convento de Cristo em Tomar, disponível em: http://www.conventocristo.pt/ , a fim de apurar como atribuem os alunos significância histórica ao legado do estilo artístico manuelino e, coloca-os como principais responsáveis pela construção de conhecimento sobre o conteúdo programático, tornando-se o docente um orientador e um conselheiro da aprendizagem, que se pretende significativa.
4º momento		5) ficha de trabalho pós-visita de estudo virtual (elaboração de uma narrativa histórica);	- Numa sessão letiva pós-visita é solicitado aos alunos que elaborem uma narrativa histórica sobre o estilo artístico manuelino, devendo para isso incluir a experiência que realizaram na aula precedente e por conseguinte, aplicarem os conhecimentos construídos através da VEV. Posteriormente,
		6) ficha de perceções	

		sobre a atividade (metacognição).	o docente e os alunos procederam à correção, em conjunto, da atividade constante do guião-questionário. Ainda nesta aula, foi solicitado ao alunos que respondessem a uma ficha de perceções sobre a atividade (Metacognição), com o intuito destes promoverem um balanço da experiência, principais sucessos, dificuldades e implicações futuras.
--	--	-----------------------------------	--

Tabela 1 – Síntese do projeto implementado (fases, instrumentos e esquemas de exploração). Fonte: Elaboração própria, julho de 2014.

Sobre a visita de estudo virtual, especificamente, afigura-se imperativo mencionar que foi criada pelo docente, com base na visita digital disponível na página *Web* do Convento de Cristo de Tomar⁵: <http://www.conventocristo.pt/>, contemplando essencialmente dois espaços, que se entendeu mais representativos do legado do estilo manuelino, a Igreja manuelina e o Claustro de Santa Bárbara. O roteiro elaborado, contemplava questões cuja natureza variava, focalizando-nos num domínio fundamental em História, a apreciação estética, e em conceitos estruturantes de segunda ordem como a significância histórica e consciência histórica. A atividade foi levada a cabo por um total de 27 alunos, tendo sido concretizada a pares, registando-se apenas um grupo com três discentes.

Num momento ulterior à aplicação dos instrumentos de recolha de dados no decorrer de quatro sessões letivas, efetivou-se a terceira etapa das dimensões acima elencadas, procedendo-se ao tratamento e análise dos dados. A experiência investigativa encerra uma natureza de investigação-ação, adotando-se uma abordagem qualitativa na análise dos dados, utilizando-se um modelo de categorização das ideias dos alunos em Educação Histórica, inspirado na *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1990)⁶.

⁵ “O Convento de Tomar é um maravilhoso e formidável monumento com um prestígio e valor incalculável, reconhecido mundialmente como CONVENTO DE CRISTO que pode ser grande impulsionador do desenvolvimento regional e nacional, ao mesmo tempo que elemento agregador da identidade nacional. Representa um espaço mítico desde a fundação do Castelo templário por Gualdim Pais, permanecendo no imaginário como a Casa dos Cavaleiros Templários. Mítico ainda, porque nos seus Paços viveu e pensou a estratégia das Descobertas o Infante D. Henrique. Foi aqui, também, que o Rei D. Manuel I imprimiu, para o futuro, a sua concepção imperial do mundo, antes de D João III impor a sua visão de recolhimento e clausura. Foi este local que Filipe II de Espanha escolheu para marcar, simbolicamente, a tomada de poder em Portugal, e foi ainda por aqui que passaram algumas das tragédias dos séculos XVIII e XIX, como as Invasões Francesas e a Revolução Liberal. História tão marcante não impediu, todavia, longos períodos de apagamento, sobretudo até meados do séc. XX, a que se seguiram, mais recentemente, campanhas de obras de reabilitação, restauro e conservação do conjunto arquitectónico e envolvente.” Fonte: Adaptado de: <http://www.conventocristo.pt/>, a 27 de julho de 2014.

⁶ Desta feita, as questões foram categorizadas em função da qualidade da sua produção e composição, nos domínios da coerência, sofisticação e argumentação histórica empregues. Ressaltam deste sistema de categorização, à semelhança de outros, níveis diferenciados de progressão em cognição histórica, alcançando-se mesmo, em alguns casos, patamares sofisticados em termos de contextualização e problematização na construção do conhecimento

As ideias dos alunos sobre o estilo artístico manuelino: discussão em torno de alguns resultados

Das vinte questões constantes do guião-questionário (roteiro) da visita de estudo virtual, aplicadas, selecionamos as três mais representativas, nos domínios cognitivos históricos a que aludimos em linhas precedentes, uma vez que, não é intenção tornar-se este estudo demasiadamente extenso e descritivo.

Começamos pela questão nº 1, da tarefa 4, do guião-questionário, que nos diz: “*Que elementos decorativos estão representados?*”, enquadrámos esta questão no âmbito da apreciação estética, onde era solicitado aos alunos que deslindassem o riquíssimo discurso iconográfico (escultórico e arquitetónico) que a janela manuelina encerra, apontando os diversos elementos que a compõem.

Mediante as respostas dos alunos, entendeu-se pertinente categorizar as mesmas, em função da aproximação ou afastamento face à ‘leitura’ iconográfica da fonte, criando-se as categorias: *Abordagem vaga*; *Abordagem aproximada* e *Abordagem desenvolvida*. Ressalta-nos um quadro de análise, que nos aponta para que 45% dos alunos apenas tenham traçado uma *Abordagem vaga* da janela manuelina, outros 45%, enquadram-se já numa *Abordagem aproximada* do discurso iconográfico presente neste monumento e, apenas, 10% dos discentes conseguiram, efetivamente, traçar uma *Abordagem desenvolvida* dos elementos decorativos representados na janela do Claustro de Santa Bárbara.

Focalizamos agora a nossa análise na questão 5, analogamente da tarefa 4, do guião-questionário: “*Na vossa opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifiquem.*”, através da qual se procurou perceber qual a ‘leitura’ dos alunos da janela manuelina à luz do passado e do presente através de uma abordagem relacional, em termos de consciência histórica (Rüsen, 2001 a, 2001 b, 2004; Seixas & Clarck, 2004; Solé, 2013) e sobretudo, aos níveis da significância social e pessoal atribuídas (Cercadillo, 2000, 2006; Pinto, 2011; Seixas, 1997; Solé, 2013). Apurou-se, de uma forma genérica respostas elaboradas por parte dos alunos, em que apenas dois alunos não responderam à questão. Dos restantes, as respostas de quatro alunos foram inseridas na categoria *Passado monumental*, apontando-nos para uma valorização do passado como ‘marco’ em termos de significância social e pessoal porém, desconhecendo-se a posição destes face à consciência histórica do presente aplicada à fonte patrimonial em questão; a um nível superior, foram-nos dadas por onze alunos respostas que nos indigitaram para um sentido de *Valorização*

histórico, facultando elementos capazes de fornecer respostas às questões de investigação equacionadas num momento inicial.

simbólica, em que encaram a janela manuelina como um ‘marco’ à luz do passado (significância social), que se perpetua no tempo através de sentimentos de orgulho e patriotismo no presente (significância pessoal), denotando consciência histórica perante os dois tempos cronológicos considerados. Na última categoria criada, que designamos de *Relação passado-presente*, foram incluídas as respostas de dez alunos que evidenciaram atribuir significância social e pessoal à janela manuelina a um nível sofisticado, denotando compreenderem o presente à luz do passado em termos relacionais, encarando a janela manuelina como um fonte patrimonial relevante para a compreensão histórica e, evidenciando já sinais, de um sentido de consciência patrimonial apurado, como as que apresentamos:

“Na nossa opinião, esta janela no passado serviu para enaltecer os portugueses e os descobrimentos marítimos por eles realizados, no presente, a janela serve para relembrar tudo o que se passou, como memorial” (al.13 e al.28)⁷.

Sobre a terceira e última questão que consideraremos na nossa apreciação, ela reporta-se ao momento final da concretização da visita de estudo virtual, ao Convento de Cristo em Tomar, e interroga os discentes sobre: “*Que conclusões retiram sobre o estilo artístico manuelino?*”, pretendendo-se aferir, quais os elementos que durante a atividade tinham merecido da parte dos alunos um maior destaque e, por conseguinte, aos quais tinha sido atribuído maior ‘significado’ do ponto de vista histórico. Este quesito, tinha também subjacente o intento de se apurar, em que medida esta experiência educativa tinha ou não, contribuído para a construção de conhecimento histórico pelos alunos através da aprendizagem baseada no construtivismo social (Barca, 2004).

Neste sentido, as ideias dos alunos foram categorizadas em função do tipo de significância histórica implícita e explícita nas respostas apresentadas, a vários níveis de progressão, tendo-nos inspirado não só, mas também, no sistema de categorização encetado por Seixas (1997).

Das treze respostas facultadas pelos alunos, emergiu a seguinte análise: uma resposta evidenciou uma *Abordagem vaga*, a única categoria onde não era clara a posição face à atribuição ou não de significância histórica ao estilo artístico sendo que, nas restantes os alunos atribuem significância ao legado artístico do manuelino; uma outra resposta, posicionou-se ao nível de uma *Abordagem objetivista básica*, em que apesar de atribuírem significância histórica, os discentes limitam-se a descrever particularidades, com base em detalhes concretos da fonte patrimonial; seguem-se

⁷ No desenvolvimento da explanação, adotou-se a sigla “al.” para designar o termo ‘aluno’.

seis respostas que se enquadram numa *Abordagem subjetivista básica*, onde se constata que os alunos, atribuem significância ao estilo artístico em função de gostos ou interesses pessoais e sentimentos; temos ainda duas respostas que nos permitem aferir que se enquadram numa *Abordagem sofisticada objetivista*, e que nos apontam para um nível mais elaborado em termos descritivos e de argumentação histórica mobilizada; apenas numa resposta, dois alunos revelaram ser capazes de esboçar uma análise pessoal e elaborada, sustentada por conhecimentos prévios e argumentação histórica cientificamente válidos, inserindo-se na categoria *Abordagem sofisticada subjetivista* e por último, registaram-se somente duas respostas dos discentes que denotam competências históricas que os posicionam numa *Abordagem sofisticada contextualizada*, atribuindo significância ao estilo artístico manuelino, num nível mais sofisticado de análise, com um caráter argumentativo e multiperspetivado, evidenciando já alguma objetividade crítica, como o exemplo que seguidamente expomos:

“O estilo manuelino pretende representar os feitos portugueses, no tempo dos descobrimentos, uma época bastante importante para Portugal, uma alavanca para o desenvolvimento a vários níveis. O manuelino dá ênfase à religiosidade, na pintura, na escultura e arquitetura, não só representado em igrejas mas também, em conventos e outros recintos. Dá relevância também à pátria portuguesa, incentivando o nacionalismo” (al.13 e al.28).

Elencamos agora, algumas considerações acerca de alguns resultados apurados no desenrolar desta experiência de investigação-ação, assim:

- ao nível da metodologia de ensino adotada, apurou-se que os alunos, apesar de não estarem totalmente familiarizados com o modelo de aula-oficina (Barca, 2004) adotado, revelaram-se entusiasmados perante esta nova experiência de aprender por descoberta, mostrando-se capazes de mobilizar para a sala de aula conhecimentos prévios válidos, que veiculados ao novo conhecimento por eles construído, possibilitou legar proveitosos passos no sentido de uma aprendizagem significativa e fundamentada;

- nos domínios cognitivos históricos a que nos reportamos ao longo deste ensaio, é-nos possível aferir que um número expressivo de alunos clarificaram, sistematizaram e contextualizaram os conhecimentos substantivos, manifestando atribuírem significância histórica a vários níveis de progressão ao legado do estilo artístico manuelino, articulada muitas das vezes, com as questões da consciência história e por efeito, consciência patrimonial, nas dimensões temporais consideradas.

- Há, claramente, indícios em alguns dos casos estudados, de alunos que alcançaram níveis sofisticados em termos de contextualização e problematização, quer ao nível de significância social, quer de significância pessoal, o que se reflete no desenvolvimento não só de determinadas competências em cognição histórica (Lee, 1996, 2001, 2003), como no campo circunscrito à fomentação e valorização de uma 'consciência patrimonial'.

Notas finais e implicações futuras

Chegamos a um ponto da nossa experiência investigativa, em que nos parece extremamente relevante, desafiar o leitor a considerar este estudo de investigação-ação, como uma tentativa de que práticas didáticas, como a que apresentamos, encetem a abertura de novos caminhos investigativos nos campos da Educação Histórica e Patrimonial. A era digital, parece ter vindo para ficar e, ao professor, novos são os desafios lançados e novos são também, os papéis que se pretende que desempenhe.

A VEV, deve ser encarada como um recurso viável, naquela que se pretende uma aprendizagem por descoberta, baseada por uma compreensão histórica integrada e significativa, tornando-a uma modalidade educativa interessante no domínio da utilização da *WEB*. A VEV deve por isso, ser encarada como um recurso educativo capaz de articular habilmente as TIC, o ensino da História e o património arquitetónico, possibilitando aos alunos o desenvolvimento do seu pensamento no domínio da explicação intencional ou compreensão empática. Aos docentes, cabe o encorajamento dos alunos à produção das suas próprias explicações em História, na sala de aula, partindo de experiências que lhes permitam compreender o presente à luz do passado e, que lhes facultem um papel mais ativo na construção do seu conhecimento histórico (Barca, 2000).

Do ponto de vista da Educação Patrimonial, julgamos, ter ficado bem vincada a ideia de que os sítios patrimoniais apresentam uma vasto leque de potencialidades que podem e devem ser transpostas para as nossas salas de aula, permitindo aos nossos alunos, 'Homens' do amanhã, desenvolver um sentido apurado ao nível de uma consciência patrimonial e sobretudo, de valorização e preservação do património arquitetónico, a curto, médio e longo prazo.

Terminamos, deixando a réplica de que urgem mais estudos neste domínio investigativo, que nos permitam sempre caminhar no sentido de um maior sucesso e qualidade educativos (patrimonial) pois, como diria Paulo Freire, "*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*".

Referências Bibliográficas

BARCA, I. (Org.). (2004). Aula Oficial: Do projeto à Avaliação. In Barca, I. Para uma Educação Histórica de qualidade. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.

BARCA, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos adolescentes*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BOTELHO, A.; CHAGAS, I. (2004). Visitas de estudo virtuais: Efeitos no processo de Ensino Aprendizagem das Ciências Naturais. In J. Pêres, J. Pulido, M. Rodriguez, B: Manjón e J. Rodriguez (Eds.), *Avances en Informática Educativa* (pp.54). Cáceres: Universidade da Estremadura.

BROOKS, J. (Org.). (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CERCADILLO, L. (2000). *Significance In History: Student's Ideas In England and Spain*, Comunicação apresentada no simpósio Creating Knowledge in the 21 st. Century: Insights from Multiplie Perspectives – American Educational Research Association Conference. New Orleans.

CERCADILLO, L. (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right': English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 123, 6-9.

CARRETERO, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas (pp.62-74).

CARVALHO, C. (2012). *Visitas de Estudo Virtuais: contributos para uma outra aprendizagem da História na era da sociedade de informação*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget, (pp. 23-53).

LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp.13-27). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

LEE, P. (2003). Em direção a um conceito de literacia histórica. In *Educar em Revista*, (pp.131-150). Curitiba: Editora UFPR. (Disponível online em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057> 27.07.2014.).

LEE, P.; DICKINSON, A. & ASHBY, R. (1996). Progression in children's ideas about history. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (BERA Dialogue). Clevedon: Multilingual Matters.

OLIVEIRA, C. (2011). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PIACENTE, R. (1996). Rumo aos museus virtuais e mais além. Disponível em: (<http://labjor.uniemp.br/newsletter/newsdez02pg3.htm> acessado 27.07.2014).

PINTO, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

SEIXAS, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), 22-27.

SEIXAS, P.; CLARCK, P. (2004). Murals as monuments: student's ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110 (2), 146-171.

SOLÉ, G. (2013). A consciência histórica e significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *Revista de Educação Histórica- REDUH-LAPEDUH*, 2, 93-113. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/29942> acessado 21.08.2014).

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Sage Publications. *The International Professional Publishers*. New Park. London. New Delhi.

RICH, J.; DACCORD, T. (2008). *Best Ideas For Teaching With Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers*. New York: Myron E. Sharpe.

RUSSEN, J. (2001a). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.

RÜSEN, J. (2001b). *What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence*. Centre for the study of Historical Consciousness, University of British Columbia Vancouver. Consultado em julho 27, 2014, em <http://www.cshc.ubc.ca>.

RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.

La aplicación de NTICs en investigación y docencia de postgrado: Twitter, museos y creación de contenidos. La experiencia Thyssen

Marta Pérez Ibáñez, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
mperezi@nebrija.es

Palabras clave: redes sociales, interacción, exposiciones, museos, universidad, investigación, comisariado, creación de contenidos.

Key words: social networks, engagement, exhibitions, museums, university, research, content curation.

Objetivo de la comunicación: Dar a conocer una dinámica que posibilita el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y, en concreto, las redes sociales, como herramienta de investigación en la creación y difusión de contenidos artísticos.

“Los museos son conversaciones.
#CluetrainManifesto”

Primera de las #95tesis de @guillermosolana

El estado de la cuestión: museos y redes sociales en continuo avance

La docencia universitaria de las humanidades, como todas las disciplinas de la educación, se está adaptando con rapidez a los cambios que en los últimos años nos proporciona la entrada de los grandes creadores de contenido en las dinámicas de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. El caso de las instituciones culturales y los museos es especialmente significativo, aún cuando sabemos que, en el caso de España, el nivel de uso de las redes sociales no es aún el que cabría esperar, pero somos conscientes de los cambios que estas políticas han demostrado en los últimos años¹. La evolución del manejo de las redes sociales en museos es habitual tema de discusión y estudio en diferentes ámbitos del sector, intentando comprender en qué sentido se desarrolla dicha evolución y qué consecuencias se

¹ Montañés, José Angel: “Museos e internet: pocos seguidores y poco fieles”, elpais.com, 13 de Octubre de 2013.

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/10/29/catalunya/1383081494_627531.html

obtienen de ello, como demuestran los encuentros que cada año ponen de manifiesto el interés por conocer estas dinámicas. No en vano, y como ejemplo, el MUSAC de León celebra desde hace cuatro años, los *Encuentros sobre redes sociales en museos y centros de arte* dentro de su programación en torno a las nuevas tecnologías y la investigación, y a la difusión de las posibilidades que éstas albergan en relación con la creatividad, el arte contemporáneo y la cultura².

En una primera etapa, al amparo de la idea de que el museo del siglo XXI aspiraba a ser mucho más dinámico, empático y público, las nuevas tecnologías demostraban su utilidad inapelable como canal de comunicación y difusión de actividades y convocatorias, convirtiéndose en una herramienta más del gabinete de comunicación de cada institución. De esta forma, el éxito de sus campañas de comunicación, que ahora debían adaptarse al ritmo y los protocolos de la web 2.0, se empezaba a medir en sus niveles de *engagement* o su *bounce rate*, y dichas estrategias podían adaptarse mejor y en un tiempo mínimo a los resultados que en tiempo real se iban consiguiendo. El informe Análisis de Redes Sociales, Sector Museos³ realizado por SocialWin y presentado en el MNAC de Barcelona en Octubre de 2013, a partir del estudio del uso de las redes sociales por parte de quince museos españoles, aquellos con índices más altos de seguidores y de interacción, mostraba las actividades que dichos museos consideraban como idóneas para el uso de las redes. Concentrándonos en Twitter, la red de contenidos nacida en 2006 como herramienta de *microbloggin*, que ha demostrado ser uno de los medios de difusión de la información más populares del mundo, gracias a la rapidez y sencillez de la transmisión de datos y al límite de 140 caracteres en los mensajes, es una de las vías de comunicación más utilizada por los museos y sus *followers*. En el informe de SocialWin al que nos hemos referido antes, las principales ventajas que señalan los museos para el uso de Twitter son las siguientes⁴:

- Realizar promociones, concursos y lanzar nuevos productos.
- Ofrecer un servicio de atención al cliente personalizado.
- Mejorar la propia oferta de productos o servicios.
- Potenciar las relaciones con los clientes.
- Generar y potenciar Embajadores de la marca.
- Conocer mejor la propia audiencia.

² Sobre el IV Encuentro sobre Redes Sociales en Museos, Centros de Arte y Producción, información en la web del MUSAC: <http://musac.es/#programacion/programa/?id=1344>

³ Análisis de Redes Sociales. Sector Museos. SocialWin, 2013.

⁴ Op. Cit., pag. 7

- Comunicar de una forma más efectiva.

Como vemos, en efecto todas estas acciones pertenecen al ámbito del departamento de comunicación de un museo, acciones que se han desarrollado durante décadas por dos vías: bien en directo durante la propia visita al museo, o bien a través de sus webs, y que en muchos casos se siguen poniendo en práctica por estos canales, independientemente de la actividad que lleve a cabo el museo en las redes sociales.

La evolución se dejó notar cuando los museos tomaron conciencia de que, además de una herramienta de promoción, atención al visitante, oferta de productos y sondeo de audiencias, las redes sociales podían servir para comunicar contenidos, algo que había quedado relegado a la publicación de catálogos y artículos por parte de los directores, conservadores y comisarios de exposiciones, la publicación online de notas o resúmenes en la web del museo o en los *microsites* de las exposiciones, o en algunos casos a los blogs de dichos museos, algunos de los cuales han ido desapareciendo. Poco a poco, además del perfil corporativo del museo y de determinados departamentos activos en las redes, y concretamente en Twitter, los perfiles de los directores, conservadores y comisarios hacían su aparición, ofreciendo comentarios, referencias, contenidos diversos en torno a los fondos del museo y a las obras y artistas expuestos. El uso que se empezó a dar a las distintas redes sociales a través de los museos se fue adaptando a las necesidades de comunicación de contenidos y a la propia identidad de cada red, lo que permitió que aparecieran en Facebook reseñas completas con textos extraídos de los catálogos, en Pinterest series de imágenes de obras expuestas relacionadas con obras de otros museos, etc. En el caso de Twitter, uno de los momentos más característicos fue la aparición en Mayo de 2013 de una iniciativa de Guillermo Solana, director artístico del Museo Thyssen, que consistía en convocar a los *followers* del museo a una serie de 11 sesiones diarias de una hora en las que Solana iría desgranando la colección permanente del museo. Como dijo el director en una entrevista a Manuel Cuellar en El Asombrario, con motivo de la publicación de la guía que resumía los resultados de esta experiencia, “este libro es un reciclado, del reciclado del reciclado de todos los catálogos, publicaciones, estudios y reflexiones que se han hecho sobre la colección... Es el *outlet* de toda la sabiduría del museo. Realizar esas lecciones en Twitter fue un trabajo muy divulgativo

en el que intentaba comunicar, establecer un puente con el público. Y a la vez era un reto, pues me obligaba a condensar la información más allá de lo razonable”⁵.

Paulatinamente, durante el proyecto, montaje y desarrollo de las exposiciones, los responsables de las mismas, ya fueran conservadores del museo o comisarios externos, tomaban la voz en Twitter y se unían al *hashtag* de cada exposición, ofreciendo pequeñas píldoras informativas sobre su trabajo, sobre las obras expuestas, anunciando actividades programadas dentro del contexto expositivo, *tweets* que a su vez eran respondidos y comentados por numerosos seguidores. Una de las características más interesantes de esta forma de comunicarse los distintos perfiles del museo era que todas hablaban con el mismo lenguaje, el mismo discurso, cada uno de ellos desde su puesto en el museo, pero todos en una línea común, homogénea, que daba sentido a cada diálogo. De esta forma, la incorporación de la creación y difusión de contenidos por parte de los expertos del museo en la actividad de éste en las redes sociales supuso no sólo un enorme enriquecimiento de cada *tweet*, sino también, y lo que es mucho más interesante, que la propia interacción con los seguidores proporcionaba a su vez contenidos nuevos, nuevas referencias y comentarios que se añadían a los propuestos por el museo. Así, a la voz de los conservadores se unía la de los *followers*, muchos de los cuales eran a su vez expertos en la materia, profesionales de otros museos, de la docencia universitaria, comisarios independientes y muchos otros perfiles similares, por lo que a menudo los *tweets* que se incorporaban al *timeline* de ese *hashtag* eran tan enriquecedores y de contenidos tan interesantes como los aportados por el propio museo.

La dinámica: utilidad y necesidad

El reto que me planteé al inicio del curso 2013-2014 en el Máster en Mercado del Arte de la Universidad Nebrija era incorporar este peculiar uso de una red de *microblogging* como Twitter a las herramientas de estudio y de investigación de los alumnos, intentando combinar la inmediatez de las dinámicas comunicativas de esta red social con la creación y desarrollo de contenidos que proporciona la interacción entre los perfiles del Museo Thyssen y sus seguidores. Y más en concreto, el reto consistía en desarrollar una técnica de análisis de dichos contenidos que fuera lo bastante efectiva para los alumnos de postgrado como para ofrecer un resultado adecuado para sus trabajos de investigación, y lo bastante novedosa como para que la

⁵ Cuellar, M.: “Guillermo Solana publica una guía del Museo Thyssen en 308 twitts”, [www.elasombrario.com](http://elasombrario.com), 3 de Noviembre de 2013. <http://elasombrario.com/guillermo-solana-publica-una-guia-del-museo-thyssen-en-308-tuits/>

propia dinámica supusiera un campo nuevo de innovación docente que se pudiera desarrollar en cursos posteriores e incorporar a otras dinámicas de investigación sobre contenidos curatoriales que desarrollamos cada curso en esta asignatura en concreto, y que a su vez pudiera incluirse en otros programas y asignaturas, adaptándose a distintos temas o ámbitos de investigación.

Entre las competencias docentes, tanto genéricas como específicas, que el alumno del Máster en Mercado del Arte de la Universidad Nebrija debe adquiriré, hay algunas para las que es necesario desarrollar determinadas técnicas de investigación que le permitan incorporar a su proceso de aprendizaje nuevos contenidos cada año. Sobre las asignaturas que se estudian, y en concreto sobre la asignatura de Vanguardias Artísticas, una fuente inestimable de información, documentación y, sobre todo, nuevos enfoques curatoriales son las grandes exposiciones institucionales. Algunas de esas competencias son las siguientes:

- Dominio de las técnicas suficientes que le permitan obtener y analizar información, evaluar su relevancia y validez, sintetizarla y adaptarla al contexto.
- Dominio de las herramientas de investigación relacionadas con el mercado del arte.
- Desarrollo del pensamiento crítico del alumno.
- Desarrollo de una capacidad de análisis, reconocimiento y valoración del arte a través de la contemplación directa de la obra.
- Dotar al alumno de las herramientas necesarias para interpretar la obra de arte, dentro de su contexto histórico y estilístico.
- Dominio de las herramientas y metodologías que llevan a una adecuada interpretación de la obra de arte.
- Estímulo a la investigación sobre la obra de arte, la consulta de fuentes bibliográficas y, sobre todo, el desarrollo de un criterio propio y teóricamente consistente en la interpretación del arte.

Cada año se programan varias exposiciones en museos y centros de arte nacionales y extranjeros de aquellos artistas y movimientos de la primera mitad del siglo XX, cuyos discursos curatoriales son objeto de revisión y estudio en nuestra asignatura, con el fin de contextualizar el enfoque que desde la óptica del siglo XXI se da a las vanguardias históricas. De esta forma, se centra la atención sobre esa labor curatorial de los museos e instituciones, se analiza dicho punto de vista y se proponen otros enfoques posibles ante movimientos, artistas y obras de este periodo. Así, muchas de las exposiciones que el Museo Thyssen programa cada año son material

de estudio y comentario en nuestra clase. Al inicio del curso 2013-2014, planteé a un grupo de alumnas del máster⁶ la realización de un trabajo de investigación que analizara el enfoque curatorial adoptado para dos exposiciones del museo que tendrían lugar en esa temporada, “Surrealismo y sueño” y “Mitos del Pop”, ambas referidas a dos movimientos artísticos que se tratan en nuestro programa, dos movimientos que tienen además entre sí muchos puntos en común a nivel histórico, plástico y conceptual. Podríamos habernos remitido a la propia exposición, a un repaso visual de las obras expuestas; podíamos haber analizado los textos escritos por los comisarios y otros expertos en los catálogos de ambas muestras; podíamos estudiar el tipo de información divulgativa que se transmite al público a través de la web o de los folletos de sala. Pero el reto, como hemos dicho, era utilizar el enorme potencial de ese nuevo uso de las redes sociales, y concretamente Twitter, que el Museo Thyssen estaba desarrollando en los dos últimos años, y valorar hasta qué punto se estaban aportando contenidos mediante la interacción entre el museo y sus seguidores.

Metodología utilizada y resultados que aportó

La propuesta fue tomada por las alumnas con un punto de escepticismo. Ninguna de las tres, Elba, Yandrelly y Greta, eran usuarias de Twitter ni tenían perfiles en esta red. No conocían su dinámica de uso, acostumbradas como estaban las tres a utilizar Facebook, una red totalmente distinta no equiparable a Twitter. Por tanto, después de darles unas nociones básicas de cómo usar la red y de proponer unas estrategias para conseguir llegar a los objetivos que nos habíamos marcado, les comenciar este trabajo. La idea consistía en desarrollar nuestra investigación en tres frentes:

- analizar los contenidos aportados bajo el *hashtag* de las dos exposiciones mencionadas, *#surrealismoysueño* y *#mitosdelpop*, tanto los contenidos procedentes de los distintos perfiles del museo, director, conservadores, comunicación y comisario, como aquellos aportados por *followers*,
- diferenciar según su interés comisarial, histórico, artístico, técnico, los contenidos volcados por profesionales del museo de aquellos procedentes de los profesionales relacionados con el museo, de aquellos aportados por perfiles externos, analizando también el origen de estos últimos, ya fueran profesionales del arte en sus distintos sectores o particulares ajenos al mismo,

⁶ Es el momento de agradecer a Elba Turnes, Yandrelly Aquino y Greta Garzarán su aporte a este estudio, su trabajo minucioso para entender y aplicar el *modus operandi* de Twitter a nuestra dinámica, y sus valiosas opiniones y conclusiones sobre los resultados obtenidos. Les agradezco también su escepticismo, que me hizo entender qué uso están haciendo los jóvenes de las redes sociales, ponerme en su lugar y esforzarme por hacerles descubrir la utilidad y la riqueza de Twitter en este contexto.

- buscar aquellos comentarios que relacionaban ambos movimientos, o incluso ambas exposiciones, ya fuera de forma circunstancial o aportando una base teórica sobre las implicaciones entre uno y otro, sin duda importantes y evidentes en ambas exposiciones.

El proceso fue difícil al principio. La falta de costumbre de las alumnas hacía que no vieran el interés de esta dinámica, ya que para ellas los trabajos de investigación habían tenido como marco siempre las bibliotecas y centros de estudio, y nunca la pantalla de una red social. Por ello, al comienzo de la investigación no pensaron que aquello pudiera producir material suficiente como para sacar conclusiones válidas que justificasen el trabajo y tiempo invertidos. Dos de las alumnas se dedicaron a analizar el *timeline* de cada una de las exposiciones, y la tercera fue cruzando los *tweets* de ambos *hashtags* y sacando conclusiones. Lo que en un principio les pareció un trabajo poco ortodoxo, ante el que se mostraron algo perplejas, resultó ser una actividad sumamente enriquecedora, les abrió el interés por el grado de conexión entre unos perfiles y otros, el diálogo constante que se establece entre ellos, la riqueza de los comentarios y las referencias que se comparten, les demostró que, en efecto, como estaba previsto, la experiencia daría los frutos esperados.

Los resultados de esta dinámica, al margen de los puramente teóricos, históricos o comisariales, que no son objetivo de este artículo y quedan en los anales de nuestra asignatura, nos han hecho ver que, en efecto, existe una vía de creación y desarrollo de contenidos a través de las redes sociales que, si bien está aún poco desarrollada, ofrece enormes posibilidades utilizando las herramientas y metodología adecuadas. De hecho, al hilo de aquel #Thyssen140 iniciado en 2013, han ido surgiendo propuestas similares que, partiendo de profesionales de distintos sectores del arte y la cultura, convocan a sus seguidores a interesantes diálogos abiertos, a partir de un tema concreto y agrupados con el *hashtag* correspondiente, a los que se van sumando otros *followers* que en ocasiones no sólo escuchan (o leen) y comentan, sino que aportan reflexiones, referencias, rebaten datos o teorías, proponen ideas alternativas, nuevos ejemplos... en definitiva, enriquecen a su vez el diálogo. Desde lecciones de arte del Renacimiento hasta elementos de arquitectura contemporánea, desde un filósofo cada día hasta pequeñas dosis de iconografía o anecdotarios históricos, son bastantes ya los usuarios de Twitter, casi todos muy buenos comunicadores, que han decidido poner en marcha dinámicas similares, en algunos casos muy bien argumentadas y documentadas y de bastante interés.

Propuesta a futuro: la incorporación de una nueva herramienta de investigación.

En definitiva, no hemos hecho más que empezar. La dinámica continuará en los próximos meses, buscando nuevas propuestas de investigación a través de las redes que puedan aportar interés en el análisis de contenidos de los alumnos de nuestro máster. De momento, tenemos en ciernes #Thyssen365, una nueva iniciativa de Guillermo Solana que el día 8 de Octubre, coincidiendo con el aniversario del museo, comentará obras de la colección propuestas por los *followers* del Thyssen. Además, nuevas exposiciones futuras como la de Edvard Munch prevista para 2015 será con toda seguridad una buena fuente de discusión, sobre todo sabiendo que ya existe un interés por determinados seguidores (como nosotros desde Nebrija) de crear un diálogo que vaya más allá del comentario, que entre en un debate comisarial más profundo, que interpele directamente a los conservadores y comisarios sobre aspectos de la contextualización de artistas, obras y movimientos dentro del discurso expositivo. Un diálogo, en definitiva, que ofrezca material para esa vía de investigación que buscamos para nuestros alumnos, y que enriquezca su formación como gestores del arte y de la cultura.

Conclusiones

La práctica docente de postgrado exige adaptar las herramientas que utiliza a las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología en materia de comunicación. En la docencia de humanidades, la labor de creación y comunicación de contenidos que desempeñan las instituciones culturales y los museos es muy importante, y ofrece muchas vías de análisis a los alumnos. Los museos no sólo han adoptado las nuevas tecnologías como canal de comunicación y difusión de dichos contenidos sino que, además, se han dado cuenta de que el *engagement* o interacción con sus seguidores a través de las NTICs y las RRSS aporta una retroalimentación informativa que enriquece incluso los contenidos del propio museo, y así se está demostrando.

El uso de la NTICs y la creación de contenidos como herramienta de investigación merece ser desarrollado a partir del conocimiento de las redes, de la interacción entre los creadores y difusores de contenidos y los usuarios de dichas redes, y de la propia evolución de las mecánicas de investigación.

La dinámica desarrollada durante el curso 2013-2014 en el marco del Máster en Mercado del Arte de la Universidad Nebrija nos ha apostado interesantes resultados, tanto a nivel puramente crítico en cuanto al estudio de los contenidos museísticos de las exposiciones y la interrelación de ambas en sus aspectos teóricos y

formales, como en el propio uso interactivo de las redes sociales entre museo y seguidores. Ello nos ha permitido sentar las bases de próximos estudios en este campo, así como profundizar en la práctica de una nueva herramienta docente y de investigación en constante cambio.

Un instrumento de evaluación de materiales y recursos para la difusión y educación patrimonial: nuevos horizontes.

Lidia Rico Cano, Universidad de Málaga
lidiaricocano@uma.es

Palabras clave: patrimonio cultural, difusión, educación, investigación, material didáctico, recursos educacionales, tecnologías de la información y comunicación.

Objetivos de la comunicación: Presentar y adaptar un instrumento de análisis de materiales y recursos para la educación y difusión patrimonial, creado para el estudio de los materiales en papel realizado por los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes en Andalucía y que protagonizó una tesis doctoral del 2009 centrada en este tema y que hoy debe adecuarse a los recursos basados en las TACs, tal y como ha dejado patente su aplicación en posteriores trabajos.

Introducción

En el presente escrito queremos dar difusión a un instrumento de evaluación que pensamos puede ser de gran utilidad a la hora de analizar los materiales y recursos dirigidos a la difusión y educación patrimonial. Se trata de una parrilla de análisis, que aunque abarca otros aspectos, se centra sobre todo en los contenidos de dichos materiales y recursos, intentando responder a dos cuestiones capitales: ¿Qué patrimonio se difunde y se enseña a través de este material o recurso? ¿Cómo se hace desde el punto de vista didáctico?

Este instrumento nació como parte esencial del estudio empírico que realizamos para nuestra tesis doctoral (Rico Cano, 2009), que intentó analizar el trabajo de los Gabinetes pedagógicos de Bellas Artes de Andalucía a través de sus materiales publicados en sus más de veinte años de andadura, contestando precisamente a las preguntas que planteábamos anteriormente. Al final, se realizó un trabajo más profundo de la propia institución, indagando sus orígenes y evolución, e incluso planteando propuestas de futuro. Pero sin duda, una de las partes más importantes del trabajo se desarrollo a partir del análisis de los materiales de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes a través de la parrilla de análisis elaborada con dicha intención.

Aunque fue creada con este objetivo, creemos que puede ser un instrumento de interés para analizar materiales y recursos diversos, abarcando recursos audiovisuales, informáticos y tecnologías de la información y comunicación, relacionadas con la difusión y educación patrimonial. Para ello habría que revisar y adaptar nuestro instrumento, de manera que se ajustase a la naturaleza de este tipo de recursos, que hoy en día forman parte de nuestra vida cotidiana y cada vez piden más protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo tipo.

Origen y diseño de un instrumento de evaluación de recursos y materiales didácticos para la difusión del Patrimonio: características, conceptualización y categorías de la plantilla de análisis.

Como hemos dicho, esta parrilla de análisis nació con un objetivo muy específico: analizar los materiales recogidos de los ocho Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, uno por provincia andaluza, que habían producido materiales y recursos didácticos de muy diverso tipo en sus años de ardua labor en la difusión del Patrimonio, sobre todo en el ámbito de público escolar. Para ello, fue necesario determinar y estructurar de una manera ordenada una serie de categorías y subcategorías, con sus variables e indicadores, a partir de estudios y plantillas de diversos autores como Ávila Ruiz (1998), Cuenca López (2002), Bernard Mainar (1997), Parcerisa Aran (1996), entre otros¹.

El instrumento de análisis tomó la forma de doble plantilla para su uso específico en el contexto de este estudio, debido a que la mayoría de los materiales que se recopilaban tenían un formato escrito y solían presentar una doble composición: un cuaderno dirigido al alumno y otro al profesor. Se planteó analizar conjuntamente ambos componentes para poder comparar la correspondencia entre categorías y por tanto la coherencia conocimiento profesional del profesor y el conocimiento escolar dirigido al alumno.

Teniendo en cuenta todo esto, se definieron cinco grandes categorías, con sus correspondientes subcategorías principales y secundarias, resumidas en el siguiente cuadro (Rico Cano, 2009, pág. 255):

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS PRINCIPALES
<i>Tipo de material.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidad del material (información, propuesta de actividades, lectura, etc.) y explicitación o no de sus propósitos. 2. Uso del material (individual o no, guía, folleto, cuaderno, manipulativo o fungible, etc.).

¹ Ver bibliografía.

	3. Público al que va dirigido.
<i>Presentación.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formato. 2. Maquetación. 3. Ilustraciones. 4. Esquemas, gráficos, mapas conceptuales, etc. 5. Sonido. 6. Interacción entre los diferentes lenguajes de los que se sirve el material (imágenes-texto, etc.).
<i>Qué enseñar: el conocimiento profesional/ el conocimiento escolar.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento disciplinar. 2. Conocimientos de las Ciencias de la Educación. 3. Conocimientos de la didáctica específica.
<i>Cómo enseñar: las actividades y la metodología.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de estrategias metodológicas (orales, escritas, procedimientos de indagación, etc.). 2. Papel del profesor. 3. Papel de los alumnos. 4. Aplicación de procesos intelectuales a través de las actividades (procesos memorísticos, procedimentales, donde interaccionen actividades manuales e intelectuales, donde interaccionen cognición, afectividad y valores sociales y culturales). 5. Reestructuración de las concepciones (Síntesis, Generalización, Meta-aprendizaje, Aplicación práctica). 6. Adecuación de las actividades. 7. Focalización de las actividades (hacia los objetivos, los contenidos, la resolución de problemas, hacia los intereses y experiencias de los alumnos o combina los anteriores). 8. Tipos de actividades. 9. Incorporación de elementos en relación con valores científicos 10. Tareas organizativas que implican al centro. 11. Relación con las actividades de otros materiales semejantes (esquema repetitivo de un material a otro, variedad, etc.).
<i>La evaluación.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Momento/s. 2. Instrumentos (ítems específicos, pruebas objetivas, etc.). 3. Indicadores (criterios procedimentales de evaluación, criterios que tratan de comprobar aprendizajes cognitivos o destrezas y capacidades de carácter cognitivo, criterios afectivos y sociales, etc.). 4. Dificultades/dilemas. 5. Evaluación del material (explicitación, programa de investigación, experimentación y discusión, etc.)

La primera y segunda categoría tenían un carácter más formal y descriptivo por lo que fueron las que más se adaptaron finalmente al formato escrito, mientras que las otras tres categorías se centraron en el “contenido” disciplinar y didáctico del material o recurso. A pesar de ello, se conservaron categorías como la de “sonido” pensando en materiales audiovisuales que también fueron realizados por los Gabinetes por si se incluían en estudios posteriores.

La tercera categoría también tiene un amplio desarrollo en subcategorías que recogen numerosas variables. Se trata de la categoría “que enseñar”. Así las tres subcategorías son: el conocimiento disciplinar (en este caso el conocimiento histórico-artístico y en relación el Patrimonio), los conocimientos de las Ciencias de la Educación y los conocimientos de la didáctica específica (en este caso, la Didáctica del Patrimonio). Cada una de estas subcategoría, a su vez, se especifica en otras subcategorías secundarias de gran importancia para revelar qué se transmite a través de este material o recurso: el enfoque del conocimiento histórico artístico y el concepto y tipología de Arte y Patrimonio subyacente, el modelo didáctico predominante, concepción del desarrollo y del aprendizaje además del tipo de aprendizaje predominante –significativo, memorístico, por descubrimiento, directivo, etc.-, imagen del profesor y del alumno, si procede, tipos de conocimiento además de su organización, secuenciación y selección, los obstáculos propios de la materia (multicausalidad, cambio y continuidad en el tiempo histórico, etc.), y otras muchas variables.

La cuarta categoría se relaciona directamente con la metodología que se despliega con el recurso o material analizado y las actividades relacionadas: estrategias metodológicas utilizadas, tipos y características de las actividades, elementos utilizados, el papel del profesor y del alumno en las actividades, etc. Algunas de las subcategorías también se amplían en subcategorías secundarias con diferentes variables.

La última categoría recoge el aspecto evaluador que pueda contener el material. Nos parecía importante incluir esta categoría para saber la concepción de evaluación subyacente y conocer si se comprueba la eficacia de los procesos de difusión realizados a través del material o recurso didáctico dirigido a la educación patrimonial.

Como dijimos anteriormente, las categorías se repetían al analizar el conocimiento profesional del profesor y el conocimiento escolar, a excepción de algunas variables que se desdoblaban al cambiar el punto de vista al tratarse del material del profesor o del alumno (Ejem. En la tercera categoría, dentro de la segunda subcategoría, en el ítem nombrado con la letra i: por un lado se analiza la “Imagen de la profesionalidad docente (profesor técnico-acrítico, profesor investigador-deliberativo y profesor

intelectual-comprometido)” y por otro la “Imagen del alumno (reproductor de información y investigador-deliberativo)”. Tras la validación del instrumento en una prueba inicial, algunas de las subcategorías podían ser muy semejantes, pero se conservaron por contener pequeños matices que en algunos casos podían ser interesantes.

La plantilla incorporaba al final un espacio de carácter abierto para que el investigador pueda efectuar una síntesis de los resultados del análisis realizando una valoración/interpretación global de dichos resultados que permitan detectar las características generales del material.

Nuevas propuestas para su utilización

La plantilla nos permitió realizar un estudio profundo sobre las características de los materiales escritos realizados por los Gabinetes e incluso estimar unas características deseables de los materiales realizados para la difusión y educación patrimonial, parte importante de los resultados de la tesis doctoral mencionada (Rico Cano, 2009, págs. 709-715). Sin embargo no había sido utilizado en nuevos estudios hasta recientemente, donde abordamos el análisis esta vez de un recurso de naturaleza y formato distinto, lo que nos hizo pensar en “rescatar” nuestra parrilla de análisis para su aplicación en nuevas investigaciones y su posible interés a la hora de abordar los recursos basados en las nuevas tecnologías, en gran expansión en nuestro ámbito de trabajo, la educación patrimonial.

Un nuevo estudio a través de nuestra parrilla de análisis: los “Little Einsteins” como recurso didáctico en la Educación Infantil.

Con motivo del *I Congreso Internacional Patrimonio y Educación*² realizamos un primer acercamiento³ a esta serie de dibujos animados de la factoría Disney, como recurso para la educación patrimonial, especialmente en la etapa de la educación infantil. Lo hicimos en forma de doble poster: el primero, titulado *Análisis de recursos para la educación patrimonial: el caso de “Little Einsteins”* (Rico Cano y Triviño Cabrera, 2014), se centraba en alguna de las subcategorías de nuestro instrumento, intentando descubrir las concepciones explícitas e implícitas sobre el concepto de Patrimonio y las disciplinas referentes que lo sustentan, ya que aunque la funcionalidad de la serie animada no era directamente educativa, preveíamos podía tener cualidades interesantes para convertirse en un recurso muy útil: un concepto de

² Granada, 22-24 de Mayo de 2014.

³ Este estudio está siendo realizado junto a la profesora Laura Triviño Cabrera en el Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales en la Universidad de Málaga.

Patrimonio complejo y amplio, conexión con los intereses de la niña y del niño, interdisciplinariedad, etc.; el segundo, titulado *Experiencias de formación del profesorado en Educación Infantil: "Little Einsteins" como recurso didáctico para la educación patrimonial* (Triviño Cabrera y Rico Cano, 2014) se centraba en el resto de categorías y subcategorías relacionadas con los aspectos didácticos (sobre didáctica general, la didáctica específica, metodología, actividades y evaluación) a partir de una experiencia con alumnado en formación del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en el seno de la asignatura de tercer curso "Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil". Partiendo desde modelos de acción docente reflexivas y con el objetivo de fomentar la educación patrimonial, la propuesta hacia el alumnado era la realización de un pequeño proyecto didáctico utilizando este recurso y así analizar los enfoques didácticos y los conceptos de patrimonio subyacentes, con la intención de caminar en ambos casos a propuestas más holísticas y complejas. Los resultados iniciales –la investigación sigue en curso– ya dejan ver que, efectivamente, la serie puede ser un recurso audiovisual de gran interés para la educación patrimonial, sobre todo en Educación Infantil.

Propuestas de mejora y adaptación para el estudio de los recursos basados en las TACs.

Hemos presentado brevemente los usos que le hemos dado a nuestro instrumento de análisis, primero en materiales estrictamente escritos y luego en un recurso audiovisual, que podemos considerar un Recurso Educativo Abierto (Burgos Aguilar, 2010). Los REA, resumiendo el concepto, son aquellos recursos destinados a la educación, investigación, etc., y que residen en el dominio público o que pueden usarse de manera gratuita y pública.

Algunos recursos que podemos incluir dentro de las TACs, efectivamente, podrían considerarse dentro de este grupo. Ejemplo de ello son las webs de museos e instituciones patrimoniales, la realidad aumentada y sus posibilidades en la educación patrimonial como podemos ver, por ejemplo, en la presentación de Villegas Dianta (2012). Otro ejemplo en auge son las aplicaciones realizadas para dispositivos móviles i-pod, como materiales de apoyo didáctico en entornos patrimoniales museísticos por parte de público visitante, también aquellos en edad escolar (tema de investigación de Isabel Romero Cortijo (2013). Todos ellos pueden ser utilizados en la escuela. Otros son de uso más restringido, creados para un usuario específico, ya sea en educación formal o no formal. Ejemplo de ello son las webquests, que también tiene su desarrollo en la educación patrimonial como la realizada hace algunos años como recurso para

3º de Educación Primaria presentada por Pérez Castelló (2004) sobre el Castillo de Crevillent).

Junto a todo esto, el fenómeno de Internet en la difusión y educación patrimonial ha sido estudiado por diversos autores destacando las aportaciones de Olaia Fontal, como el capítulo dedicado en su obra *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (2013) a esta temática.

Ya decíamos en otra ocasión (Rico Cano, 2004) que en la difusión y educación patrimonial los medios digitales, multimedia y las nuevas tecnologías en general, pueden realizar un papel importante, por adecuarse al código audiovisual predominante en las manifestaciones patrimoniales y armonizar, por sus características y posibilidades, con una visión innovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje -en esta línea reflexiona sobre educación, patrimonio y TICs Villegas Dianta (2014), enumerando algunas de las actividades que se pueden realizar de educación patrimonial a través de las TICs. Sin embargo, ya entonces advertíamos que las TICs no son la gran panacea y estudios recientes (Ibañez Etxeberria, 2014, pp. 27-28) coinciden con esta visión y con la necesidad de revisar y evaluar los proyectos de educación patrimonial a través de las TICs.

Creemos que precisamente en esta línea de investigación podría hallarse la utilidad de nuestro instrumento de análisis. Tras ser empleado en diversos recursos y por tanto evaluado su uso, creemos que nuestro instrumento de análisis debería tener en cuenta los siguientes aspectos para su utilización en el estudio de recursos y materiales basados en las TACs:

- Según el formato del recurso, podrá utilizarse la parrilla sin que esta presentara su versión de doble parrilla, sólo necesaria en el caso de que el recurso tenga más de un elemento dirigido específicamente al profesor y al alumno. Seguirían estando presentes aquellas dobles categorías para poder analizar conjuntamente el conocimiento profesional y escolar subyacente.
- Las categorías principales, aquí presentadas como tercera, cuarta y quinta, en referencia a “Qué enseñar...”, “Cómo enseñar...” y “La evaluación”, podrían permanecer sin grandes cambios, ya que nos parece de gran interés que este tipo de recurso sean analizados desde este punto de vista disciplinar y didáctico, pudiendo aportar resultados interesantes para conocer como se está desarrollando la educación patrimonial actualmente.
- Serían precisamente las categorías más descriptivas, las primera y segunda, “Formato” y “Presentación”, donde deberíamos introducir

nuevas subcategorías y variables que incluyan a las TACs y que analicen su calidad y eficacia como tales: características como el diseño, la interactividad, la hipertextualidad, tiempos de carga, etc., deberían ser tenidos en cuenta, por reseñar algunos aspectos de los medios y recursos digitales.

- Por último, en algunos casos como el que abordamos con el caso del análisis de la serie animada "Little Einsteins", al no tratarse de materiales destinados para la educación formal, e incluso no formal, el análisis disciplinar (la primera subcategoría de la categoría tercera) puede llevarse a cabo sin problemas, pero su análisis didáctico sólo puede realizarse en caso de tener proyectos educativos en los que se inserte el material (como fue el caso, al experimentarse en una experiencia de formación del profesorado de educación infantil). A pesar de ello, la aplicación parcial, puede arrojar resultados interesantes en cuanto a la imagen de Patrimonio que se transmite y difunde a través de estos recursos abiertos.

Conclusiones

En definitiva, en vista del papel cada vez más importante de los recursos basados en las TACs en la educación patrimonial y de que el análisis de los materiales y recursos didácticos en general, y más concretamente aquellos relacionados con las TACs, son una línea emergente en el ámbito de la investigación en la educación patrimonial –tal y como señalan Cuenca y Estepa (2013) en su descripción de las líneas de investigación actuales en este campo-, creemos que nuestro instrumento de análisis de materiales y recursos para la difusión y educación patrimonial puede ser de gran utilidad. Tras validarlo en investigaciones anteriores, tan sólo debemos tener en cuenta la inclusión de las características propias de estos recursos en aquellas categorías más descriptivas, y que también son importantes porque influyen en la calidad y eficacia de estos materiales. Sin embargo, creemos que la aportación más importante de esta parrilla de análisis es el estudio exhaustivo que realiza desde el punto de vista disciplinar y didáctico, perspectiva que puede dar luz sobre el tipo de educación patrimonial que actualmente se está desarrollando, tanto en la educación formal como al no formal.

Bibliografía.

ÁVILA RUIZ, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

BERNAD MAINAR, J.A. (1979). *Guía para la valoración de los textos escolares*. Zaragoza: Teide, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

BLANCO N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

BURGOS AGUILAR, J.V. (2010). Distribución de conocimiento y acceso libre a la información con recursos educativos abiertos (REA). *La Educ@ción. Revista digital*, nº 141 (Junio). Recuperado de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/reavladi_mirburgos.pdf

CUENCA LÓPEZ, J.M. (2002). *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en las enseñanzas obligatorias* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

CUENCA LÓPEZ, J.M. y ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En ESTEPA GIMÉNEZ, J. (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. Publicaciones.

FONTAL MERILLAS, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea.

IBÁÑEZ ETXEBERRÍA, A. (2014). Tendencias emergentes de integración de TICs en educación patrimonial. En *Educación, clave de futuro del Patrimonio*. Burgos: Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León.

LÓPEZ RUIZ, J.I. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Dos estudios de caso en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.

PARCERISA ARAN, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial Graó.

PEREZ CASTELLÓ, T.D. (2004). La Webquest como recurso educativo de Ciencias Sociales en Primaria: "El Castillo de Crevillent". *En Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

PORLÁN. R. y RIVERO A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

RICO CANO, L. (2004) La difusión del Patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. *En Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

RICO CANO, L. (2009) *La difusión del Patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes* (Tesis doctoral). Universidad Málaga.

RICO CANO, L. y TRIVIÑO CABRERA, L. (2014). Análisis de recursos para la educación patrimonial: el caso de "Little Einsteins". *En I Congreso Internacional Patrimonio y Educación. Granada (posters y comunicaciones inéditos)*.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194.

SANZ PASTOR, R. (2002). La evaluación de los contenidos de Historia del Arte en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para futuros profesores. En ESTEPA GIMÉNEZ, J., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y DE LA CALLE CARRACEDO, M. (Coord.). *Nuevos horizontes de la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

SASTRE, G. y MORENO MARIÑÓN, M. (dir.) (1988). El niño en las etapas de la enseñanza. *En Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, vol. 1. Barcelona: Planeta.

TRIVIÑO CABRERA, L. y RICO CANO, L. (2014). Experiencias de formación del profesorado en Educación Infantil: "Little Einsteins" como recurso didáctico para la educación patrimonial. En *I Congreso Internacional Patrimonio y Educación. Granada (posters y comunicaciones inéditos)*.

VILLEGAS DIANTA, C.A. (2012). Incorporación de las TIC a la Educación Patrimonial: Las Potencialidades de la Realidad Aumentada. En *E-Historia*. Recuperado de <http://prezi.com/ftaowafowjhc/incorporacion-de-las-tic-a-la-educacion-patrimonial-las-potencialidades-de-la-realidad-aumentada/>

VILLEGAS DIANTA, C.A. (2014). Patrimonio, educación y tecnología. Algunas ideas de cómo potenciar la educación patrimonial con el uso de tecnología. En *Artículos E-Historia*. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0008315452f4e019380f3>

TÍTULO/TITLE: UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS PARA LA DIFUSIÓN Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: NUEVOS HORIZONTES.
AUTOR/AUTHOR: LIDIA RICO CANO
INSTITUCIÓN/INSTITUTION: DTO. DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA, DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS EXPERIMENTALES,
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil.

Del 28 al 31 de octubre de 2014.

El uso de tecnología 3D para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los espacios patrimoniales.

Mireia Romero Serra,

Grupo de investigación DIDPATRI, Universidad de Barcelona (UB).

mireia.romero@ub.edu

Palabras Clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica del Patrimonio, recursos educativos, tecnologías digitales, simulación virtual.

Resumen: En este artículo se presenta un estudio aproximado de la tecnología más avanzada, como es la 3D, en los museos y entidades patrimoniales arqueológicas de Cataluña. El objetivo no sólo es mostrar cuál es la presencia de este tipo de tecnología en las instituciones patrimoniales de esta región, sino también conocer el grado de interactividad y validez científica de éstos, para evaluar su potencial como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las distintas etapas educativas.

La realidad virtual en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Desde hace muchos años, la enseñanza de la Arqueología se ha llevado a cabo a través de libros, salidas escolares, participación de alumnos y maestros en excavaciones reales y, desde hace poco, mediante las simulaciones virtuales. No obstante, las TIC, entre las que se destaca la Realidad Virtual, no se han introducido plenamente en el campo de la enseñanza y aprendizaje (Ott y Pozzi, 2011), dado que los libros de texto siguen siendo por tradición el material básico utilizado por la enseñanza de la Historia y la Arqueología (Roussou, 2006). En este sentido, las clases expositivas, la escasa o nula participación del alumnado en su aprendizaje, o la memorización de un discurso histórico acabado e incuestionable siguen rigiendo, en la mayoría de las veces, la enseñanza actual de estas dos disciplinas.

Frente a esta situación, Diego Levis (1997) postula que la práctica diaria en el aula debería poder combinar todo tipo de recursos didácticos, intentando buscar una complementariedad entre los más tradicionales y los más innovadores, seleccionando, priorizando y jerarquizando los contenidos y las técnicas didácticas más apropiadas en cada caso. Es en este contexto dónde la Realidad Virtual podría convertirse, por su propia naturaleza, en una herramienta apropiada y extraordinariamente motivadora

para la enseñanza de disciplinas como la Arqueología, la Historia y la Historia del Arte (Huesillos, 2010).

No faltan expertos (Colonna, 1994) que afirman que estas técnicas de experimentación virtual, podrían transformar completamente la pedagogía, ya que la Realidad Virtual y la tecnología informática, no sólo están redefiniendo la manera en cómo aprendemos, sino que constituyen una alternativa verdadera a las viejas instituciones educativas. En este sentido, si tenemos en cuenta las palabras de Tiffin y Rajasinghan (1997) «el uso de las tecnologías informáticas podrían hacer de la clase virtual el principal lugar de aprendizaje en la sociedad».

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, el uso y aplicación de la Realidad Virtual resulta muy útil para trabajar con datos espacio-temporales (Pujol, 2009), ya que ofrece la posibilidad de contextualizar los objetos y edificios en su marco histórico, sociocultural, económico y geográfico, mejorando, así, su comprensión e interpretación (Schmidt et al., 2012). En este caso, hablamos del análisis de datos histórico-arqueológicos a partir de un proceso de investigación, poniendo a prueba las hipótesis propuestas y despertando o descubriendo nuevos aspectos, que sobre el papel pueden pasar desapercibidos (Escamilla, 2011). Un recurso didáctico, pues, capaz de abrir y tratar un gran abanico interdisciplinario de enfoques y, al mismo tiempo, una gran variedad de asignaturas y conocimientos.

Por otro lado, la didáctica de las Ciencias Sociales también ha expandido sus áreas de interés a contextos no formales de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en la importancia de cómo las personas aprenden conceptos y metodologías de geografía e historia, en los más diversos contextos y con las más diversas técnicas y estrategias científicas (Hernández i Rojo, 2012). En este sentido, las experiencias desarrolladas por la interpretación del patrimonio son muy importantes, ya que permiten posicionarse mejor en el sector de trabajo con fuentes primarias paisajísticas, arquitecturales, etnológicas o arqueológicas, y al mismo tiempo, debemos insistir en la importancia del patrimonio como puente fundamental de diálogo con el pasado.

La realidad virtual en los Museos Arqueológicos

Hasta ahora, los museos y los yacimientos arqueológicos han sido los medios de difusión empleados por excelencia para la transmisión de los conocimientos y descubrimientos de la Arqueología, así como de la manera en que esta disciplina

trabaja. No obstante, en los últimos años, Internet y la Realidad Virtual han tomado fuerza y se han sumado con gran éxito a las líneas de difusión y educación de la Arqueología, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal (Calaf y Fontal, 2004).

En el ámbito de la educación no formal, la Realidad Virtual forma parte de las tendencias museológicas actuales relacionadas con la Sociedad de la información, dado que su uso se entiende como una visita inmersiva interactiva en un entorno multimedia. En este sentido, tanto el público como los/las profesionales del sector están convencidos de que la Realidad Virtual es especialmente adecuada para mostrar al público general y sobre todo, el infantil, cómo era el pasado (Pujol y Economou, 2008). No obstante, la mayoría de las reconstrucciones actuales ofrece aún, ya sea por razones técnicas o por razones científicas (Pujol, 2008), imágenes estáticas e hiperrealistas de edificios vacíos. Esta falta de actividad humana hace que, según el resultado de algunos estudios, las reconstrucciones virtuales pierdan interés para el público (Pujol y Economou, 2008).

La interactividad humana puede ser una herramienta con un gran potencial didáctico y educativo si sabemos usarla de forma correcta, pero también puede provocar el efecto contrario. ¿Dónde están los límites entre una buena mediación humana y una de deficiente? ¿Todos los recursos son válidos para todos los públicos? En este sentido, es importante tener en cuenta el cuestionamiento humano a la hora de interactuar, ya que una instalación interactiva que no pretenda solucionar problemas al plantear cuestiones corre el riesgo de perder interés o ser ineficaz (Santacana y Martín, 2010).

Así pues, es necesario realizar estudios sistemáticos en el ámbito del patrimonio para conocer y comprender las necesidades de la presentación de estos recursos en los museos, las exigencias e intereses del público, y cómo la Realidad Virtual se puede adaptar a ello teniendo en cuenta sus capacidades técnicas.

Estudiar y evaluar los recursos 3D

Los pocos estudios específicos realizados en museos arqueológicos han evidenciado que las Tecnologías de la Sociedad de la Información tienen problemas de integración en la exposición, debido a que corresponden a un paradigma comunicativo diferente. En este sentido, la efectividad de la Realidad Virtual como instrumento museográfico debería ser evaluada a través de estudios sistemáticos

específicamente diseñados para el entorno del museo manifestándose así, problemas de mantenimiento y gestión de los sistemas.

Siguiendo esta línea, son varias las evaluaciones desarrolladas y realizadas que han constituido una primera aproximación al uso y la percepción de las Nuevas Tecnologías en el Patrimonio Cultural: estudios de público que analizan con precisión el visitante y su comportamiento en el museo; evaluaciones que ponen la atención al operador cultural (museólogo, técnico de patrimonio) y al tecnólogo (diseñadores, ingenieros) (Asensio y Asenjo 2011), así como dos procesos nuevos que nacen con la aplicación de las TIC: utilidad, confort y usabilidad (mediación de la tecnología con el usuario) y cibermuseografía (integración de la tecnología en las formas de presentar contenidos) (Pujol y Carreras, 2009).

Algunos de estos estudios evaluativos se han llevado a cabo en exposiciones como *Imaginar Roma Antigua*, en Roma, o en el Museo de Ename y El Hellenic Cosmos de Atenas (Pujol, 2010). Son ejemplos que nos proporcionaron los parámetros básicos para llevar a cabo el análisis práctico que desarrollaremos a continuación.

Creación de una pauta para el análisis y evaluación de recursos 3D

Partiendo de la teoría expuesta, el objetivo principal de esta investigación ha sido realizar un estudio aproximado de la aplicación y uso de la tecnología 3D en museos y espacios de presentación patrimonial arqueológicos en Cataluña mediante una pauta¹. Con esta pauta de análisis, que se utilizó como material de apoyo durante la visita, se pretendía considerar los usos positivos y negativos del recurso tecnológico, sus problemas asociados, sus ventajas e inconvenientes - en función del tipo de aplicación - así como sus potencialidades y capacidades comunicativas o educativas. Siempre teniendo en cuenta el marco de acción institucional.

Para definir el protocolo, se han tenido en cuenta, principalmente, las aportaciones de Mikel Asensio (2011), Laia Pujol y Maria Economou (2009; 2011) y César Carreras (2009). Laia Pujol y Maria Economou, fruto de su experiencia en el diseño de proyectos de museografía virtual, consideran la articulación de propuestas analíticas de evaluación en función a criterios como la interfaz, la presentación, la

¹ Por otra parte, las tecnologías 3D son, aún, escasamente implantadas en los museos arqueológicos catalanes y, consecuentemente son pocos los casos que pudimos analizar: un total de diez museos arqueológicos.

navegación, la programación, el contenido, la integración con la exposición y temática del museo, así como la impresión y expectativas de los visitantes. En el caso de César Carreras desde una perspectiva similar, plantea técnicas de evaluación para analizar la cibermuseografía a partir de la utilidad, usabilidad y accesibilidad y las posibilidades de participación y desarrollo del aprendizaje por parte del público, teniendo en cuenta aspectos como el uso de la información, recursos y actividades, etc (Carreras y Pujol, 2009).

Teniendo en cuenta las referencias bibliográficas anteriores, el procedimiento que se llevó a cabo en este caso fue:

- a) Seleccionar un recurso a analizar con la intención de evaluar los principales criterios – como la utilidad, el confort, la usabilidad y accesibilidad, la navegabilidad, las acciones comunicativas e interactivas, etc. -, que definan la mediación de la tecnología con el usuario. Es evidente, que los diferentes aspectos a analizar podrán variar en función del tipo de recurso a estudiar.
- b) Realizar una evaluación aproximada del recurso como usuario y rellenar, seguidamente la ficha elaborada. Tuvimos en cuenta que para realizar una buena análisis era necesario observar y utilizar el recurso previamente, para comprender perfectamente su funcionamiento.

Los criterios seleccionados para analizar los recursos tecnológicos 3D y sus características se estructuraron en siete bloques:

- 1) Marco institucional: es necesario establecer el contexto en el que se inserta el recurso o dispositivo a analizar. Se especificaron aspectos como el nombre de la institución patrimonial, la temática que trata, el municipio donde se ubica, el tipo de institución que es (Museo, centro de interpretación, yacimiento arqueológico, parque arqueológico, etc.) Y también su alcance territorial (local, regional, provincial, nacional...).
- 2) Contexto donde se ubica el recurso tecnológico 3D: la calidad y comprensión de uso del sistema dependerá de las condiciones - como la organización - del entorno físico en el que se encuentra. En este sentido, es interesante conocer el nombre de la exposición en el que enmarca, su contexto de uso - en función si se encuentra en el interior o en el exterior del espacio patrimonial -, así como temporal (antes, durante o después de la visita). También se hace referencia al diseño del recurso, para vislumbrar hasta qué punto es atractivo para al público y si las condiciones del espacio facilitan su buen funcionamiento.

- 3) Descripción del recurso tecnológico 3D: especificar qué recurso tecnológico ofrece (App, audiovisual sin interactividad, Realidad Virtual, entorno multimedia, web, base de datos, etc.), qué interfaz o descripción física presenta (pantalla, altavoces, dispositivo táctil, monitor y ratón, micrófono, cámara, gafas, PDA, Ipad, aplicación móvil, etc.) y finalidad (para consultar y describir los datos, análisis a partir de juegos, navegación, etc.).
- 4) Contenidos que presenta el recurso: se consideran los contenidos generales, es decir, la temática tratada en el recurso. Al tratarse de dispositivos tecnológicos relacionados con la Arqueología, se especificará la rama de la disciplina que se trata, el enfoque temático (vida cotidiana, tecnología, hechos históricos, proceso de algo etc.) y la cronología. Se hará un breve inciso en el guion argumental del contenido, los recursos que se utilizan para la presentación de la información tanto principal (textos, imágenes, etc.) como complementaria (en el caso de existir). También se tendrá en cuenta el tipo de público al que va dirigido y el nivel educativo de los contenidos a presentar: si son conceptuales (saber - rama de la disciplina), procedimentales (saber hacer; metodología) o actitudinales (actitudes, valores y normas que ser).
- 5) Grado de usabilidad del recurso: identificación aproximada de las características que tiene la herramienta tecnológica para su uso sea cómodo y fácil.
- 6) Grado de interacción del recurso: identificación aproximada del propósito de sistema interactivo, necesidades y requerimientos.
- 7) Evaluación del recurso tecnológico 3D: para la realización de esta parte, se ha recorrido al personal del museo. En este sentido, hemos creído conveniente preguntar si se han aplicado estudios para evaluar el buen funcionamiento del recurso tecnológico. En el caso afirmativo, conocer el tipo de evaluación aplicada (estudios de público, estudios técnicos, etc.).

Resultados y conclusiones

Partiendo de la muestra estudiada (38 museos), los resultados del presente análisis ponen de manifiesto un gran vacío existente de implantación general de las Nuevas Tecnologías en los museos y entidades patrimoniales arqueológicos de Cataluña. Una realidad que podría apreciarse como consecuencia del desigual desarrollo dado en cada una de las instituciones culturales y en función de sus objetivos principales como espacios patrimoniales (Asensio y Asenjo, 2011). Hay que tener en cuenta, que no todas las instituciones culturales tienen como prioridad la difusión y transmisión educativa de sus colecciones al público.

En este contexto, el análisis minucioso de las opciones nos revelan que la mayoría de las instituciones relacionadas con el patrimonio arqueológico se encuentran repartidas entre los que no hacen uso en absoluto de las TIC o los que lo hacen mayoritariamente por un uso informativo.

Aunque la variedad existente de herramientas tecnológicas, el nivel de propuesta y utilización de posibilidades más avanzadas, como el caso de la Realidad Virtual y/o la Realidad Aumentada, es mínima. En este sentido, su aplicabilidad es todavía muy baja y lo poco que se está aplicando se hace de manera experimental y/o tentativa: en la mayor parte de los casos el recurso tecnológico 3D forma parte de una exposición temporal o, simplemente, aplica de manera experimental antes de integrarse permanentemente en el conjunto expositivo de los centros patrimoniales.

Tal como se ha comentado anteriormente, sólo diez entidades patrimoniales hacen uso de dispositivos que integren la Realidad Virtual en sus exposiciones. Estos resultados son un claro indicativo del escaso incremento del ritmo de inclusión de este medio en las actividades normales del museo. En este caso, la tecnología audiovisual sin interacción e Internet son los métodos de comunicación más comunes hoy por hoy entre los museos y los visitantes. En cierto modo, pues, el uso de nuevos medios tecnológicos, aún no han sido del todo aceptados en la museografía arqueológica.

Los diez centros patrimoniales analizados confirman tener una percepción muy buena o bastante buena del uso de recursos 3D, dado que pueden ayudar a incrementar la sorpresa en los visitantes o proveerles de contenidos que no pueden ser accesibles por medios convencionales. Sin embargo, el grado de uso de éstos es mínimo, ateniéndonos posiblemente a la falta de presupuesto para su mantenimiento o que las ventajas de estos nuevos medios tecnológicos aún no hayan sido del todo reconocidas y explotadas en la museografía arqueológica. Si procedemos a exponer las características más destacables de uso de aplicaciones 3D en la muestra estudiada, estas se pueden resumir de la siguiente manera:

La mayoría de las aplicaciones 3D:

- Son audiovisuales digitales
- Tienen como soporte una pantalla normal
- Son informativos

- Son presentados dentro del espacio expositivo de la institución cultural
- En la mayoría de los casos son de corta duración - un intervalo de tiempo menor a los 10 minutos
- Operan constantemente
- Son encendidos y apagados por el personal del museo
- Exponen contenidos de tipo arquitectónico y funcional - sin intervención de figuras humanas o sin interés a centrar la atención detalle como los objetos arqueológicos -.
- No son interactivos
- El visitante puede escoger verlo o no
- El pueden visualizar simultáneamente de 10 a 15 personas
- Han sido creados para el público en general

En primer lugar, se observa como la relación de los sistemas en 3D con la exposición arqueológica se base en tres posibilidades: ofrecer información contextual de los restos arqueológicos; proporcionar información sobre el proceso de creación y uso de la cultura material del museo, o la presentación de diversos temas específicos vinculados al tema de la exposición. Son aplicaciones, por tanto, que pueden servir como método de presentación de los contenidos del tema de la exposición o como exposición autónoma que complementa y acompaña las colecciones, presentando, por ejemplo, información interpretativa que no se expone en el mismo espacio.

Por otra parte, la información presentada es breve, directa (no genera confusión en su mensaje) y contiene una componente de realismo importante, permitiendo al visitante obtener una idea general sobre el tema. Sin embargo, son pocas las unidades expositivas tecnológicas que ofrecen presentaciones originales con apreciaciones de narración viva - haciendo uso de elementos y de la presencia humana. La mayoría de estas resaltan únicamente la importancia de la reconstrucción arquitectónica de los restos arqueológicos, sin proporcionar un contexto social y cultural del espacio representado. En este sentido, hay estudios que informan que para las reconstrucciones virtuales sean atractivas, interesantes y adecuadas para el aprendizaje del patrimonio cultural, éstas deben ser completas: no mostrar únicamente la arquitectura, sino que también deben ser reconstrucciones interactivas y realistas del pasado, tanto en términos tecnológicos como históricos (Economou y Pujol, 2011).

Uno de los inconvenientes que se perciben en la mayoría de los dispositivos analizados es que no son interactivos. No hay por parte del usuario una flexibilidad de participación ni una exploración personalizada de los contenidos. En este caso, su papel se reduce a la recepción de la opinión experta, sin poder preguntar, cambiar, añadir y buscar más información específica de su interés. En los casos de visita guiada, el guía es el único que puede proporcionar las explicaciones necesarias para una comprensión completa, convirtiéndose en el principal mediador entre el visitante y el mensaje de la unidad expositiva. Según algunos estudios, este tipo de situaciones, en las que no existe una participación directa del usuario hacia el dispositivo, puede dificultar su estimulación y curiosidad de aprendizaje (Pujol y Economou, 2009).

En cuanto a la audiencia, las diferentes aplicaciones tecnológicas 3D están pensadas para un público general. En este sentido, se ha intentado que los contenidos y los métodos de comunicación se adapten a los intereses y habilidades educacionales y emocionales de un público amplio - de ahí también que la información pueda acceder en tres idiomas diferentes (catalán, castellano e inglés). Sin embargo, la mayoría de los dispositivos no están preparados para personas con restricciones sensoriales.

Referencias bibliográficas

ASENSIO, M. Y ASENJO, E. (2011). *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC.

CALAF, R. Y FONTAL, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Editorial Trea.

CARRERAS, C. Y PUJOL, L. (2009). Métodos de evaluación. En Cesar Carreras (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*, 201-220. Barcelona: UOC.

COLONNA, J.F. (1994). *Images du virtuel*. París: Addison-Wesley.

ESCALMILLA, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula, Educación Secundaria (12-18 años)*. España: Graó.

HERNÁNDEZ, F.X. Y ROJO, M^a C. (2012): *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea.

HUESILLOS, M^a. L. (2010). La Arqueología Virtual y su uso en el aula. *Journal Virtual Archaeology Review*, 1, 2, 113-116. Accesible en: http://varjournal.es/doc/varj01_002_23.pdf

LEVIS, D. (1997). Realidad Virtual y educación. *Revista Quaderns digitals*, 20.

OTT, M. y POZZI, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Journal Computers in Human Behavior*, 27, 4, 1365-1371.

PUJOL, L. y ECONOMOU, M. (2009). Evaluación de la exposición Imaginar Roma Antigua. En C. Carreras (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: UOC.

PUJOL, L. y Economou, M. (2009). Evaluación en el Hellenic Cosmos. En C. Carreras (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: UOC.

PUJOL, L. y Economou, M. (2009). Evaluación en el museo arqueológico provincial de Ename. En C. Carreras (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. Barcelona: UOC.

PUJOL, L. (2010). Comprender lo virtual: conclusiones de un estudio evaluativo sobre reconstrucciones virtuales en los museos arqueológicos. *Journal Virtual Archaeology Review*, 139-143. Accesible en: http://varjournal.es/doc/varj01_001_19.pdf

ROUSSOU, M. (2006). Virtual Reality and Education: evaluating the Learning Experience. *Revista Treballs d'Arqueologia*, 12, 69-85.

SCHMIDT, M., LAFFEY, J.M. y SCHMIDT C. (2012). Developing methods for understanding social behavior in a 3D virtual learning environment. *Journal Computers Human Behavior*, 28, 2, 405-413.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

SANTACANA, J. y Martín, C. (2010): *Manual de Museografía interactiva*. Gijón: Editorial Trea.

Las Nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en los Museos de bajo presupuesto. Una oportunidad para retomar la finalidad educativa.

Carmen Serrano Moral

Palabras clave: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Museos locales, Educación, Nuevas Tecnologías, Evaluación.

Presentación del problema

Cuando se han pasado los años de bonanza económica y se ha entrado en la época de las *vacas flacas*, la realidad de la mayoría de los museos locales es que han sido los *grandes olvidados* en las gestiones culturales desde el momento en que se dio la voz de alarma y se declaró el estado de *crisis económica* (Santacana, 2012).

¿Cómo se pretende que estos museos cumplan con las funciones asignadas de la misma manera que lo hacen los grandes museos del país? ¿Cómo podrían llegar a conseguirlo?

“Hay que plantear una museografía de nuevo cuño, que huya de este ropaje grandilocuente y que, con recursos modestos, simples, pero brillantes en ideas, cautive a los visitantes y usuarios. Hay que repensar una vez más qué es lo que se pretende desde el museo. Después de muchos años de invertir en cemento, viendo el resultado al cual nos ha conducido esta forma de actuar, es preciso ensayar otro estilo, basado en las ideas, en la cooperación, en la investigación de base, en las necesidades culturales de la ciudadanía, en la función educadora del museo y en la integración de este en el seno de una sociedad y de unas ciudades que, también ellas, quieran ser educadoras.” (Santacana, 2012)

“Es, por lo tanto, muy necesario plantear una museografía que sea capaz de generar conocimiento sin que ello suponga disponer de grandes capitales de capital para invertir.” (Santacana, 2012)

La nueva sociedad (de la información y el conocimiento o Sociedad (3.0) tiene a su disposición lo que se ha considerado puede ser la solución al problema. Los avances tecnológicos han aportado los instrumentos necesarios para desarrollar lo

que el profesor Santacana reclama, generar conocimiento sin que suponga una gran inversión de dinero. Crear un estilo creativo, cooperativo, basado en las necesidades culturales de la ciudadanía. Las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento se revelan como instrumentos fundamentales para esto. Si además, estas nuevas tecnologías se encaminan a potenciar el museo como ente educativo, con una finalidad clara dentro de la comunidad, serán consideradas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

En el momento en el que la visita al museo supere la simple contemplación estética y suponga una experiencia integral, se estará cautivando al visitante, a la comunidad. Los museos tendrán la relevancia social que les corresponde.

Algunas teorías...

Son pocas las personas que actualmente cuestionan la finalidad educativa del museo. Paradójicamente también son pocos los profesionales que apuestan por una integración de la didáctica en el discurso expositivo del museo como un elemento más a considerar desde el principio. Es por ello que los recursos didácticos, en el mejor de los casos, se encuentran en el museo como una serie de complementos añadidos cuando la exposición ya ha sido instalada, siendo sumamente complicado transformar este museo o exposición en algo basado en la educación. Si se valorara el potencial didáctico del museo convenientemente, como una herramienta para comunicar y como un medio para alcanzar la experiencia integral del público durante la visita, se tendría en consideración desde las primeras fases del proyecto museográfico (Asencio y Pol, 2002).

Diffícilmente podemos educar sino somos capaces de comunicar de manera adecuada aquello que queremos transmitir. (Hernández, 2011)

El problema que se encuentra en los museos actuales es el sistema de comunicación que se está utilizando. Tradicionalmente se impuso un discurso museográfico en el que primaba la contemplación de la obra de arte y sobre todo su conservación (*museografía del objeto*). En estos museos cualquier intermediario entre el objeto y el visitante era considerado un “ruido”. Esta comunicación sólo era satisfactoria cuando la persona que contemplaba la obra poseía la formación e información necesaria para aprehenderla. Si por el contrario, el visitante no dispone de

este bagaje la obra se presenta como un ente completamente hermético. *Una persona no se puede emocionar con lo que no es capaz de interpretar* (Asencio y Pol, 2002).

¿Qué sensación puede tener un visitante cuando sale de un museo que no le ha comunicado nada? ¿Habrán aprendido algo? ¿Recomendará a alguien la visita al museo?

Por suerte, *“cada vez son más los museos que salen del jurásico y presentan planteamientos comunicativos actuales”* (Asencio y Pol, 2002), no todos los museos se quedaron en la contemplación estética (no se niega su necesidad, sino la capacidad comunicativa) hay quienes han experimentado un cambio radical.

Kotler & Kotler (2001) establecen cuatro categorías de museos:

1. *Museo tradicional basado en objetos* (el que se ha explicado, denominado por algunos autores como *“mausoleos”*¹)
2. *Museo tradicional modificado* (son la gran mayoría)
3. *Museo basado en la comunidad* (más presentes en países como Estados Unidos)
4. *Museo didáctico basado en la experiencia*. A este último se debería aspirar.

En el momento en que la visita a un museo (desde que se decide hasta que se termina) se convierte en una experiencia integral el museo adquiere una nueva dimensión para el visitante. Los museos que tienen éxito son aquellos que han superado la única experiencia (generalmente estética) y ofrecen una multiplicidad de éstas: *deleite estético y emocional, celebración y aprendizaje, recreación y sociabilidad* (Kotler & Kotler, 2001).

“Puede que tus contenidos sean muy actuales y progresistas, pero si el formato que utilizas para comunicar dichos contenidos no lo es... estás entrando en una profunda contradicción” (Acaso, 2012)

Al igual que la sociedad completamente interconectada ha renovado la forma de relacionarse, trabajar, divertirse o aprender (Fontal, 2003) los museos tendrán que actualizar los canales por los que se comunica. Una vez superada esta comunicación

¹ Este concepto ha sido utilizado por el profesor Santacana, otros se han servido de términos como *“Noseos”* para reflejar la situación en la que se encuentran los museos (Rufino Ferreras: *No se toca, no se habla, no se come, no se bebe, no se, no se, no se...*), aunque el más utilizado y aceptado es el de *“museos templo”* en los que nada es movable ni cuestionable.

tradicional (unidireccional) se podrá pasar a pensar en el hecho real del museo educativo.

“O los museos son capaces de comunicar significados válidos para la sociedad, o dejarán de tener sentido para la inmensa mayoría de la población” (Hernández, 2011)

Junto con la necesaria renovación que viven los museos se presenta además, la realidad de la educación vinculada a la sociedad del siglo XXI. Esta reclama una renovación de la educación, la cual pasa por la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje así como por la eliminación de las fronteras teóricas y físicas de los diferentes contextos educativos.

Coincidiendo con Cobo y Moravec (2011) el uso de la tecnología se caracteriza por tener un propósito bien definido. Funcionando como una herramienta social se trata de una tecnología experimental que se encuentra en constante evolución y cuyo objetivo último es contribuir al desarrollo de la imaginación, la creatividad y la capacidad para innovar (denominado *mindware* según estos autores).

“Ante la necesidad de seguir explorando integraciones virtuosas entre tecnología y educación, el uso de los dispositivos móviles o de bolsillo se vislumbra como una segunda oportunidad para esta combinación tecnoeducativa. (...) La idea no es reemplazar lo ya existente, sino sumar”. (Cobo y Moravec, 2011)

Con el uso de estas nuevas tecnologías (siguiendo la línea del “*protoparadigma*” del Aprendizaje Invisible), la separación entre los diferentes contextos educativos cada vez será más difusa. Se hace necesario ampliar las dimensiones del aprendizaje formal e informal con la finalidad de construir conexiones-puentes que permitan estrechar la relación entre ambos conceptos. En palabras de Asencio y Pol (2002) el *núcleo principal de la teoría didáctica actualmente se basa en construir situaciones de aprendizaje afectivas y motivadoras dentro y fuera del ámbito escolar.*

“Cuando queremos que el aprendizaje suceda no consiste en “abaratar” los contenidos o desconfiar de la inteligencia de nuestros interlocutores, sino de encontrar y construir un léxico y un marco de referencias comunes” (Acaso, 2012)

Por todo esto se entiende que la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito del museo para desarrollar mediante ellas la finalidad educativa puede llegar a ser la clave para que los visitantes vuelvan a reconocer en el museo la importancia y la necesidad de esta institución. Con ello, se estará trabajando en el *modelo relacional* que propone el Plan Nacional de Educación Patrimonial, al unir al patrimonio (y a los museos) con la comunidad en la que surgen, trabajando en el conocimiento, valoración e identificación de la comunidad con éste.

El proyecto

Una vez analizada la situación en la que se encuentran la mayoría de los museos locales: su forma de comunicación tradicional y la falta de afluencia de visitantes, fruto de la incapacidad comunicativa -educativa de éstos, se entendió que las TIC constituirían un instrumento consistente para intentar paliar esta situación.

Hasta ahora, la utilización masiva de las TIC en los museos ha sido reservada a tareas de fidelización de visitantes y actuaciones relacionadas con el márketing de los museos. Dar un paso más y entender que estas TIC pueden estar al servicio de la educación (TAC) implica no sólo el conocimiento de las tecnologías en sí, sino el tratamiento didáctico de los contenidos de las mismas. Esta es la propuesta que se plantea en el proyecto. ¿Cómo se tratan los contenidos de las tecnologías para que tengan un potencial y una finalidad educativa?

A la hora de implementar el proyecto se ha seleccionado un museo local, que cumple con unas determinadas características: debe ser pequeño, de presupuesto y personal reducido y que la finalidad educativa no esté siendo alcanzada.

La institución seleccionada ha sido el Museo Aguilar y Eslava de Cabra, Córdoba. Se trata de un museo de pequeño tamaño, asociado a un Instituto de Enseñanza Secundaria, que alberga el patrimonio de la Fundación homónima surgida en el siglo XVII y cuya finalidad era la fundación de un centro de enseñanza. Aunque el Instituto actual es público, el Patronato de la Fundación que gestiona el museo es privado.

En el desarrollo de sus funciones como centro educativo, ha ido haciendo acopio de una gran cantidad de material pedagógico de diferentes momentos y etapas. Incrementadas por las donaciones que los alumnos y antiguos alumnos insignes de centro realizaron constantemente. Esto ha propiciado una colección de objetos llegados de todas las partes del mundo.

La Fundación, como parte de su misión educativa y su responsabilidad con la conservación de este patrimonio decidió abrir el museo (inaugurado en el año 2007). Desde entonces han sido varios miles de visitantes los que han pasado por sus salas, sobre todo escolares.

¿En qué situación está ahora mismo? ¿Cómo se está comunicando? Esta es la parte en la que el museo cumple todos los requisitos anteriormente descritos: el presupuesto del museo es inferior a los veinte mil euros anuales y cuenta con dos trabajadores a tiempo parcial (técnico y limpieza) y dos voluntarios. Con esta situación, la finalidad educativa no se está desarrollando. Además, la comunicación del mismo, aún cuando el esfuerzo realizado por los miembros de la Fundación por la utilización de las TIC (página web y canal propio en Youtube.es) es considerable, el alcance de éstas es muy limitado.

Estamos ante un museo tradicional, del grupo primero según nos establecían Kotler & Kotler (2001). El único medio de comunicación del museo con sus visitantes en las salas expositivas son las cartelas y unos grandes paneles explicativos que combinan texto e imágenes.

Esta institución presenta una situación especial a destacar, al estar vinculada a un centro educativo (actualmente de Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos Superiores) el público potencial es muy numeroso. Junto con éstas son muchas las personas que han pasado por el centro y estudiado con los objetos que ahora forman parte de su colección por lo que la vinculación emocional de estas personas con el museo ya existe. Sólo hay que rescatarla.

Algunas de las consideraciones que se tuvieron en cuenta a la hora de implementar las TAC en el ámbito museístico seleccionado fueron:

- La adaptación del dispositivo al discurso.
- La valoración de la proporción de dispositivos con respecto al tamaño del museo y la duración de la visita
- La justificación del uso de los mismos dentro de la transmisión del mensaje
- La utilización de las TAC para crear un ambiente expositivo que predisponga al visitante a comunicarse y a aprender en el museo
- Considerar la posibilidad del juego como recurso para llamar la atención del visitante

- La valoración de la relación coste-aportación didáctica de las TAC, sin olvidar la caducidad de los dispositivos y su mantenimiento
- Tenían que ser tecnologías simples, claras y con una gran usabilidad.

Partiendo de estos juicios, del conocimiento del museo y del objetivo último que se había planteado se seleccionaron los códigos QR, los NFC y las redes sociales (estas últimas de manera excepcional por la situación especial del museo con respecto al centro de enseñanza secundaria), como las nuevas tecnologías que mejor podían contribuir a la consecución de la finalidad educativa del museo local con una inversión adaptada al presupuesto real del museo.

La utilización de los dispositivos con la finalidad educativa pasa por el trabajo de los contenidos de las mismas. Los códigos QR y NFC sirvieron para completar la visita pudiendo visualizar contenidos virtuales en el ámbito del museo. De esta manera se unen las dos realidades, virtual y real. Los animales que conforman el Gabinete de Ciencias Naturales, por ejemplo, se pueden observar en su hábitat natural (cachalote, zorro, frailecillo, tortuga del pacífico, etc.). Se trata de una forma de unir los recursos pedagógicos de hace décadas con los actuales. No es fácil comprender en este momento la existencia de vitrinas con animales disecados o con esqueletos humanos como recursos pedagógicos. Dentro de la misión del museo está mostrar cómo ha evolucionado la didáctica y sus instrumentos a lo largo de los años.

Con esta implementación de las nuevas tecnologías se ha conseguido dar un salto sustancial en la comunicación del mensaje expositivo del museo. De tener unas salas atestadas de animales disecados, de instrumental obsoleto de otro tiempo y de retratos de personajes ilustres, se ha pasado a comprender cómo se desarrollaba la educación, los utensilios que existían y cómo ha evolucionado hasta el siglo XXI

Junto con los códigos QR y los NFC, en este museo encuentran especial interés las redes sociales (Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram, Youtube, etc.). La cantidad de visitantes de Educación Secundaria, reales y potenciales hace que este medio de comunicación se establezca como idóneo. Aunque se esperan resultados muy buenos se ha de destacar que la comunicación basada en las redes sociales hace necesaria la presencia de una persona preparada (comunicación bidireccional y didáctica, manteniendo la misión y la visión del museo). Es por ello que las redes sociales no se perfilan como un sistema de comunicación óptimo para los museos locales de poco presupuesto.

Aún así, *Facebook* es el canal para informar de las sucesivas actividades del museo (dos comunicaciones semanales). *Twitter*, mediante dos perfiles (uno institucional y otro de un personaje que cobra vida) se destina a una comunicación mucho más fluida y a diario. El personaje que cobra vida es “Pepe el Conserje”, esqueleto que forma parte del gabinete de Ciencias Naturales y que perteneció a un conserje del centro. Es un modo de abrir el museo a los visitantes, ya que “Pepe” seguirá haciendo y retransmitiendo su trabajo diario. De esta manera los usuarios de la red social podrán seguir a diario el montaje de una exposición o la preparación de un evento.

Las demás redes sociales, tanto *Pinterest* como *Instagram* permiten tener una colección gráfica y compartirla del día a día del museo. El canal de *Youtube* además de reforzar las explicaciones de sala, ofrece una mayor profundidad en la temática del museo contando con el bienestar de poder hacerlo en un entorno más cómodo que las salas del museo.

Todo el proceso de implementación de las nuevas tecnologías y del aprendizaje mediante éstas, tendrá que ser convenientemente evaluado para poder comprobar su eficacia en la consecución del objetivo principal. Para ello se utilizarán varias herramientas como son la observación directa en la sala (con recogida de datos in situ) la realización de cuestionarios a los visitantes en los que se recojan las experiencias vivida en el museo (educativas, estéticas, de ocio, emocional, social, etc.) y el tercer instrumento de evaluación que se va a utilizar, en este caso de carácter cuantitativo, es el número de usuarios que se registren en las redes sociales y la cantidad de descargas que se realicen de un recurso didáctico concreto. Este último instrumento nos lo aportan las propias tecnologías.

Como conclusión y otros retos

El panorama que presentan los museos locales educativa y comunicativamente es desolador. La renovación de sus sistemas de comunicación acontece por trabajar con personas preparadas que sean capaces de llenar de contenidos con visión y finalidad pedagógica lo que hasta ahora sólo había sido una herramienta publicitaria. Los códigos QR y NFC se perfilan actualmente como un buen recurso con el que completar el discurso actual de manera que pueda ser didáctico, sin que ello suponga un coste muy elevado de mantenimiento. A diferencia de éstos, las redes sociales, aún

cuando su uso está mucho más extendido, requiere de un trabajo diario especializado, para el cual estos museos no cuentan con los recursos mínimos.

El redescubrimiento por parte de los responsables del museo de su finalidad y potencial educativo, surge una segunda parte del proyecto basado en la posibilidad de trabajar de manera sistemática con el centro educativo: los contenidos desarrollados en las TAC estarán en relación directa con los contenidos curriculares del alumnado de secundaria. *Museos y escuelas socios para educar*, como pretendía Alderoqui (1996). Uniendo contextos educativos, borrando las diferencias y sumando esfuerzos para llegar a desarrollar una educación ubicua, extendida y sin fronteras. El museo recobra así no sólo la función para la que fue creada como institución, sino que el patrimonio en él custodiado vuelve a recuperar la misión pedagógica para la que fue creado.

Referencias bibliográficas

ACASO, M. (2012): *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Ediciones Catarata.

ALBERT, J.M. (2014): Las tac en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (págs. 411-418). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

ALDEROQUI, S. (comp.) (1996): *Museos y escuelas, socios para educar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ASENCIO, M. Y POL, E. (2002): *Nuevos escenario en educación: el aprendizaje informal sobre el patrimonio*. Madrid: Aique.

CANAVOSO, A. S. (2013): Educación y TIC, una cuestión de innovación didáctica, en VEsC, año 4, número 7, pp. 70- 74, recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

COBO, C. Y MORAVEC, J. W. (2011): *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

ESTEPA, J. DOMÍNGUEZ, C. Y CUENCA, J.M. (eds.) (2001): *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

FONTAL, O. (coord.) (2013): *La educación patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

(2004): *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

HERNÁNDEZ, F. (2011): *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea

HUERTA, R. (2009). Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia. *Revista Educación y Pedagogía* 21, 55, 89-103. Medellín: Universidad de Antioquia.

IBÁÑEZ, A. (ed.) (2011): *Museos, Redes Sociales y Tecnología 2.0*. Zarautz: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

KOTLER, N. Y KOTLER P. (2001): *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona: Ariel

LÓPEZ, V. Y SANTACANA, J. (2013): Cultura digital, museos y educación. *Her&Mus* 13, volumen V, número 2. Septiembre-octubre 2013, pp. 8-15.

MARTÍNEZ, T. Y SANTACANA, J. (2013): *La cultura museística en tiempos difíciles*. Gijón: Trea.

NAVARRO, O. Y TSAGARAKI, C. (2009-2010): Museos en la crisis: una visión desde la museología crítica. *Museos.es*, 5-6. Ministerio de Cultura (España).

PARDO, J. (14 de mayo de 2011). La burbuja de los museos. *El País* .

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO (2013). Consultado el 12 de septiembre de 2014, en <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>

RUIZ, D. (2013): *La realidad aumentada y su aplicación en el patrimonio cultural*. Gijón: Trea

SANTACANA, J. (2012): Museos y Dinero. Un binomio difícil de resolver. *Her&Mus* 11, volumen IV, número 3, septiembre- octubre 2012, pp. 15-23.

Y LLONCH, N. (2008): El museo local. La cenicienta de la cultura. Gijón: Trea

SANCHO, J.M. (2008): De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.

Trabajando en red: museo, escuela y universidad.

Oportunidades de aprendizaje en una educación patrimonial mediante internet

Janine Sprünker Cardó; Glòria Munilla Cabrillana

Palabras clave: red de aprendizaje, creación, colaboración, planificación, educación patrimonial mediante internet, museo y escuela

Objetivos de la comunicación:

- Definir un breve marco teórico sobre las redes de aprendizaje
- Mostrar algunos resultados obtenidos en el proyecto de investigación 3c4learning en relación a la creación de una red de aprendizaje y a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Ofrecer una guía para futuras iniciativas en este ámbito

Introducción

Actualmente, identificamos la presencia de comunidades de museos en línea (Caruth; Bernstein, 2007) y de redes formadas por personas procedentes de instituciones culturales e instituciones de educación formal (Musaraña de Educathyssen; antiguo bloque de educación del Whitney Museum "Teacher Blog") que se encuentran en entornos virtuales para entre otros, compartir conocimientos, colaborar en proyectos y aprender (Adsit; Barge; Helal; Royal, 2007). Hay numerosos estudios que muestran que la colaboración entre escuelas e instituciones culturales y/ o artísticas tienen beneficios positivos y mejoran la educación en las artes (Bamford, 2006:116).

Establecer colaboración implica flujos de corrientes de información y de comunicación entre los miembros que forman una red. Hay diferentes tipos de redes, entre las que se encuentran las redes de aprendizaje (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000) que se pueden extender a través de Internet y se forman

para aprender (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:24). Pueden formar parte de ellas profesionales de museos (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000: 35) y pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Harasim, Hiltz, Turoff y Telas, 2000:32) del alumnado.

Así, una red de aprendizaje permite establecer colaboración y aprendizaje entre instituciones culturales y educativas. Pero los estudios, datos e información relacionados con este tema son poco accesibles. A partir del proyecto 3c4learning, llevamos a cabo una experimentación en el marco territorial catalán, dónde se integraban diferentes actores (gestores culturales, profesorado y alumnado de ESO), en una misma plataforma de aprendizaje virtual. Estos participaban como coproductores de recursos educativos en línea de patrimonio cultural, que implicaba, crear y dinamizar una red de aprendizaje virtual que integraba los diferentes actores, para analizar los procesos de colaboración y de enseñanza y aprendizaje que se generaban¹.

En esta comunicación, definimos un breve marco teórico sobre las redes de aprendizaje. Mostramos algunos resultados obtenidos en el proyecto de investigación 3c4learning² en relación a la creación de una red de aprendizaje y la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, con ello, ofrecemos una guía para futuras Iniciativas en este ámbito de educación patrimonial mediante internet.

Marco teórico

Una de las primeras ventajas de la red es la posibilidad de que los diferentes profesionales de las instituciones culturales puedan establecer contacto directo con los visitantes (Carreras; Munilla, 2005:29). Por lo tanto, una institución cultural puede ofrecer servicios educativos que impliquen una interacción social y una intervención o participación de un educador, de una institución cultural, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado a través de internet. Sabemos que la interacción social es importante porque enriquece la experiencia en el museo (Hein, 1998; Falk; Dierking, 2000).

La interacción social mediante Internet implica establecer CMC (computer mediated communication). La comunicación se puede establecer mediante correo electrónico, aula virtual (Fontal, 2003) o creando comunidades virtuales. Las comunidades virtuales son útiles para involucrar activamente a las personas en investigaciones y en actividades educativas (DD.AA., 2004).

¹ Para obtener información sobre la metodología, consulten: SPRÜNKER, J., MUNILLA, G.; CASTELLANOS; P. (2014). Educación patrimonial en línea: patrimonio accesible, inclusión intelectual y social del alumnado de secundaria obligatoria. II Congreso Internacional. Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio, Huesca (España), 2 - 4 Mayo 2014./ SPRÜNKER, J.; MUNILLA, G. (2011). Educación patrimonial de calidad para promover un aprendizaje a lo largo de la vida. ICOM CECA 2011 annual conference, Zagreb (Croacia), 16-21 Septiembre 2011.

² Los resultados forman parte de la tesis doctoral “Educatió patrimonial mitjançant recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural i xarxes d’aprenentatge” (Sprünker, 2011).

Éstas están formadas por redes sociales y/o también por redes de aprendizaje. Una red social es una estructura social construida por nodos (individuos u organizaciones) que están vinculados por uno o más tipos de relaciones, como por ejemplo ideas, relaciones de amistad, etc. (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:24) mientras que las redes de aprendizaje:

“[...] son grupos de personas que usan redes de comunicación en entornos informáticos (CEI) para aprender de forma conjunta, en el lugar, el momento y el ritmo que les resulte más oportuno y apropiado para su tarea de “conocimiento.” (Harasim; Hiltz; Turoff; Teles, 2000:24)

El aprendizaje se produce a partir de la interacción de los miembros y de la información, de tal manera que el uso e integración de la información se convierte en conocimiento (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:31-33). Las características del aprendizaje en red (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:235-239) son:

- Acceso amplio a la educación: acceso a expertos, más allá del tiempo y el espacio.
- Contexto de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aprendizaje es colaboración y trabajo en equipo.
- Aprendizaje es activo: participación activa.
- Fluidez de roles y protagonismo del alumnado.
- Comunicación socioemocional, hay espacio para trabajo, divertirse y hacer vida social (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:305).

Se ha demostrado que las redes de aprendizaje presentan ventajas educativas y usarlas enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje (Harasim, Hiltz, Turoff y Telas, 2000:32). Pueden incorporar profesionales o expertos en una determinada materia, lo que implica motivación del alumnado (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000: 33), la posibilidad de dirigirse directamente al profesional del museo (Harasim; Hiltz; Turoff ; Telas, 2000:35), participar activamente (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:35; 50), más tiempo para reflexionar en caso de que haya una comunicación asincrónica (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:35); para el profesor supone ahorrar tiempo, estar también motivado, contar con apoyo en cuando a la planificación y ejecución de actividades y materiales (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:31-33). Pero también hay puntos débiles (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000: 36; 57). Por ejemplo, el profesorado necesita más tiempo para la preparación de actividades y materiales (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000:36).

Fase de creación de redes de aprendizaje y planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje

Fase de creación de redes de aprendizaje:

Tras analizar los datos e información del proyecto de investigación 3c4learning, podemos afirmar que una red de aprendizaje formada por gestores culturales, profesores, alumnos y coordinador (investigadora del grupo de investigación Museia), se crea con los siguientes objetivos: responder necesidades educativas vinculadas al currículo, crear recursos educativos y aprender (Sprünker, 2011). Es decir, aprender no era el único o principal objetivo de los diferentes miembros de este tipo de redes, contrariamente como lo manifiestan Harasim, Hiltz, Turoff, Telas (2000: 24). "Aprender" era el objetivo principal atribuido al alumnado por el profesorado. En cambio, los gestores culturales buscaban principalmente que el alumnado conociera el patrimonio y lo difundiera.

La red formada inicialmente por gestores culturales, profesorado y coordinadora, se creó principalmente a partir de la confianza e interés en el proyecto educativo. El criterio de selección del profesorado para colaborar con una institución cultural era la temática del patrimonio que esta albergaba, que la

temática del patrimonio encajara con la materia curricular, que le fuera familiar al profesorado o que le interesara.

Estos agentes sociales tenían diferentes intereses o motivos para colaborar y elaborar recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural. El principal motivo que se evidenció en las diferentes prácticas, común en las tres comunidades, era que el profesorado quería responder a objetivos curriculares, mientras los gestores culturales buscaban la obtención de recursos educativos en línea con contenido de patrimonio cultural. Podemos considerar que el principal objetivo que perseguía el profesorado y los gestores no era tan diferente. El profesor buscaba alcanzar objetivos curriculares y los gestores difundir el patrimonio que, de hecho, resultaba ser un objetivo curricular del ámbito de las Ciencias Sociales de ESO (Departament d'Educació, 2007).

La colaboración y el trabajo en equipo del profesor podían llegar a suponer para la institución cultural los siguientes aspectos:

- El gestor cultural trabaja apoyado por el profesor, todos los pasos son confirmados, consensuados y aprobados conjuntamente.
- No es necesario que la institución tenga un equipo multidisciplinar.
- Poder adaptar la oferta a la demanda.
- Obtener unos recursos educativos que funcionen técnicamente y presenten un contenido válido y diferente del que ofrece la institución cultural (por ejemplo, juegos interactivos diseñados para empresas).
- Recoger recursos digitales como producto no corpóreo y ventajas desde el punto de vista de costes.
- Apoyar el desarrollo de contenidos para que los objetos digitales presenten contenidos rigurosos, estética atractiva y no tengan un enfoque unilateral.
- Trabajar mediante la web es más fácil, progresivo y más prolongado, comparado con el trabajo presencial que se pueda establecer con grupos escolares, pero se pierde el hilo de lo que sucede en el aula.
- Tener una previsión del trabajo extra o extralaboral.
- El profesor lidera la práctica educativa porque conoce las necesidades del alumnado y está en el aula.
- El profesor debe tener apoyo desde el aula para realizar este tipo de

iniciativas.

- El protagonista es el alumnado, no el patrimonio.
- Las consultas y peticiones del profesor y el alumnado necesitan respuesta casi inmediata.

La colaboración y el trabajo en equipo del gestor cultural podían llegar implicar para el profesorado los siguientes aspectos:

- Tener el experto en el aula.
- Poder desarrollar una educación patrimonial más allá de promover conocimiento conceptual y factual sobre patrimonio.
- Establecer un contacto más prolongado comparado con los trabajos de investigación y visitas presenciales.
- La educación patrimonial puede promover conocimientos y habilidades sobre alfabetización digital, materia curricular y patrimonio.
- Establecer un trabajo colaborativo entre el alumnado que permita compartir conocimientos y habilidades.
- No emplear imágenes digitales ajenas a la institución cultural.
- Invertir más tiempo para estructurar la asignatura, planificar, ejecutar el proceso de enseñanza y aprendizaje (con evaluación) y realizar un informe final.
- Buscar apoyo del centro educativo y del equipo docente.
- Coordinar e implicar al profesorado colaborador.
- Otra manera de trabajar no habitual.
- A veces supone dedicar más tiempo al proyecto y tener menos tiempo para trabajar otros contenidos de la materia.
- Valorar la cantidad de alumnado que puede participar.
- Tener en cuenta la longitud temporal del proyecto y la estructuración de los horarios, espacios y materia.

No obstante, los gestores y el profesorado limitaron la colaboración y el trabajo en equipo, sobre lo que profundizaremos más adelante.

De los datos e información obtenida de la autoevaluación del alumnado de la comunidad FA, podemos decir que una colaboración con una institución cultural era relevante para el alumnado por los siguientes motivos:

- Vincularse a su interés, práctica real y profesional.
- Tener la oportunidad de aprender sobre el tema (patrimonio) y las herramientas TIC.
- Establecer conexiones con la materia escolar.
- Responder a objetivos curriculares.
- Aprender a gestionar información, comunicarse y adquirir determinados conocimientos y habilidades: participación, colaboración, etc.

Fase de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje:

La planificación de una educación patrimonial en línea dónde el objetivo es el uso y la creación de recursos educativos tenía tres fases: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje y de creación; durante el proceso; antes de la evaluación. Tal y como mostraron la mayoría de los casos, la planificación previa del proceso de enseñanza y aprendizaje se realizaba en su mayoría a nivel presencial y no se preveía la especificación de objetivos, actividades previas y sucesivas, ni criterios de evaluación. Principalmente se centraba en la creación, sin que éste se considerara considerase un proceso de de enseñanza y aprendizaje (Sprünker, J.; Munilla, G., 2011).

Los gestores y el profesorado preferían planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje conjuntamente a nivel presencial por los siguientes motivos:

- Más fácil para programar y establecer las bases del proyecto y las acciones.
- Poner en común criterios de trabajo.
- Comentar dudas.
- Establecer estrategias y calendario.

En las reuniones, dialogaban sobre los siguientes aspectos:

- Nivel educativo, características y número del alumnado que participaban en el proyecto.
- Propuestas de actividades de uso y creación o posibles temas de contenido de objetos digitales que se podían crear o utilizar.
- Recursos disponibles de ambas partes.
- Concreción de fecha de inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado de cada comunidad informaba a los gestores culturales sobre el nivel educativo del alumnado y estos debían entender que el alumnado tenía unos determinados conocimientos y habilidades previas; presentaba diferentes capacidades que pedían respuestas diferentes y que, por tanto, podrían limitar la consecución de determinados objetivos y, sobre todo, el resultado final del objeto digital que debía crear el alumnado.

Durante la lluvia de ideas sobre propuestas de actividades de creación, podemos decir que el profesorado realizaba propuestas que implicaban una educación mediante el patrimonio, mientras que los gestores culturales proponían actividades de creación que implicaban una educación en patrimonio. Por un lado, la mayoría de gestores culturales daban más importancia a las actividades de creación que los materiales y actividades previas y accesibles para movilizar una educación en patrimonio, mientras que por el profesorado era importante conocer los materiales y actividades previas (actividad de uso) y accesibles. Las diferentes prácticas mostraron que el profesor escogía el contenido que se emplearía y el tema de los objetos digitales según los materiales y actividades previas que la institución cultural tenía o podía hacer accesibles.

A la hora de concretar las actividades de creación, primeramente se hablaba del tema. El profesorado y los gestores culturales querían trabajar un tema específico, "pequeñas dosis"³ de un mismo tema, excepto en un caso. A la hora de determinar un contenido temático, y aparte de tener presente el nivel escolar del alumnado, podíamos tener en cuenta: un tema de la asignatura, los conceptos sociales claves, el uso de la lengua, el análisis de conceptos patrimoniales,

teniendo en cuenta la escala temporal o espacial, o haciendo uso de una metodología.

Como hemos podido advertir en todos los tres casos, los materiales accesibles condicionaban en buena parte la programación de las actividades que realizaba el profesorado. La programación se especificaba antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y resultaba ser parcial. Se concretaba a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de estos procesos se realizaban microadaptaciones (DD.AA., 2008) que se planificaban durante la práctica educativa y no se especificaba por escrito y tampoco se comunicaba a los gestores culturales.

Sobre todo, y aparte de los materiales accesible, la concreción de las actividades también dependía de la disponibilidad de espacios, de recursos técnicos y de profesorado colaborador; los conocimientos y habilidades del profesorado y el alumnado; el apoyo del centro educativo y la gestión del proceso (derecho de imagen del alumnado) y contenidos temáticos (no procedimentales o actitudinales) de la materia curricular.

Nadie sabía determinar un margen de tiempo para el proyecto y las actividades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero el profesorado sabía que el proyecto educativo de educación patrimonial implicaba más tiempo que la duración de una unidad didáctica programada, ya que había otros contenidos para enseñar y se trabajaba conjuntamente con una institución cultural. Además, el periodo de tiempo de los procesos de enseñanza y aprendizaje podía variar durante su desarrollo, ya que, se podían sumar objetivos y actividades no previstas para responder a una necesidad de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la metodología, la mayoría de comunidades trabajaron en formato unidad didáctica, mientras que una quiso trabajar por proyecto. Y el trabajo por proyecto de la segunda práctica de la Comunidad FA dio los mejores resultados para todas las partes implicadas (Sprünker, J.; Munilla, G., 2011).

³ Concepto utilizado por la gestora cultural, Mireia Forasté.

La planificación de la evaluación fue realizada por el profesorado al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor planificaba y evaluaba el alumnado sin dar a conocer los criterios de evaluación mediante una planificación compartida y sin comunicarlo a los gestores culturales.

Hubo diferentes aspectos que influyeron en que el profesorado tomara las decisiones y que se convirtiera en el máximo responsable de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las actividades de creación. Estos fueron:

- Falta de conocimientos de programas informáticos de la mayoría de los gestores culturales.
- Las instituciones culturales no tenían instalados los programas informáticos que empleaba la escuela.
- Los gestores culturales no osaban intervenir en la planificación, porque no sabían cómo adaptar la educación patrimonial a las necesidades curriculares.
- Falta de comunicación por parte del profesorado que habría permitido intervenir los gestores culturales.
- Los gestores culturales partían del hecho de que el profesorado tenía más conocimientos y habilidades cuando al uso de las TIC que ellos.
- Los gestores culturales partían del hecho de que el profesorado tenía más conocimientos y habilidades para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje y conocía mejor los conocimientos y necesidades del alumnado.
- La mayoría del profesorado no sabía cómo crear objetos digitales, lo que hacía difícil saber qué conocimientos y habilidades debía tener y/o desarrollar el alumnado y, en consecuencia, poderlo planificar.

El profesorado ceñía la colaboración y el trabajo en equipo a la obtención de materiales e información, tomaba las decisiones individualmente, dio a conocer sólo una parte de la programación y no comunicaba cambios o nuevas actividades que se sumaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los gestores culturales contaban con información parcial. Había falta de comunicación por parte del profesorado. Los gestores culturales no podían tener una previsión concreta, y esto hacía que tuvieran que estar pendientes de las peticiones del alumnado y el profesor.

Conclusiones

Los miembros de la investigación-acción concluyeron que a la hora de iniciar una colaboración de este tipo, se deben hacer explícitas y dialogar sobre intereses o motivos, objetivos, expectativas, deseos, valores, problemas, necesidades, dudas, resultados deseados, significado de la colaboración, retos o dificultades que debe afrontar diariamente cada profesional. De esta manera se ajustan los intereses y las expectativas a la realidad y se permite promover comprensión y confianza entre las dos culturas.

Resulta mejor realizar la creación de la red y la planificación a nivel presencial por diferentes motivos, pero sobre todo porque la mayoría del profesorado y de los gestores culturales prefieren dialogar presencialmente por la rapidez e inmediatez de respuesta. Aparte, la planificación debe cerrarse presencialmente y antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras razones, una programación poco detallada provocaba un desconcierto a los gestores culturales, se sentían excluidos, no saben qué sucede en el aula.

Por tanto, las razones para elaborar una programación conjunta y adaptada a un determinado público son las siguientes:

- Para que haya un resultado satisfactorio para ambas partes.
- Dejar claro qué puede ofrecer y hacer la institución cultural y el centro educativo.
- Evitar malentendidos y limitar o evitar falsas expectativas.
- Trabajar con una institución cultural implica otra forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que significa que se debe planificar.
- Hay una determinada demanda de un contexto socioeconómico concreto a partir de la cual se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Saber cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Prever una educación en patrimonio.
- Incluir los diferentes actores sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

"Aprender" no era el principal objetivo, pero era uno de los objetivos que tenía el profesorado y los gestores culturales. La mayoría esperaban aprender, pero no sabían qué aprender de la experiencia de los gestores culturales (Bamford, 2006: 76) y tampoco sabían de qué manera podían enseñar y aprender a través de Internet (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000: 24). No compartieron los diferentes intereses y objetivos de aprendizaje y limitaron la colaboración y el trabajo en equipo. Por lo tanto, limitaron su aprendizaje en red (Harasim; Hiltz; Turoff; Telas, 2000: 235-239).

La falta de conocimientos y habilidades propias de una alfabetización digital (comunicación, colaboración y aprendizaje en red, etc.) y de una educación patrimonial mediante internet por parte de los agentes sociales son uno de los factores (tiempo de dedicación, responsabilidad, falta de planificación, etc.) claves que no solamente debilitan la dinámica de la red de aprendizaje, sino que limitan la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias claves por parte del alumnado (Education and Culture DG, 2007).

Referencias bibliográficas

ADSI, M; BARGER, C.; HELAL, D.; ROYAL, J. (2007). *Learning@Whitney: Developing a useful teaching tool*. In J. Trant and D. Bearman (eds). *Museums and the Web 2007: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31, 2007 at

<<http://www.archimuse.com/mw2007/papers/adsit/adsit.html>> [última consulta: 15/09/2014]

BAMFORD, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

CARRERAS, C; MUNILLA, G. (2005). *Patrimonio Digital: un nuevo medio al Servicio de las instituciones culturales (Grupo Òliba, 1999-2003)*. Con la colaboración de Núria Ferran Ferrer y Cristina Barragán Yebra. Serie Cibercultura, EDIUOC.

CARUTH, N.; BERSTEIN, S. (2007). *Building an On-line Community at the Brooklyn*

MUSEUM: A TIMELINE. IN J. TRANT AND D. BEARMAN (EDS). *Museums and the Web 2007: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31, 2007 at

<<http://www.archimuse.com/mw2007/papers/caruth/caruth.html>> [última consulta: 15/09/2014]

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Ciències socials, geografia i història* [en línia]. Currículum educació secundària obligatòria, Decret 143/2007 DOGC núm. 4915. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 26 de juny, 2007. Direcció URL: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/e695d6d7-d252-4a07-a9db-712f929a84ef/ciencies_socials_eso.pdf> [última consulta: 15/09/2014]

DD.AA. (2008). *Caixa d'eines 08. Llenuga, interculturatat i cohesió social. Cap a un currículum més inclusiu* [en línia]. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció URL:

<http://www.xtec.cat/alfresco/download/direct?path=/Company%20Home/Projectes/xtec_public/caixaeines8.pdf> [última consulta: 15.09.2014]

DD.AA. (2004). Virtual communities and collaboration in the heritage sector [en línia]. *Thematic issue 5, Digicult 2004*. Direcció URL:

<<http://about.museum/publication/karp.digicult5.pdf>> [última consulta: 15.09.2014]

EDUCATION AND CULTURE DG (2007). *Key competences for lifelong learning. European Framework* [en línia]. Lifelong learning Programme. Education and Culture DG. European Comission. Direcció URL:

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp_en.pdf> [última consulta: 22.12.2010]

FALK J.; DIERKING, L.(2000). *Leaning form museums: visitor experience and the making of meaning*. Walnut Creek: Altamira Press, cop.

FONTAL O. (2003). Aprender en Internet: comprensión y valoración del patrimonio del siglo XX. A: CALAF, R.; FONTAL, O. FERNANDEZ, A. (coords.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA.

HARASIM, L.; HILTZ S.R.; TUROFF, M.; TELES L. (2000). *Redes de aprendizaje*.

Guía para la enseñanza y aprendizaje en red. Barcelona: EDIUOC: Gedisa.

HEIN, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Edition Routledge.

SPRÜNKER, J. (2011). Educació patrimonial mitjançant recursos educatius en línia amb contingut de patrimoni cultural i xarxes d'aprenentatge. Tesis doctoral, Barcelona, juliol 2011.

SPRÜNKER, J.; MUNILLA, G. (2011). Educación patrimonial de calidad para promover un aprendizaje a lo largo de la vida. ICOM CECA 2011 annual conference, Zagreb (Croacia), 16-21 Septiembre 2011.

El patrimonio como juego de niños: iniciativas tecnológicas en la accesibilidad física, cognitiva y lúdica del visitante infantil.

Rocío Torres Falcón

Palabras Clave: Patrimonio cultural; Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs); Educación interactiva; Visitante infantil; Discapacidad.

Objetivos: Exponer cómo la omnipresencia tecnológica en la sociedad contemporánea puede tener una vital importancia en facilitar la movilidad, legibilidad y disfrute del patrimonio cultural. Así, reflejamos las integraciones técnicas en sedes físicas y digitales de hitos culturales y museos, constatando el beneficio a la visita de uno de los sectores de la audiencia más vulnerables, como es el infantil. Para ello, analizamos las expectativas y exitosas soluciones para el público infantil general y con discapacidad.

El prisma tecnológico en la contemporaneidad. Nuevas facetas comunicativas en el universo infantil: desarrollo del aprendizaje lúdico y métodos psicoterapéuticos en el ámbito académico y asistencial

La actual Sociedad de la Información y del Conocimiento, se basa en unos principios tecnológicos que radian a la acción política, industrial hasta alcanzar los sectores académicos, patrimoniales y del entretenimiento. La oferta creciente de computadoras y dispositivos móviles de última generación, así como la implantación de banda ancha y conexiones por fibra óptica, persiguen la edificación de la ciudad inteligente (*Smart City*), la urbe del siglo XXI, donde la inconmensurable producción de datos se centralice en la nube (*Cloud Computing*) del espacio Internet.

Reflexionando sobre el ininterrumpido curso electrónico, debemos preguntarnos sobre la influencia que ejerce en las generaciones venideras. Estudios como el de Ofcom¹ (2014), nos informaría de la aprehensión natural de los niños británicos respecto a las innovaciones *software* y *hardware* frente a las personas adultas. En el establecimiento de un estadio de comunicación global y un *continuum* flujo informativo en las vigentes plataformas de la Web social, queda advertida

¹Según el informe anual de Ofcom, regulador de las telecomunicaciones en el Reino Unido.

asimismo, la existencia de una brecha digital en el ciberespacio y mercado informático: implacable en aquellos usuarios pertenecientes a grupos demográficos con carencias económicas, minorías étnicas y en esta casuística, colectivos con diversidad funcional. Se intenta reducir estas diferencias, en promulgaciones de derechos humanos y legislaciones específicas de protección en los niños², sumándose la cooperación de gobiernos³ y empresas tecnológicas en alcanzar máximas cotas de accesibilidad social en la metrópoli contemporánea (Solla, 2013).

De ahí, la proliferación de tecnología de asistencia, en el catálogo de aparatística, en sillas de ruedas automáticas, robots de compañía o ambientes domóticos (Cowan y Khan, 2005; Lehmann et al., 2011), favoreciendo los diagnósticos de patologías conductuales a terapias de rehabilitación sensitiva o motriz, como la iniciativa para jóvenes con Síndrome de Asperger *eMotion*⁴, como identificador emocional de los participantes en el desarrollo de actividades en un hábitat cotidiano (Virtualware Group, 2014). Se fomentaría la asequibilidad de la programática de apoyo, en transcritores texto-voz y alternativos periféricos de conexión como teclados braille a interfaces hápticas, hasta impresoras 3D, que traducen para el usuario invidente, el material textual o gráfico en relieve tridimensional. Abrazando la ética del diseño universal, se mejoraría la ergonomía de computadoras, telefonía y otros dispositivos, estudiando la posición de pantalla, cursores a servicios de comprensión lectora y orientación sonora en la navegación, hándicaps en la legibilidad y movilidad en personas con limitaciones intelectuales o sensoriales.

Unificando otra legitimidad innegable al ser humano, como es recibir una educación de calidad⁵, las TICs han ido transformando los cánones establecidos en la enseñanza académica, condensando efectivos recursos didácticos dirigidos a la cooperación, participación y mejora del rendimiento del alumnado. En la amalgama de dispositivos computacionales derivados en la clase presencial –pizarras interactivas, etc.-, se extienden a aplicaciones informáticas en la Web, en el denominado fenómeno *e-learning*. Planteando las incógnitas de las asignaturas, en atractivos diseños de video animación o juegos en línea, Gelderblom y Kotzé (2009) aseguran que facilitan

²Destacando la Convención de los Derechos del Niño (1989) y Educación Para Todos de la UNESCO (2000).

³La última herramienta de protección, es la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, publicada en el BOE el 3 de diciembre de 2013, la cual hace mención especial a la necesidad de un mecanismo jurídico para mujeres y niños discapacitados.

⁴Proyecto inscrito en la investigación terapéutica de la Universidad de Deusto.

⁵Concretamente, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1976).

la inconsciente resolución de los ejercicios, en un contexto fantástico, exploratorio y divertido. En la faceta de la educación inclusiva en el menor discapacitado⁶, a los tradicionales materiales adaptados se introduce la dinámica tecnológica no sólo potenciando su alfabetización sino incentivando su confianza personal, pensamiento analítico, habilidad física como respuesta colaborativa. Así se suscribió en la instalación de suelo interactivo *Stepstone*⁷, como proyecto de aprendizaje lingüístico dirigido al alumnado con implante coclear (Iversen et al., 2007).

En la vorágine de cambios en la estructura académica oficial, se incorporan las nuevas expectativas en la oferta de ocio y entretenimiento, en exhibiciones científicas y entidades culturales, replanteando sus estrategias de difusión a todo tipo de públicos. Apoyándose en el complemento tecnológico, estas instituciones fomentan la accesibilidad física y un discurso más inteligible, en una perspectiva interactiva y una interpretación científico-lúdica del patrimonio, en la denominada filosofía de educación y entretenimiento *Edutainment*. Así, en este estudio analizaremos los beneficios socio-educativos que puede tener los jóvenes usuarios en la experimentación tecnológica en el patrimonio cultural, revisando la literatura de investigación en congresos internacionales, revistas especializadas a consultas de empresas técnicas. Barajaremos las iniciativas en animación virtual (RV) o aumentada (RA) más el proceso de “gamificación” como reclamo promocional, refuerzo pedagógico y concienciación de protección de los hitos patrimoniales y colecciones museísticas, orientándonos al público familiar y a grupos infantiles –en edades comprendidas entre cinco a doce años-, con diversidad funcional.

Nuevas dinámicas de aproximación infantil al patrimonio cultural

Proclamando un acceso universal a la manifestación cultural, trascendental para el desarrollo de la identidad, aprendizaje y creatividad en el infante (Fossati et al., 2010), favorecerá en gran medida, a la introducción del joven discapacitado en la dinámica de la sociedad actual. A la pluralidad de iniciativas lanzadas desde

⁶Uno de los últimos convenios, “Promoción de la atención integral de los niños y las niñas de 5 a 12 años en el ámbito educativo y comunitario” (2011-2014), está aprobado conjuntamente por Save the Children, el Ministerio de Educación en Cuba y la AECID.

⁷Un proyecto de iSchool y centro InteractiveSpaces, compuesto por una superficie de proyección, equipo de cámaras, altavoces y sensores de seguimiento. El sistema formula en audio una cuestión del léxico, mostrando las posibilidades correctas o incorrectas en las parcelas iluminadas del suelo, para continuación el participante, utilizando sus manos o pies, seleccionar la respuesta válida. Información extraída de, Iversen, O.S., Kortbek, K.J., Nielsen, K.R. y Aagaard, L. (2007, junio). *Stepstone. An Interactive Floor Application for Hearing Impaired Children with a Cochlear Implant*. En *IDC 2007 Input Technologies* (pp.1-8). Dinamarca: Aalborg.

organismos patrimoniales motivando la visita de escolares, se trata de sensibilizar en la protección y divulgación futura de los bienes materiales e inmateriales a través de actividades recreativas como itinerarios de juegos, funciones teatrales a laboratorios artísticos (Capdeponet et al., 2010). Asimismo, el patrocinio tecnológico en dispositivos guías y catálogo de aplicaciones, contribuirá a estos objetivos más el disfrute de la visita patrimonial.

Suscitando nuevas interpretaciones en la visualización virtual o aumentada de los itinerarios monumentales, presentamos la *app* para turismo familiar “Valladolid Aumentada: el Misterio de Pucela”⁸. Programando una aventura de enigmas por el casco histórico de la ciudad, se distribuyen una serie de marcadores de RA localizados en un mapa orientativo del recurso, visualizado en el *Smartphone*. Un simpático personaje virtual -“Rosa Curiosa”-, ayudará en la búsqueda de los puntos de interés -ubicados por GPS-, esbozando unas preguntas sobre el lugar, cuya solución desvela el próximo lugar de encuentro. Será la opción llamada “Cámara Curiosa”, la que añadirá las imágenes 3D y reproducción de vídeos superpuestos al plano físico de la ciudad de Valladolid, describiendo las referencias histórico-artísticas de su núcleo patrimonial (digitalavmagazine, 2012).

Una elección interesante para los pequeños visitantes con limitaciones cognitivas o de interacción social, es la aplicación de RA “Walking with Dinosaurs: the 3D Movie” para dispositivos Apple Inc. En varias zonas de la isla de Wight (Reino Unido), ricas en descubrimientos prehistóricos al aire libre, se reparten seis puntos informativos con marcas fiduciales –en forma de meteoros espaciales- que activan el sistema de RA, permitiendo ver a diversas especies de dinosaurio “renacidas” y compartiendo encuadre en la pantalla del dispositivo móvil con el pequeño visitante (BBC Earth, 2014).

En la contraparte del patrimonio natural, describiremos la ruta RFID (*Radio-frequency Identification*) para escolares, proyectada en un parque nacional estadounidense. Equipados con una *Tablet* PC y conexión Wi-Fi, captaban las etiquetas de radiofrecuencia incrustadas en banderines que se coloraron en el paraje medioambiental. Éstas devolvían un registro de objetos digitalizados según el marco forestal, donde el usuario con su lápiz óptico, podía modificar por un programa de

⁸Dentro de la iniciativa “Smart City Valladolid y Palencia” e inscrita en el proyecto de I+D+i de Telvent Global Services (Schneider Electric).

diseño y finalmente, intercambiar estas creaciones con el resto de sus compañeros en una plataforma común (Chipman et al., 2006).

Barajando los proyectos accesibles en circuitos por la naturaleza, destaca la visita a los parterres del *Château du Clos Lucé* (Amboise, Valle del Loira, Francia), última residencia de Leonardo da Vinci. Declarado Patrimonio de la Humanidad, el recorrido turístico se extiende desde el castillo hasta su bello jardín perfectamente transitable para personas con discapacidad motora, gracias a un efectivo diseño de circulación horizontal en elevaciones y rampas. Aquí se reparte reproducciones de su inventiva en ingeniería civil y militar –tanque, puente giratorio, etc.-, y legado artístico, añadiendo terminales de audio para los visitantes con deficiencia auditiva. En estas locuciones se pueden oír los pensamientos del genio renacentista y su discípulo Francesco Melzi sobre la estética del mundo sensible y la construcción humana (Organización Mundial del Turismo, 2014).

Más allá de la descarga de aplicaciones móviles, sistemas de transferencia informativa o instalaciones informáticas en sedes monumentales, arqueológicas o naturales, analizaremos las realizaciones de la industria del videojuego, como foco de investigación en educación patrimonial. En ellas se condensan los ingredientes idóneos para incrementar la imaginación, cognición, habilidad psicomotriz y experimentación colaborativa, en un modelo educativo informal paralelo a la instrucción académica (Howland, Good y Robertson, 2007; Garzotto, 2007). Entre las numerosas modalidades de títulos en estrategia, deportes o juegos de rol, nos centraremos en la línea de aventura gráfica, como atestigua el proyecto de tesis de Vergara y Viñán (2013), respecto al conocimiento de la Iglesia de Balbanera (Cantón Colta, Riobamba, Ecuador). En una transición de fases, el usuario es protagonista de la concepción del templo cristiano: testigo de la llegada de los españoles hasta la recolecta de artefactos en la misión de levantar la arquitectura sacra en el entorno divino de la laguna de Colta.

Enlazando en el perfeccionamiento gráfico por ordenador y la animación tridimensional, el equipo de investigación liderado por Christopoulos (2013)⁹, sintetizaría la batalla histórica de la Termópilas en un espectáculo cinematográfico del enfrentamiento naval entre persas y griegos, emitido en un *display* de alta resolución Powerwall y con un equipo de sonido estéreo. La proyección incorpora inteligentemente primeros planos y tiempo ralentizado, buscando ilustrar

⁹Desarrollado por el Centro Innovador de la Conciencia Histórica de las Termópilas (*Innovative Center of Historical Awareness of Thermopylae*).

científicamente la indumentaria y armamentística bélica como las estrategias de asalto y combate cuerpo a cuerpo de ambos bandos.

La tecno-museografía. Un polo de atracción para el público familiar

En los fundamentos de una museología social, omnipresencia tecnológica y política de ocio, el museo contemporáneo reformula sus instalaciones, discurso expositivo y acciones difusoras, persiguiendo la atracción de distintos grupos de visitantes, entre ellos, la recepción de grupos escolares, familiares y audiencias discapacitadas. En el espacio museográfico, se asimilará un adecuado desplazamiento, adaptación de inmuebles y señalética accesible -macrocaracteres, altorrelieve o braille-, además de la penetración técnica de bucles de inducción magnética u otros amplificadores de sonido. Los departamentos educativos sincronizarán actuaciones específicas en el itinerario museístico, como *tours* táctiles, servicios de interpretación en lenguaje de signos o talleres artísticos generales o dirigidos a participantes con limitaciones cognitivas, como otras jornadas dentro y fuera del museo, en ludotecas o centros especiales (Moulian, 2010; Martínez, 2010).

Señalando al asunto del estudio, clasificaremos el aditamento electrónico acogido en la institución museística, desde el repertorio de aparatística fija en la exhibición y base de terminales portátiles que resumen los recursos pedagógicos de la colección, en un halo de diversión para los espectadores infantiles.

Reflejo del poder de la museografía técnica en el contenedor expositivo, es el magno espacio interactivo de la *Gallery One* del *Cleveland Museum of Art* (CMA, Ohio, Estados Unidos). Concebida como un área paralela de consulta informativa y didáctica artística, sus múltiples instalaciones están orientadas para el entretenimiento familiar, destacando entre ellas, el área de *Studio Play*. Aquí, los más pequeños situados frente a un panel táctil, pueden cambiar el tamaño, estructura o color del inventario digital del museo americano y seguidamente, desplazarla a otra localización distinta de la original, repercutiendo en el juicio alternativo de la obra (Alexander, Barton y Goeser, 2013).

Bajo la creciente importancia de interfaces de usuarios más naturales, se desarrolla la dinámica de manipulación háptica -navegación por movimientos corporales u órdenes vocales o cerebrales- en las experimentaciones de la muestra temporal “El Fuego y La Montaña” (2006), celebrada en el *Museo Civico di Como* (Lombardía, Italia). Beneficiosa para aquellos visitantes con limitaciones funcionales, incurrimos en los equipamientos del museo italiano para profundizar en el patrimonio tangible e intangible de la comunidad del Lago Como, describiendo la importancia

histórica, lingüística o geológica de la región en terminales multitáctiles hasta la recreación virtual de una cueva de carbón. El conjunto de la pantalla proyectora, sensor de movimiento y ratón óptico, permite registrar en tiempo real cualquier nota o dibujo que esté esbozando el usuario, insertándolo instantáneamente en el interior de la gruta (Rizzo y Garzotto, 2007).

Responsables de la democratización de los periféricos de entrada y evolución del *tracking* corporal en estos equipos informáticos, son los sistemas lanzados en el mercado de las videoconsolas, como el controlador Kinect 3D para Microsoft Corporation, recurriéndose usualmente en exhibiciones itinerantes, como aliciente de sencillez argumental y potencia educativa. Tal fue el caso de su utilización en la exposición monográfica “DaVinci, El Genio” (2012-2013) en el Centro de Exposiciones Arte Canal en Madrid¹⁰, donde se ubicaría una instalación semi-inmersiva en la que se propuso el dispositivo de Microsoft, para invitar a los espectadores a participar en una serie de juegos en un ambiente 3D, interactuando con las obras de ingeniería y lienzos destacados del autor toscano (Virtualware Group, 2014).

Una novedosa solución que conecta la implementación de Kinect 3D con la tecnología de la RA, son las *AR Sandbox* o “cajas de arena RA”¹¹, que se han planteado para la enseñanza de la geodinámica terrestre, siendo un instrumento pedagógico altamente sugestivo para los niños y, más importante, accesible a las audiencias con dificultades sensoriales o de aprendizaje. Presentándose con éxito en exposiciones científicas -como el *Museum of Natural History* de Florida-, el sistema se compone de un cajón de arena real en la que se superpone el controlador Kinect 3D; al arrastrar o amontonar la arena, el usuario será testigo de cómo la proyección virtual anima estas composiciones, dibujando curvas de nivel, franjas cromáticas y simulando un curso acuático en un interactivo mapa orográfico (Wired, 2013).

En el espectro informativo de la tecnología móvil, organizado en ágiles intercambios por radiofrecuencia, enlaces a codificación QR (*Quick Response*) o simplemente, memorias de aplicaciones en dispositivos inteligentes, ayuda a desarrollar necesarias estrategias, asociaciones interpretativas y competitividad positiva en los juegos relacionados con el conocimiento del inventario expositivo. En el *Museum of Solomos and Eminent Zakynthians* (Zante, Grecia) se proyectó el juego cooperativo *MuseumScrabble*, donde los equipos de participantes -portando PDAs con

¹⁰Virtualware Group colaboraría con Empty, empresa directora en el planteamiento y desarrollo museográfico.

¹¹Desarrollado por UC Davis W.M Keck Center for Active Visualization in the Earth Sciences (KeckCAVES).

conexión inalámbrica-, seleccionaban una temática –histórica, escénica, religiosa, etc.- entre las áreas del itinerario museístico. Seguidamente debían explorar las piezas con etiquetado RFID, intentando lograr a través de la información multimedia, la mayoría de puntuación y alzarse como ganador de la prueba (Sintoris et al., 2010).

En la amalgama de guías portátiles accesibles a personas discapacitadas, en audio-guías, signo-guías o guías multimodales como las de la empresa madrileña GVAM, para el Museo Lázaro Galdiano (Madrid), se destinan a la personalización del itinerario expositivo en audio-descripciones como reproducciones de vídeos en lengua de señas y subtítulos, orientados a audiencias con deficiencia visual o auditiva. Pero ajustándonos a rutas dirigidas a un público más joven, se desarrollaría en el *Museum of English Rural Life* (Reading, Reino Unido)¹² una serie de itinerarios QR específicos para visitantes con discapacidad intelectual o física. Se elaboró una aventura de acertijos por el espacio expositivo, proveyendo su resolución a través de la consulta multimedia del iPad de usuario, adaptado a un escritorio o colgado de un lazo, para los visitantes con dificultades de movilidad (Haworth y Williams, 2012).

Utopías y realidades en la infoaccesibilidad

La tecnocracia presente, que registra una significativa actividad ciudadana en el marco de la *World Wide Web*, obligaría a promulgar unos derechos de participación mundial en la sociedad digital. Así, se decretarían mejoras en navegación internauta - tamaño de fuente, luminosidad de pantalla o adaptabilidad de *software* de apoyo-, y directrices de accesibilidad Web WCAG y WAI-ARIA para espacios 2.0 (Fogli, Parasiliti y Bernareggi, 2014). En el imperio de las plataformas sociales, ronda en el joven usuario el riesgo de inseguridad o devaluación de criterios pedagógicos, por lo que lanzamos la interrogante sobre la receta más efectiva en la didáctica patrimonial *on-line*: Gossen (2014), asegura la influencia de un vistoso diseño de página y su facilidad de exploración, reflejado en el *leitmotiv* de personajes virtuales y narrativas animadas, formando inconscientemente un vínculo emocional con el bien cultural¹³.

Circunscribiéndonos al ámbito museístico, algunas de las instituciones en línea han ampliado su visibilidad y promoción en las redes sociales y otros canales comunicativos de la Web social, además de extender su misión conservativa en la

¹²A través del programa iMUSE (2012).

¹³Se demostró en el estudio, la atención infantil dirigida a personajes basados en comics o dibujos infantiles, por lo que se estipularían en los principios de diseño de avatares virtuales. Información extraída de, Gossen, T., Müller, R., Stober, S. y Nürnberger, A. (2014, junio). Search Result Visualization with Characters for Children. En *IDC 2014 Conference on Interaction Design and Children* (pp.125-134). Dinamarca: Aarhus.

digitalización de su colección y compromiso educativo en editar documentos, imágenes o archivos audiovisuales como material curricular para centros de enseñanza. Estos contenidos suelen patentarse en *Websites* específicas dedicadas a la educación patrimonial, en museos célebres como el Museo Thyssen Bornemisza en *Educatyssen*¹⁴, con recursos consultables en formato audio y subtítulo de vídeos, itinerarios descargables, entrevistas, aplicaciones y juegos en línea, como el título “El caso del ladrón de medianoche”, en que el usuario debe recuperar a través de enigmas, las obras de arte sustraídas en la galería madrileña. En esta línea recreativa, las galerías británicas *Tate* crearon la *Tate Kids*¹⁵, con una navegación altamente interactiva en visualización de cortos, guías de manualidades y publicación de creaciones personales. Se complementa con juegos de acción RPG en aplicaciones como “Cuboom”, en que el protagonista Cubify, tiene que derrotar a los enemigos de la corriente cubista en París. Son escasas las aplicaciones que pueden ser beneficiosas para los usuarios con dificultad de aprendizaje o con discapacidad visual, una de las pocas la observamos en *Kids Zone*¹⁶ del *Metropolitan Museum*, en una divertida lectura en audio de un cuento en el apartado “Sing Along”.

El panorama de aplicaciones para móviles -ya elaboradas por el área educativa del museo o bien distribuidas por empresas tecnológicas-, se ha incrementado gracias a su económica producción y adecuación a la mayoría de la aparatística de venta al consumidor. Así, tenemos los recursos de aprendizaje para toda la familia en el *MoMA Art Lab*¹⁷, disponible en App Store para terminales *iPad*, donde aprender sobre arte, a través de formas, colores y descubrir los procesos de inspiración de los artistas, muy estimulante para niños con dificultad de aprendizaje. La empresa *Nothernlight* conjuntamente con el *Rijksmuseum*, desarrollaría la *app Family Game*¹⁸, una ruta de misterios sobre el inventario holandés en modalidad cooperativa de hasta cuatro usuarios, donde cada uno de los miembros con *Smartphone*, pueden intercambiar opiniones mientras reúnen las pistas que los lleve a finalizar la aventura. En el horizonte español, el Museo Naval de Madrid junto a Samsung, ha desarrollado la aplicación “Chronos, una aventura en el Museo Naval”¹⁹. Concreta un itinerario de misiones guiadas por el capitán Telmo, donde los pequeños usuarios podrán conocer a importantes personajes de la historia de la navegación como obras maestras de la

¹⁴Página Web: www.educathyssen.org.

¹⁵Página Web: www.kids.tate.org.uk.

¹⁶Página Web: www.metmuseum.org/metmedia/kids-zone.

¹⁷Página Web: www.moma.org/explore/mobile/artlabapp.

¹⁸Página Web: www.rijksmuseum.nl/en/with-children-a-class-or-a-group.

¹⁹Página Web: www.apps.samsung.com.

colección museística. Los niños podrán dialogar con Cristóbal Colón, observar el primer mapa de América en la Carta de Juan de la Cosa (1500), inspeccionar embarcaciones históricas o crear su propio navío.

Conclusiones

La presente liberación tecnológica implantada según la demanda comercial y las políticas estatales y sociales que luchan por derribar barreras exclusivas, intentan generar un clima de integración entre los distintos grupos socio-demográficos. Éste sólo se puede alcanzar proyectando unas cotas de accesibilidad intelectual y física en todos los niveles de participación ciudadana, desde los medios gubernamentales hasta la práctica turística, haciendo hincapié en el acercamiento hacia la realidad cultural. En esta investigación, hemos constatado numerosos obstáculos en el escaparate tecnológico como la accesibilidad Web infantil; en ésta última, nos preocupa el insuficiente repertorio en experimentaciones culturales, generalizándose aquellos espacios vacuos para niños que se ciñen a la socialización o edificación en universos virtuales²⁰. Son también escasos los itinerarios digitales para un determinado público incapacitado, como por ejemplo el invidente, destacando así sistema de sonificación AUXie²¹ desarrollado por el *Powerhouse Museum* (Sídney), en que el desplazamiento por la escenografía 3D responde a una orientación descriptiva y activación de puntos acústicos por las salas y obras distribuidas (Dulyan y Edmonds, 2010).

Disecionando el objeto de este análisis, la impartición de una didáctica patrimonial adscrita al conocimiento técnico de los jóvenes, les hará valorar las expresiones de culturas inmemorables en paralelo a la reflexión de su diversidad sociocultural presente. Por ello, desde estas tempranas visitas, debe apostarse por metodologías integradoras en el público, sumando una alianza de escuelas, centros especiales e instituciones patrimoniales, entre el alumnado general y grupos con discapacidad²². El triunfo de la realidad tecnológica en el aprendizaje patrimonial, debe adjuntarse a unos indicadores de diseño universal y preceptos formativos sobre la conservación de entornos monumentales a bienes artísticos, pero también trasladar

²⁰Ejemplificados en los espacios interactivos de Boom Bang TV (www.boombang.tv) o Habbo (www.habbo.es).

²¹Su creación es fruto de la colaboración de *Powerhouse Museum* y *Creativity and Cognition Studios* (CCS) de la Universidad Tecnológica de Sídney, a través del laboratorio tecnológico beta_space.

²²Numerosos estudios han planificado experiencias conjuntas entre jóvenes videntes y deficientes visuales en la exploración de la colección museística; privándose del sentido de la vista al usuario vidente o realizando una visita dual con el participante invidente, aumenta las restantes percepciones sensitivas y dota de nuevas impresiones a la obra. Información extraída de, Vom Lehn, D. (2010). Discovering 'Experience-ables': Socially including visually impaired people in art museums. *Journal of Marketing Management*, 26(7-8), 749-769. doi: 10.1080/02672571003780155.

conceptos más empáticos sobre la sensibilización medioambiental, la repercusión de la acción humana y tolerancia social. Plantando la semilla del respeto y enseñanza cultural desde la infancia, florecerá en el mañana, el hombre cívico, ilustrado y defensor del patrimonio.

Los museos en la web 2.0

Tudela Romero, Raquel; Hervás Avilés, Rosa María y Luján González, J. Mariano

Palabra Clave: museos, tecnologías de la comunicación, innovación, Web

Objetivos de la comunicación

El objetivo de esta comunicación es conocer y analizar las investigaciones que sobre museos y TIC se han realizado en las universidades españolas en los últimos 14 años (2000-2014). Asimismo, se pretende, a la luz de los resultados obtenidos, establecer nuevas líneas de investigación en las que los museos utilizan la web 2.0 como un recurso para mejorar la educación, la comunicación y la difusión de los mismos.

Introducción

Cuando hablamos de innovación en cualquier contexto, debemos considerar e incluir las tecnologías de la información y comunicación, como elemento fundamental para conseguir esta mejora. En el ámbito de los museos, las TIC son un recurso fundamental para la comunicación y la configuración de visitas atractivas y dinámicas destinadas a un tipo de público no siempre presente en los museos son los jóvenes.

En la actualidad, la mayoría de museos cuenta con web propia para difundir las actividades y talleres que se realizan en el museo. Sin embargo, la aplicación de las TIC en los museos va más allá. Los diferentes recursos y herramientas 2.0 permiten mejorar la visita y la experiencia museística de los visitantes. Las redes sociales y las comunidades virtuales son un espacio de comunicación, interacción y debate entre el museo y su público; los recursos multimedia configuran una visita atractiva y motivadora para el visitante. Las audioguías, interactivos, videos, códigos QR y recursos en red (juegos, videoencuentros, foros y chat de debate) favorecen la accesibilidad de públicos diversos. Por último, la realidad aumentada permite al museo un nuevo concepto de visita y acerca las exposiciones a través de la red a un mayor número de usuarios amplificando la imagen del museo, sin límites de espacio y tiempo.

Una de las principales conclusiones de este trabajo es la importancia que en los últimos años han adquirido los estudios sobre la web 2.0 en los museos. Las investigaciones analizadas se centran en la valoración de la realidad digital del museo y la evaluación de la presencia en red y la utilización de herramientas 2.0 en los mismos. Además, la mayoría de los estudios incorporan propuestas innovadoras para el museo, promueven el uso de las TIC en estas instituciones y ofrecen alternativas relacionadas con la metodología o instrumentos utilizados.

Museos y web 2.0

La evolución de la Web 2.0 y la aparición de herramientas telemáticas que permiten la interacción y la comunicación a través de la red, han cambiado las relaciones sociales, culturales y económicas de la comunidad que se integra en una sociedad globalizada e interconectada. En los museos el modelo de visita tradicional se transforma. La web 2.0 los abre al público, posibilitando la participación de los ciudadanos y la comunicación colaborativa (Hervás et al., 2012).

La web 2.0 y las TIC han configurado una sociedad globalizada, generalizando el acceso a la información y al conocimiento. Su utilización en el contexto patrimonial y museístico adquiere múltiples ventajas como son la rápida difusión de la información y el conocimiento, la actualización instantánea, la contribución a la pluralidad, el acceso universal a la cultura y al patrimonio histórico, conservación y catalogación del patrimonio, el acercamiento a un mayor número de usuarios, la promoción y difusión del patrimonio así como la aparición de un nuevo espacio para la creación artística (Carreras, 2003).

La web rompe con las barreras espacio-temporales, la visita al museo no exige simultaneidad y la exposición es accesible desde cualquier punto del planeta. Esta transformación, rompe con la visita tradicional dentro de una institución cerrada, modifica la función de los responsables del museo y amplía el público del museo.

Además, el museo y las actividades que se ofertan en relación a la exposición que alberga ya no puede limitarse exclusivamente al público real, que puede desplazarse al museo, sino también a su público virtual. (Carreras et al., 2003). Cada vez existen más usuarios de la red interesados en el arte y el patrimonio que utilizan los servicios que ofrecen los museos a través de sus webs y demandan más recursos on-line e interacción a través de las mismas.

Para Abad et al. (2009) la web 2.0 ha producido la evolución del museo desde el punto de vista del visitante, internet y las TIC se convierte la herramienta más importante para planificar y organizar la visita, así como un recurso durante la misma o como medio de intercambio de experiencias culturales. La revolución digital facilita al museo la transmisión de sus colecciones y actividades al público de todo el mundo, la digitalización hace accesibles las colecciones y amplía la oferta educativa de estas instituciones (Ballart, 2007). Para estos autores, la web 2.0 ha fomentado la proliferación de investigaciones con el objetivo de analizar las posibilidades de la web y sus aplicaciones en el museo y el desarrollo y mejora de aplicaciones, dispositivos y herramientas telemáticas que configuren una visita interactiva.

Metodología y diseño de la investigación

En esta investigación se presenta una revisión bibliográfica con el objetivo de conocer y analizar las investigaciones españolas centradas en la aplicación de las TIC en los museos.

Se trata de un estudio exploratorio en el que se ha utilizado una metodología cualitativa basada en la revisión sistemática de la literatura y un análisis de estudios relevantes para identificar, evaluar e interpretar la producción científica (Kitchenham 2004), relacionada con la aplicación de las TIC en el contexto museístico a través del análisis de investigaciones publicadas en el ámbito español.

Esta revisión incluye las Tesis Doctorales publicadas en la página web de TESEO desde el año 2000 hasta el 2014 a través de los descriptores y las palabras claves “museo” y “tecnologías de la información y la comunicación”.

Tras aplicar los criterios establecidos para la búsqueda, la muestra quedó compuesta por 18 Tesis doctorales leídas entre 1999 y 2014 en las universidades de Santiago de Compostela, Madrid, Oviedo, Barcelona, País Vasco, Las Palmas de Gran Canaria, Sevilla, Salamanca, Granada y Valencia.

Las ramas y áreas de conocimiento en las que se enmarcan los estudios analizados son las siguientes:

Rama de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas: Áreas: Didáctica de las Matemáticas; Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de las Ciencias

Experimentales; Didáctica de la Expresión Musical y Plástica, Teoría e Historia de la Educación.

Rama de conocimiento: Artes y Humanidades: Áreas: de Artes y Humanidades: Filosofía; Arte.

Rama de conocimiento: Ingeniería y Arquitectura: Áreas: Ingeniería Eléctrica; Tecnología Electrónica; Ingeniería Gráfica y Geométrica, Comunicación Audiovisual y Publicidad e Internet.

Análisis de los resultados

La búsqueda y análisis realizado muestra la diversidad de estudios realizados sobre el museo, las tecnologías de la información y comunicación y la web 2.0 desde diferentes perspectivas y áreas de conocimiento.

Las investigaciones analizadas se enmarcan en 3 grandes ámbitos de investigación. Por un lado, encontramos los estudios cuyos objetivos y resultados se centran en la tecnología, el diseño gráfico y la comunicación. En segundo lugar, un grupo de investigaciones se centra en el análisis y estudio de la educación, la didáctica del museo y los recursos educativos. Por último, analizamos las tesis doctorales centradas en el arte y la museografía.

Además, dentro de estas 3 perspectivas, los estudios publicados centran sus investigaciones en la realidad virtual y diseño gráfico; la cibermuseografía; las webs de los museos; los museos; la red y la educación; el museo y la escuela; y el museo y participación en la red.

Realidad virtual y diseño gráfico

Estas investigaciones describen, analizan y evalúan la realidad virtual y la visualización inversa e interactiva. Se centran en las posibilidades tecnológicas e informáticas que permiten una evolución e innovación en el contexto del patrimonio y los museos.

Además, valoran y desarrollan tanto el software o como el hardware que permite la creación o adaptación de un museo real al contexto virtual, teniendo en cuenta el diseño técnico, su implementación, las aplicaciones web necesarias y la calidad gráfica. Además, determinan la interacción y experiencia de los usuarios, y el

desarrollo y coste de su aplicación. Algunos ejemplos los encontramos en las investigaciones siguientes:

Otero (2010) realiza un estudio sobre el diseño, implementación y aplicación de los entornos de visualización inmersa utilizando como plataforma los ordenadores personales. La innovación de su investigación radica en la falta de herramientas de fácil acceso y trabajos desarrollados dentro del contexto de la educación y los museos.

Por otro lado García (2000) analiza la función e importancia del diseño de la interfaz en los medios digitales e interactivos como parte fundamental de un sistema de comunicación, conocimiento y disfrute de las obras de arte.

Como conclusión, estos investigadores entienden el museo como un espacio de ocio, entretenimiento y educación y consideran la realidad virtual una herramienta que permite mejorar estas competencias del museo y su adaptación a las demandas de la sociedad actual.

Cibermuseografía

La cibermuseografía, es definida en estas investigaciones como el área de conocimiento que tiene como objeto principal las exposiciones realizadas por los museos virtuales de arte para difundir el patrimonio a través de la web.

Siguiendo esta proposición, los investigadores estudian la percepción y apreciación de las obras de arte en el contexto virtual. Al igual que ocurre en los estudios anteriores se analiza y evalúa el espacio virtual, sus características técnicas y la experiencia de los usuarios en la red. Sin embargo, en este caso, son los conceptos de museo virtual o digital, el videoarte y arte electrónico, la web supone un espacio para la creación y comunicación artística y sus significados plásticos, estéticos e identitarios los principales objetos de estudio.

Un ejemplo lo encontramos en la Tesis de Bellido (1999) en la que examina la dimensión contemporánea del arte, la utilización de herramientas telemáticas y la web como nuevos espacios para la creación y difusión artística, así como las posibilidades que ofrece la realidad virtual para desarrollar el arte en la red (video-arte o arte digital). También reflexiona sobre la transformación que está experimentando el museo con la utilización de las TIC y el nuevo concepto de museo virtual o digital.

La webs de los museos

En la actualidad, la web se ha convertido en una herramienta fundamental para el acercamiento del museo a la sociedad. Las investigaciones analizadas estudian las web de los museos teniendo en cuenta su accesibilidad, la experiencia de los usuarios, así como las posibilidades interactivas y comunicativas que ofrecen a través de las herramientas telemáticas de la web 2.0. Estos trabajos exploran las posibilidades tecnológicas de la web y sus características técnicas y gráficas. Conciben la web como un medio de difusión y acercamiento a la realidad social, que permite el acceso al arte, el análisis y la difusión del patrimonio.

A modo de ejemplo, podemos citar la tesis doctoral de De Camaro (2011) en la que realiza un diagnóstico de la presencia en red de los museos españoles, y evalúa las web como medios de difusión turística aplicando los criterios de accesibilidad, comunicación, educación y las herramientas de 2.0.

Museos, redes y educación

Este ámbito de investigación se refiere a la aplicación de las TIC como un medio para impulsar la misión educativa del museo.

La web de los museos ofrece en general información sobre el museo, su localización, su contenido, etc. Es mucha la información que se puede ofrecer del museo a través de su página web, esta información permite al visitante obtener información previa sobre el museo y organizar su visita, así como encontrar contenidos y recursos adicionales a la visita. El diseño de la web de museo debe combinar contenido e interacción en donde la institución encuentre el equilibrio entre la difusión y comunicación con los usuarios y ofrecer una información organizada y de calidad (Majó et al. 2004). Las webs de los museos se clasifican en webs didácticas, informativas, expositivas e interactivas.

Tejera (2013, 2013b) en su trabajo sobre cibermuseografía didáctica define la web informativa como aquella que se centra en la descripción de la institución y se limita a ofrecer información sobre la visita, las obras más destacadas y las actividades que se pueden realizar dentro del museo. En segundo lugar, considera que la web expositiva es la que mantiene la relación entre la web y museo ofreciendo información sobre las actividades a realizar en la institución, pero incluyendo materiales didácticos descargables. Además estas webs incorporan una sección educativa. Por último, la web interactiva es más autónoma y en ella se aprovecha todo el potencial 2.0 y las

herramientas telemáticas. Este espacio virtual ofrece actividades educativas interactivas que promueven la difusión del patrimonio. Este autor, estudia el tipo de web educativa, las actividades que incluye y la interactividad con los usuarios.

Las investigaciones analizadas en relación a lo anteriormente dicho, estudian las posibilidades educativas de los recursos webs y las herramientas telemáticas. Valoran las webs de museos visitados, sobre todo, por niños y jóvenes a quienes consideran usuarios muy activos de las redes y las tecnologías.

Museos y escuela

La relación escuela museo se ve mejorada con la ayuda de las herramientas 2.0 internet y la interactividad. En este contexto aparecen investigaciones sobre los museos interactivos y la web como contextos no formales de aprendizaje que promueven la mejora de los contenidos didácticos, las actividades y los materiales interactivos.

Como ejemplo encontramos el trabajo de Morentin (2010) que tiene como objetivos: diseñar y desarrollar puentes entre el museo y la escuela; mejorar el aprendizaje de las ciencias mediante la visita interactiva al museo y conocer y mejorar la implicación del profesorado durante la visita al museo. Como vemos, estas investigaciones, analizan la web y las TIC en el contexto del museo como herramienta que fomentan el aprendizaje y la formación, teniendo en cuenta tanto al profesorado como a los estudiantes.

Museos y participación en la web

Por último, encontramos investigaciones que estudian las posibilidades de la web 2.0 como medio de comunicación e interacción de los usuarios del museo. Estos trabajos analizan la participación de los visitantes del museo a través de las redes sociales y las herramientas de interacción de la web (blogs, chats, foros, etc.). Los investigadores consideran que la web potencia la experiencia cultural del público, y que las TIC son recursos fundamentales para adaptar el museo a las demandas sociales actuales y llegar a un público lejano al museo.

En este ámbito, la tesis doctoral de Mancini (2013) versa sobre la participación de los usuarios en los museos a través de las redes sociales y la web 2.0. Ésta se convierte en un lugar de participación, interacción y comunicación, donde se generan debates sobre museos y patrimonio.

Conclusiones y líneas de futuro

La revisión bibliográfica realizada nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

1. Las investigaciones analizadas cuyo objetivo de investigación son las TIC y la web 2.0 en el contexto del museo y el patrimonio se enmarcan en diferentes áreas de conocimiento. Además, estos estudios abarcan desde la perspectiva más técnica e informática (interfaz web, diseño de software digital, realidad aumentada) hasta la perspectiva más social y educativa (participación social en la red, recursos didácticos interactivos, relación escuela-museo).
2. Las investigaciones actuales se centran en el análisis de la realidad digital del museo, su presencia en la web, los recursos multimedia y las herramientas telemáticas existentes que convierten la visita al museo en una visita interactiva.
3. Las propuestas de mejora en el contexto de las TIC y los museos van encaminadas a la creación y diseño de instrumentos y aplicaciones web que mejoren la accesibilidad e interacción de sus usuarios.

En definitiva, en las investigaciones analizadas se observa y valora e la realidad actual del museo y promueven y difunden el museo en red. Sin embargo, existen diferentes áreas de estudio dentro del contexto del museo y la web 2.0 de las que no se ha encontrado ninguna investigación, como son el uso de las TIC y la web 2.0 en la institución real del museo, aplicaciones móviles, QR, interactivos incorporados en la exposición, etc.

Así, como perspectivas de futuro, consideramos que las investigaciones futuras, además de la presencia en red del museo y la evolución y desarrollo de museos virtuales, también deben abarcar las posibilidades interactivas dentro de la institución real del museo, la inclusión de las TIC dentro del museo que enriquezcan la exposición y permitan la participación activa de los visitantes durante su visita.

Referencias bibliográficas

ABAD, M.; GIL, I. Y ALZUA-SORZABAL, A. (2009). La Tecnología. En C. Carreras Monfort (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y estudio de casos*. (pp. 61-86). Barcelona: Editorial UOC.

BALLART, J. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Editorial Síntesis

Bellido, M.L. (1999). Museos virtuales y digitales: proyectos y realidades. Del arte del objeto al ciberarte. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, España

CARRERAS, C.; MUNILLA, G. Y SOLANILLA, L. (2003) Museos on-line: nuevas prácticas en el mundo de la cultura. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*. 46; 68-77.

DE CAMARO, P. (2011). Un diagnóstico de la situación de los museos españoles en la web. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España

GARCÍA, P.M. (2000). Del museo virtual al estudiolo. Una aproximación al arte a través de la interfaz. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

HERVAS, R.; TUDELA, R.; TIBURCIO, E. Y LUJÁN, J.M. (2012). Formación de profesionales para la educación en los museos y la puesta en valor del patrimonio. El Máster Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural. En *IV Congreso Internacional de Arqueología, Informática Gráfica, Patrimonio e Innovación*. Sevilla 20-22 Junio 2012. Arqueología 2.0.

KITCHENHAM, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University Technical Report TR/SE-0401. Recuperado de: www.scm.keele.ac.uk/ease/sreview.doc

MAJÓ, J.; MARTÍNEZ, J. Y VÁZQUEZ, P.P. (2004). Dinamización de las Páginas Webs de los Museos. En *V Congreso Turismo y Tecnologías de la información y la comunicaciones (TuriTec)*.

MANCINI, F. (2013). Hacia una museología participativa: análisis de experiencias participativas basadas en las TIC aplicadas a los museos. (Tesis Doctoral). Universidad Oberta de Catalunya, España.

OTERO, A. (2010). Aplicaciones de realidad virtual y visualización inmersiva e interactiva basadas en arquitectura PC: desarrollo de un marco de trabajo y factores de diseño e implantación en museos y espacios públicos. (Tesis Doctoral). Universidad Santiago de Compostela. España

TEJERA, M.C. (2013a). La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España

TEJERA, M.C (2013b) Investigación didáctica: la cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte. Clío, 39. ISSN: 1139-6237. <http://clio.rediris.es>

Museos y Web 2.0

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Madrid). 28 -31 octubre 2014

Tudela, R.; Hervás, R. y Luján, J.M.

Universidad de Murcia

Objetivos

Conocer y analizar las investigaciones que sobre museos y TIC y establecer nuevas líneas de investigación en las que los museos utilizan la web 2.0.

Establecer nuevas líneas de investigación en las que los museos utilizan la web 2.0 como un recurso para mejorar la educación, la comunicación y la difusión de los mismos.

Palabra Clave: museos, tecnologías de la comunicación, innovación, Web

Metodología

Análisis de las Tesis Doctorales publicadas en TESEO

Desde 2000

Actualidad

Palabras Clave:

Museos

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Resultados

Tecnología, Diseño Gráfico, Comunicación

Realidad Virtual

Interactividad

Explorar las posibilidades tecnológicas

Museo Virtual

Web de los museos



Arte. Museografía

Arte electrónico, realidad virtual, museos virtuales, videoarte, internet espacio para la creación

Potenciar la experiencia cultural del público con los recursos de la web

Conclusiones

Las investigaciones actuales se centran en:

- Análisis de la realidad digital del museo
- Diseño de instrumentos y metodologías de evaluación
- Propuestas de aplicaciones innovadoras para los museos

¿Hacia donde nos dirigimos?

- Posibilidades interactivas dentro de la institución
- La inclusión de las TIC dentro de la exposición
- Participación interactiva de los visitantes durante la visita

Educación, Didáctica y Ciencias Sociales

Recursos interactivos

Creación de contextos no formales de aprendizaje

TIC como recurso fundamental para adaptar el museo a los nuevos tiempos y la realidad social

Referencias bibliográficas

- Abad, M., Gil, I. y Aznar Sorzabal, A. (2009). La Tecnología. En C. Carreras Manfort (Coord.), *Evaluación TIC en el patrimonio cultural: metodologías y niveles de uso*. (pp. 53-66). Barcelona: Editorial UOC.
- Balart, I. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Editorial Símbol.
- Bellido, M.L. (2009). *Museos virtuales y digitales: proyectos y realidades. Del arte del objeto al ciberarte*. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Carreras, C., Manilla, G. y Soriano, L. (2008). *Museos en línea: nuevos prácticas en el mundo de la cultura. Boleín del museo: análisis del Patrimonio histórico*. (pp. 68-77).
- de Castro, P. (2013). *Un diagnóstico de la situación de los museos españoles en la web*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- García, P.M. (2009). *Del museo virtual al interactivo. Una aproximación al arte a través de la interfaz*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Hervás, R., Tabera, R., Tiburcio, E. y Luján, J.M. (2012). *Formación de profesionales para la educación en los museos y la puesta en valor del patrimonio. El Museo Universitario en Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Medición Cultural*. En II Congreso Internacional de Patrimonio, Informática, Gestión, Patrimonio e Innovación. Sevilla 20-22 June 2012. *Academia 2.0*.
- Kitchin, S. (2004). *Proceedings for Performance Systematic Review*. Keele University Technical Report TR/06-0483. Recuperado de www.scribd.com/doc/100000000/000000000.
- Majo, J., Martínez, J. y Márquez, P.F. (2004). *Organización de las Páginas Web de los Museos*. En V Congreso Turismo y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TurITec).
- Morón, F. (2013). *Hacia una museología participativa: análisis de experiencias participativas basadas en TIC aplicadas a los museos*. (Tesis Doctoral). Universidad Oberta de Catalunya, España.
- Otero, A. (2008). *Aplicaciones de realidad virtual y visualización inmersiva e interactiva basadas en arquitectura 3D: desarrollo de un marco de trabajo y factores de diseño e implementación en museos y espacios públicos*. (Tesis Doctoral). Universidad Santiago de Compostela, España.
- Tejera, M.C. (2014a). *La ciberarqueología didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Tejera, M.C. (2014b). *Investigación didáctica: la ciberarqueología didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.

Alma Tallán: escuela para la recuperación de la técnica de tejido de sombrero para niños y jóvenes en La campiña- Narihualá (Catacaos-Perú)

Diana Aguirre Manrique

Palabras claves: artesanía, inclusión social, animación sociocultural, educación patrimonial

Objetivo de la comunicación: Los hijos e hijas de tejedoras de sombreros de paja toquilla se encuentran en una situación de exclusión social por las escasas oportunidades de acceder a una educación superior y el desarrollo de sus habilidades personales; además no se interesan por la práctica de esta actividad tradicional y productiva. En ese contexto se planteó este proyecto dirigido a los jóvenes desde la visión de formador de formadores, buscando despertar el interés por su historia, tradiciones y la reactivación de la práctica de este oficio tradicional como un medio para generar beneficios económicos.

Los jóvenes formados desarrollaron diversos talleres de arte y artesanía dirigidos a niños de 9 a 12 años en la escuela Alma Tallán (implementada especialmente para este proyecto y que funcionaba los domingos) y en dos colegios de la zona lograron que docentes integren el “*sombrero didáctico*” en sesiones de aprendizaje. Este proyecto fue ganador de la convocatoria de Banco Interamericano de Desarrollo 2013.

El Contexto

Desde una perspectiva holística del patrimonio, que incluye el paisaje percibido, se desarrolla una investigación didáctica que implica al alumnado de Formación de Profesorado de primaria (Facultad de Formación del Profesorado Lugo-USC) y a escolares de primaria de centros rurales de la provincia de Lugo. Los maestros en formación, a partir de un

Catacaos está ubicado a 12 km en dirección sur este de la ciudad de Piura, norte del Perú. Entre las coordenadas 5°15'42" Latitud Sur y 80°40'27" Longitud Oeste. Sus poblados están rodeados por un valle productor de arroz, cebollas, maíz, algodón, etc.; es por eso que la mayor parte de la población se dedica a las faenas agrícolas – ganaderas. La existencia de una huaca – construida por los Tallanes por los años 600 a 1500 d.C – en su territorio, atrae a muchos visitantes a lo largo de todo el año. Sin

embargo, tienen aún serios problemas de saneamiento básico, calidad educativa y servicios de atención primaria de salud, reflejados en un IDH de 0.56 .

Catacaos es reconocido como la capital artesanal y turística de la región. En este distrito se desarrolló uno de los centros administrativos – religiosos de la cultura Tallán, cuya herencia ha quedado impregnada en los restos arqueológicos de la zona, en la destreza artesanal que caracterizó a los tallanes, en el carácter luchador de las mujeres (llamadas capullanas), etc. Además, encontramos varias expresiones culturales que fruto del mestizaje cultural se han arraigado en este territorio, como la filigrana de plata (técnica de tejido en hilos de plata que ostenta el título de patrimonio de la Nación), la Semana Santa y principalmente la sombrerería en paja toquilla en los caseríos rurales.

La tradición sombrerera en paja toquilla

En Catacaos encontramos uno de los conglomerados sombrereros más singulares del norte del Perú que surge en el siglo XVIII, conformado por las tejedoras de Narihualá, Pedregal Grande, Pedregal Chico y La Campiña, todos ellos ubicados en los alrededores de la huaca de Narihualá. Existen 5 asociaciones de artesanas que desde los años 90 han ayudado a mantener vigente esta tradición sombrerera y la incursión en nuevos productos. Sin embargo, se ha identificado que se ha dejado de practicar la técnica del tejido fino del sombrero, que durante finales del siglo XIX a inicios del S. XX dio fama al distrito. El sombrero de paja de Catacaos fue reconocido el 2013 como Patrimonio de la Nación, es por eso que se han redoblado esfuerzos para la difusión y conservación de la técnica para las futuras generaciones. Las artesanas jóvenes desconocen la técnica y tienen poco interés por seguir manteniendo esa tradición porque ésta requiere de un minucioso trabajo y tiene un mercado reducido. Las ayudas de capacitación recibidas en los últimos años han sido importantes pero no han considerado la potencialidad de la técnica de tejido fino y su transmisión a los jóvenes sino que se han enfocado a la elaboración de nuevos productos de paja con tejido grueso.

Definición y objetivos

Teniendo en cuenta este contexto se plantea el proyecto Alma Tallán a la convocatoria anual de proyectos culturales del Banco Interamericano de Desarrollo BID 2013, resultando seleccionado. Su ejecución se realizó de julio a diciembre de 2013, teniendo como institución gestora a la Universidad de Piura y a otras instituciones locales como socias estratégicas. Este proyecto se planteó como

finalidad reactivar la **recuperación de tradiciones artesanales y culturales** en los centros poblados aledaños a la huaca Narihualá (Catacaos), que permita fomentar la creatividad y el emprendimiento en jóvenes para de esta manera contribuir a la mejora de la calidad de vida de las familias artesanas.

Se planteó para ello el siguiente objetivo general: **Diseñar e implementar un programa de capacitación a tejedoras y formación a formadores en animación sociocultural para la recuperación de la técnica de tejido fino de paja toquilla.** Para lograrlo se diseñaron dos programas de fortalecimiento de capacidades. Uno dirigido a las artesanas mayores para perfeccionar su técnica y el otro a las/los jóvenes tejedoras para formarlas como animadores socioculturales, con la clara misión de motivar el interés por la recuperación de sus tradiciones en otros jóvenes y niños de su comunidad.

Etapas de ejecución del programa dirigido a jóvenes

FASE I: Fortalecimiento de capacidades “Formador de formadores”

La transmisión de la técnica a los más jóvenes de la zona que no practican este arte, es una tarea imprescindible para la salvaguarda de esta artesanía. Y más aún si la mayoría de jóvenes que terminan la escuela secundaria no pueden continuar estudios superiores. A través de la recuperación de tradiciones y el desarrollo de habilidades, los jóvenes pueden generar pequeños emprendimientos que les permita forjarse un mejor futuro y minimizar del riesgo de exclusión social. Por eso se planteó el programa de “Formador de formadores”. Este programa lo tuvieron a cargo los voluntarios culturales de la Universidad de Piura, a través de su programa Brigadas Culturales. Alumnos y ex alumnos de la licenciatura en Historia y Gestión Cultural se orientaron básicamente en desarrollar en los jóvenes los conocimientos, habilidades y actitudes para contribuir en la reactivación de la práctica artesanal.

Se organizó un grupo base de 6 jóvenes tejedoras quienes recibieron los primeros talleres de empoderamiento del proyecto. De este modo se convirtieron en los principales portavoces de la convocatoria a otros jóvenes entre 17 a 22 años con interés por aprender tejido de paja y participar del programa de formación como animadores socioculturales. Iniciaron el programa cerca de 30 jóvenes y logró consolidarse un equipo de 20 animadores. La preparación consistió en 4 temas fundamentales: la historia y patrimonio local, técnicas de animación sociocultural, estrategias de trabajo con niños y talleres de tejido. Después de dos meses de

preparación los jóvenes estuvieron listos para desarrollar su labor de manera voluntaria en dos colegios de la zona y en la escuela Alma Tallán, espacio implementado por el proyecto para desarrollar talleres artísticos y artesanales con niños entre 8 a 12 años.

Como complemento fundamental para la motivación de jóvenes animadores se iniciaron alianzas estratégicas para que puedan consolidar pequeños emprendimientos que les asegure una retribución económica, a la par que desarrollan su labor como animador sociocultural de manera voluntaria. Esto se logró a través de campañas de venta de sombreros de tejido fino u otros tejidos que apliquen este tipo de tejido con el apoyo del Ministerio de Cultura, el Museo de Arte de Lima (MALI) y la ONG Punto de apoyo. Estas instituciones han contribuido a darle sostenimiento a la escuela Alma Tallán en el 2014. Además, se diseñó un producto cultural dirigido a escolares de la ciudad, para que visiten la huaca de Narihualá y realicen un taller de tejido en la Escuela. Estas visitas han generado ingresos económicos a los jóvenes, continuos durante lo que va del año. (Ver: <https://www.facebook.com/alma.tallan>)

FASE II: Desarrollo del programa de animación sociocultural

Antes de explicar en qué consistió esta fase es importante precisar las bases conceptuales que fundamentan este trabajo. Entendemos animación sociocultural como *“un método de intervención, con acciones de práctica social, dirigida o destinada a animar, ayudar, dar vida, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural”*.(Merino: 1997; p.39). Si bien no hay un consenso para establecer una única definición, consideramos que esta contiene los elementos esenciales para nuestro estudio porque se buscó principalmente dar vida o motivar la recuperación de las tradiciones locales para que esta sea un impulso para la mejora de las perspectivas de vida de la comunidad.

Entendimos rápidamente que este programa tendría que dirigirse al ámbito educativo tanto en su dimensión formal y no formal. En el caso de este último, fundamentamos nuestro trabajo en la **Educación Patrimonial** porque buscamos el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la formación integral de los niños, tomando como eje la revalorización del patrimonio local. Es decir, el patrimonio como recurso para el aprendizaje. En la escuela Alma Tallán, los días domingos, los niños participaron de diversos talleres de artes plásticas y artesanía a través de los cuales descubrieron el valor de su historia y el patrimonio.

En la preparación del programa, la formación de jóvenes animadores y profesores colaboraron bachilleres en Gestión Cultural, quedando definida que la animación sociocultural se realizaría en dos ámbitos de actuación: dos colegios primarios y la escuela Alma Tallán en Narihualá- La Campiña. En este programa se beneficiaron 5 profesores, 6 jóvenes animadores socioculturales, 120 niños de 4^{to} y 5^{to} de primaria y alrededor de 250 niños en la escuela Alma Tallán en el periodo piloto de ejecución que duró tres meses.

A continuación presentamos un cuadro resumen del contenido del programa en los dos ámbitos mencionados:

Programas	Talleres	Lugar	Edades
Educación no formal (Los días domingos en la escuela Alma Tallán)	Aprendiendo a tejer: técnica del tejido fino	escuela Alma Tallán	8 a 12 años
	Dibujo y pinto mi tradición: Descubriendo mis raíces culturales: Narihualá-Tallán		
	Difundiendo mi cultura: pequeños arqueólogos y guías locales		
Educación formal (Durante el horario de clases y ligado a la programación curricular)	<p>El “sombrero didáctico”</p> <p>Cinco sesiones teórico- prácticas de los siguientes temas: Catacaos, su entorno y su cultura. Los Tallanes y la huaca de Narihualá. El sombrero de paja Toquilla. Josefina Ramos de Cox y su legado. Tradiciones, costumbres y leyendas.</p> <p>Dos sesiones prácticas: <i>“Aprendiendo a tejer la técnica del tejido fino”</i></p>	2 Centros educativos de nivel primario de la zona. 4 ^{to} y 5 ^{to} de primaria	9 a 11 años

El “sombrero didáctico”: Una experiencia de educación patrimonial

Teniendo en cuenta los objetivos de este congreso, hablaremos un poco más en detalle de la estrategia utilizada para descubrir en los alumnos el valor del sombrero de paja toquilla, a la que denominamos “*sombrero didáctico*” que como ya hemos señalado intenta aplicar los principios de la educación patrimonial.

El “*sombrero didáctico*” se inspira en la estrategia metodológica utilizada comúnmente en el museo, llamada la maleta didáctica, que contiene objetos, imágenes, videos y fichas de trabajos que incentivan la participación interactiva de entre el público y el animador sociocultural. Esta actividad resulta motivadora para los públicos visitantes principalmente los niños. En nuestro caso se trata por tanto de un kit educativo que contiene objetos, fichas y actividades que desarrollan diversos contenidos curriculares relacionados con el sombrero de paja y la historia del poblado. Hemos querido que este recurso se inspire en el bien patrimonial que queremos revalorar, es decir un sombrero de paja hecho en junco, por ser ésta la primera fibra utilizada por los pobladores para tejer los sombreros.

Para el planteamiento de esta estrategia se hizo un trabajo conjunto entre gestores culturales y profesores para ligar los temas a la programación curricular y la elaboración de las fichas de trabajo con actividades interdisciplinarias. Por otro lado, elaboramos objetos en miniaturas, imágenes, videos y mapas, relacionados con la historia, patrimonio y tradiciones, que se colocarán dentro del sombrero. Estos materiales serán los medios que servirán de motivación para desarrollar los temas en las sesiones de aprendizaje.

El “*sombrero didáctico*” consta de:

- Un sombrero de junco de 40 cm de diámetro y 30 cm de alto. Es un cofre donde la copa es la tapa y la falda es el interior del cofre.
- Un maíz en miniatura. Técnica usada: cerámica en frío.
- Una arqueóloga en miniatura. Técnica usada: cerámica en frío.
- Un perro viringo en miniatura. Técnica usada: cerámica en frío.
- Un manojo de paja toquilla.
- Un libro “El sombrero de paja de Catacaos: tejiendo su historia”.
- Un CD DVD con videos acerca de Catacaos, Narihualá, el perro viringo, el sombrero de paja de Catacaos y la chicha de jora.
- Doce bits de inteligencia con las siguientes imágenes: perro viringo, bajada de reyes, Josefina Ramos de Cox, artesana tejiendo, sombrero de paja de

Catacaos, lagarto de oro, Narihualá-zona arqueológica, museo de sitio de Narihualá, chicha de jora, instrumentos para tejer el sombrero, capullana y el valle de Catacaos.

- Veinticinco folletos informativos IPerú que incluyen mapas de Piura región.
- Cinco fichas didácticas con actividades y ejercicios de afianzamiento de lo aprendido.

El “*sombrero didáctico*” a través de siete sesiones [cinco sesiones temáticas y dos sesiones prácticas] intentará despertar en los niños el interés por su patrimonio y su compromiso en la difusión. Los jóvenes animadores socioculturales serán los encargados de apoyar a los maestros en las sesiones de aprendizaje, a las que hemos denominado “**Descubriendo mis raíces**”, éstas se desarrollaron en torno a los siguientes temas:

1. Catacaos, su entorno y su cultura: Taller en el que reforzarán sus conocimientos acerca de la geografía de su zona, actividades económicas y su cultura en general. Es una sesión introductoria.
2. Los Tallanes y la huaca de Narihualá: Se les impartirá conocimientos históricos acerca de los Tallanes y de la huaca de Narihualá. Además, se les capacitará en la importancia de su conocimiento y conservación.
3. El sombrero de paja toquilla como patrimonio de la Nación: taller en el que se capacitará sobre la historia sombrero de paja de Catacaos y la importancia de la técnica del tejido fino de paja toquilla.
4. Josefina Ramos de Cox y su legado: Conocerán y aprenderán de Josefina Ramos de Cox, arqueóloga cataquense reconocida por sus investigaciones acerca de la historia prehispánica de Piura como son los tallanes y la arqueología como lo es la huaca de Narihualá.
5. Tradiciones, costumbres y leyendas de Narihualá: Este taller reforzará el conocimiento de las tradiciones, costumbres y leyendas de Narihualá como es la preparación de la chicha de jora, la festividad de la bajada de reyes, la leyenda del lagarto de oro, entre otras.

La evaluación se dirige tanto a los profesores como a los alumnos. A los maestros se les hará entrega de una ficha de evaluación con preguntas referentes al aprendizaje de los temas por parte de los alumnos, su desempeño y motivación. A los niños se les entregará una ficha final de evaluación que resumirá en actividades los distintos temas aprendidos en las diferentes sesiones.

Las dos sesiones prácticas tienen como título **“Aprendiendo a tejer la técnica del tejido fino”**. Una maestra artesana y dos de los jóvenes animadores socioculturales con experiencia en tejido enseñan a los niños a tejer un sombrero pequeño. El resultado de este trabajo se expuso en el día del logro, espacio creado por el Ministerio de Educación para mostrar los avances de los niños en ciertos aprendizajes.

Resultados y sostenibilidad

Los jóvenes animadores socioculturales lograron consolidar un equipo que hasta la fecha sigue atendiendo en la escuela Alma Tallán. Con el apoyo de la ONG Punto de Apoyo, los jóvenes siguen recibiendo formación y difusión de sus productos a través de campañas especiales que esta ONG realiza en la ciudad de Lima. De esta manera los jóvenes obtienen recursos económicos por la venta de sus tejidos y siguen colaborando todos los domingos en el sostenimiento de la escuela.

Se dejó en cada colegio el Kit educativo y los profesores siguen aplicando el *“sombrero didáctico”*. En uno de los colegios se ha incluido, a partir de este año, el dictado de clases de tejido una vez por semana. Este taller lo tiene a cargo la artesana Juana Solano, distinguida este 2014 como **amauta de la artesanía peruana**, justamente por su dedicación a la transmisión de la técnica del tejido en su comunidad. Además de los talleres de arte y artesanía, el *“sombrero didáctico”* también está siendo utilizado por los jóvenes en la escuela Alma Tallán, de esta manera aseguran que los niños que van los domingos sigan aprendiendo de manera divertida y diferente acerca de sus tradiciones.

Conclusiones

El proyecto ha logrado la inclusión social de alrededor de 20 jóvenes, que organizados y con el apoyo de la asociación Virgen del Pilar (La Campiña) y la ONG Punto de Apoyo continúan su labor de animadores socioculturales en la escuela Alma Tallán y su interés por el tejido de paja. En un futuro inmediato se espera gestionar nuevos apoyos para terminar de implementar la escuela y hacer un convenio con instituciones educativas de nivel Técnico-Superior que permita a estos jóvenes obtener un título profesional que asegure una fuente de trabajo. Todo esto sin dejar de lado el impulso de su habilidad artesanal complementándola con otros conocimientos empresariales, diseño, de comunicación y marketing que les permita darle a su artesanía un valor agregado.

Referencias

ANDER, E. (2002). *La Práctica de la Animación Sociocultural y el Léxico del Animador*. Lima, Perú: Fondo Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú.

CALAF, Roser y FONTAL, Olaia (coords.).(2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón : Ediciones Trea.

FONTAL, Olaia. Coord. (2013). *La Educación Patrimonial. Del Patrimonio a las personas*. Gijón.

MERINO, José Vicente (1997). *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid.

PASTOR, María Inmaculada (2004).*Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona.

Proyectos educativos inclusivos en museos de arte contemporáneo

Pablo Coca Jiménez. Museo Patio Herreriano

Resumen: En los últimos años los museos han mostrado un especial interés por la accesibilidad, propiciando todo un conjunto de acciones encaminadas a favorecer el acceso a un público cada vez más diverso y exigente. Un museo tiene la responsabilidad de estar al servicio de la sociedad, concebida ésta en su pluralidad, y, atendiendo así, a las diferentes realidades de sus ciudadanos. Es en este punto donde los departamentos de educación de los museos adquieren un papel fundamental, porque habitualmente son sus integrantes los encargados de diseñar e implementar programas educativos que faciliten a los visitantes la utilización del museo en su propio beneficio. Debemos ser conscientes de la necesidad de diseñar programas dirigidos a personas en riesgo de exclusión, si queremos construir un museo verdaderamente accesible a todos los ciudadanos.

El texto que presentamos se centra en el análisis de dos proyectos educativos dirigidos a personas con capacidades diferentes, en el primero de los casos, y a pacientes diagnosticados con trastorno mental grave, en el segundo.

El proyecto “Arte para todos” es una iniciativa del área de educación del Patio Herreriano en colaboración con el Centro ocupacional para personas con discapacidad intelectual del Ayuntamiento de Valladolid. El objetivo ha sido la utilización del hecho artístico contemporáneo como una herramienta de integración social. El proyecto ha desarrollado diferentes acciones creativas encaminadas a la mejora de la empatía y la autoestima en los integrantes del colectivo. Estas acciones han dado origen a un conjunto de creaciones que, gracias a la ayuda de la Fundación Integralia DKV, han podido ser expuestas en la Fundación Integralia del Prat de Llobregat y en el Museo Patio Herreriano, recorrido que finalizará en el Hospital de Denia Marina Salud en otoño de 2014.

Por otro lado, el proyecto educativo “ARTerías con locura” es una colaboración entre el departamento de Investigación y Educación del Museo y el Centro de Intervención Comunitaria (CIC) del Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid.

Este centro está dedicado al apoyo de personas diagnosticadas con trastorno mental grave. Desde febrero de 2013, el proyecto ha tratado de utilizar el arte contemporáneo como un instrumento de integración social y expresión personal a través de acciones creativas que han girado en torno a la fotografía, el vídeo, la pintura o el fanzine. Fruto de este trabajo fue la exposición de fotografía y pintura que se pudo ver en el hall del Hospital entre septiembre y octubre del pasado año.

Palabras clave: accesibilidad, proyectos específicos, educación colaborativa

Introducción

En los últimos años se ha producido una transformación en las políticas de accesibilidad de muchos museos, que se ha traducido en una mayor apertura de este tipo de instituciones a un público cada vez más diverso y exigente. Los visitantes, que tradicionalmente han sido considerados una masa homogénea, comienzan a ser concebidos en su diversidad y pluralidad. No obstante, debemos reflexionar sobre si esta apertura ha estado orientada al aumento de las cifras de visitantes o si más bien se trata de una apertura real que intenta favorecer la inclusión de estos ciudadanos en las políticas institucionales, fomentando así un museo más democrático y social.

Esta moda o tendencia ha propiciado que los museos de arte contemporáneo, conscientes de la complejidad del hecho artístico actual y de sus políticas expositivas, hayan apostado por este tipo de estrategias aperturistas. No obstante, tal vez deberíamos hablar más de una apertura física que de una de carácter intelectual, porque pese a los avances en esta materia, aún son muchos los espectadores que se sienten ajenos a las narrativas de la institución, lo que refuerza la sensación de desencuentro entre el arte contemporáneo y la sociedad actual.

Los museos tienen la responsabilidad de diseñar estrategias educativas que permitan atender a las necesidades propias de cada colectivo, en especial, de aquellos en riesgo de exclusión. Es decir, deben poner en marcha políticas de accesibilidad e inclusión reales para todos los individuos que deseen usar el museo y su patrimonio en beneficio propio, lo cual responde a la responsabilidad social de este tipo de instituciones, especialmente con los más vulnerables.

Parece obvio afirmar que no podemos realizar una educación igual para todos, siendo necesario por tanto diseñar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de estos colectivos. En este sentido, son los departamentos de

educación de los museos los encargados de mediar entre los discursos oficiales de la institución y el público visitante, traduciendo o, en el mejor de los casos, cuestionando e interpretando los contenidos exhibidos. Por tanto, los educadores de museos son en la práctica los valedores de este tipo de políticas de accesibilidad.

El espectador es un sujeto social producto del compendio de sus experiencias, intereses, expectativas, gustos, prejuicios, etcétera. En este sentido, aunque los museos programan diversas actividades en torno a la cultura contemporánea, difícilmente pueden aproximarse a la esencia de cada espectador. Debemos superar las actividades de carácter generalista, apostando por otras específicas que atiendan a las características de los usuarios. Aunque es imposible adaptarse a las preferencias de cada espectador, los museos sí pueden plantear proyectos específicos para grupos humanos que compartan características comunes o al menos un nexo de unión. Este tipo de proyectos deberían tener un desarrollo a largo plazo y, en la medida de lo posible, contar con la implicación tanto de los agentes educativos del museo, como de las personas que forman dicho colectivo. Este tipo de proyectos de carácter específico parecen ser los más adecuados para atender a los individuos más vulnerables, presentando a la persona como el elemento central de cualquier acción, más allá de su condición personal, física o psíquica.

Las prácticas artísticas contemporáneas han sufrido profundas transformaciones en los últimos años que han afectado tanto a los procesos de producción artística como de recepción de la obra de arte. Desde la aparición del concepto de “obra abierta” (Eco, 1962; 1992) y el carácter polisémico de la misma, y de la noción de la “muerte del autor” (Barthes, 1993; 2002) que desplaza la centralidad de la obra y su autor al espectador, la obra de arte ya no es un dispositivo concluso, sino abierto a otras significaciones generando una suerte de hipertextualidad sobre las que el público puede construir sus propios significados. Por este motivo, es necesario dar al espectador las herramientas pertinentes para que use la obra en su propio beneficio, pudiendo atender así a cuestiones de índole identitaria, social, etc.

En este sentido, el arte contemporáneo puede ser de gran utilidad en el trabajo con colectivos en riesgo de exclusión, porque presenta herramientas visuales y conceptuales que favorecen la reflexión sobre aquellos aspectos derivados de la situación de sus integrantes: problemas de autoestima, estigmatización y aislamiento social, dificultad en las relaciones intrapersonales, etc. Es decir, la actividad artística les permite reconfigurar su universo personal, y les ayuda a “expresar simbólicamente

determinados conflictos, sentimientos o acontecimientos traumáticos” (Barragán, 2006. p. 20).

El Museo Patio Herreriano no ha sido ajeno a esta demanda social de incluir al público visitante en sus programaciones, especialmente en lo que se refiere a algunos de los colectivos más vulnerables. Desde hace algunos años, el departamento de Investigación y Educación del museo ha puesto en marcha un programa educativo de inclusión dirigido a este tipo de colectivos, con el objetivo de ofrecer proyectos específicos que puedan utilizar el hecho artístico contemporáneo como una herramienta de integración con el fin de abordar ciertos aspectos derivados de la problemática del grupo. Es decir, la finalidad no ha sido tanto desarrollar un programa que favoreciera soluciones terapéuticas a sus integrantes, sino ofrecer las herramientas necesarias para que se abordaran aquellos problemas derivados de la situación de éstos.

Este tipo de proyectos poseen unas características comunes: en primer lugar deben desarrollarse a lo largo de un periodo más o menos amplio que permita realizar intervenciones adecuadas a las características del colectivo; en segundo lugar, es necesario contar con la estrecha colaboración de los responsables de los grupos, profesionales que, en todo caso, poseen la formación y el conocimiento específico de cada uno de sus integrantes. Es decir, los proyectos deben contar con un grupo de trabajo interdisciplinar que aúne los conocimientos necesarios en materia educativa para consensuar los objetivos y contenidos del proyecto, adaptándolos a la especificidad del colectivo. La reflexión y la adaptación del proyecto a las necesidades del grupo se presentan, por tanto, necesarias para su desarrollo, entendido además, como parte de una investigación que indague sobre la capacidad del arte contemporáneo, en sus diversas manifestaciones, como agente de transformación social.

En este sentido, el departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano ha desarrollado en los últimos años dos proyectos que se han consolidado en la programación educativa de la institución. En septiembre de 2012 puso en marcha el proyecto *Arte para tod@s*, dirigido a personas con capacidades diferentes, mientras que unos meses después hizo lo propio *ARTERias con locura*, esta vez con personas diagnosticadas con trastorno mental grave. En ambos casos, los proyectos se han desarrollado a lo largo del tiempo, contando con la plena colaboración de las responsables de estos colectivos participantes. Si bien ambos proyectos parten de unas características comunes relatadas con anterioridad, en la práctica el desarrollo

de los mismos ha sido totalmente diferente, debido, principalmente, a las características y necesidades de las personas que integran cada uno de los grupos.

Proyectos inclusivos. Museo patio herreriano

Arte para tod@s ha sido el primer proyecto educativo de estas características puesto en marcha por el departamento de Investigación y Educación del Museo. Realizado en colaboración con el Centro Ocupacional para personas con discapacidad intelectual, dependiente del Ayto. de Valladolid, el proyecto se articuló a partir de un equipo multidisciplinar formado por el coordinador de educación del Museo, las responsables del colectivo y dos estudiantes en prácticas del master de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social de la universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid.

El Centro Ocupacional está formado por personas con capacidades diferentes, algunos de los cuales presentan otros trastornos sensoriales u obsesivos. En realidad se trata de un grupo muy heterogéneo organizado en cuatro subgrupos de 13 ó 14 personas cada uno, lo cual favorece un trabajo más personalizado y específico. El Centro se dedica principalmente a la inserción socio-laboral de sus miembros, fomentando además el desarrollo personal y la integración social de los mismos.

En este contexto, la inclusión de la disciplina artística en la programación del centro ha permitido generar un espacio de expresión y reflexión procesual para los participantes, utilizando los medios y lenguajes que proporciona el arte contemporáneo concebido como una herramienta emancipadora.

El proyecto contó además con la inestimable ayuda de la Fundación DKV Integralia, DKV Seguros y el Hospital Marina de Denia, lo cual nos permitió dotarlo de los recursos necesarios para este tipo de iniciativas, así como la posibilidad de exponer públicamente algunos de los trabajos realizados por el colectivo a lo largo del proyecto.

El grupo de trabajo organizó el proyecto en base a sesiones periódicas de debate y reflexión que posibilitó el diseño de la hoja de ruta. *Arte para tod@s* presenta la parte procesual como un elemento central y prioritario sobre el que ha pivotado cada una de las acciones, siempre supeditadas a los objetivos del proyecto que relatamos a continuación:

- Fomentar la creatividad a través del hecho artístico contemporáneo, facilitando la integración social de los participantes y su adaptación a los retos que la sociedad actual demanda.
- Favorecer el desarrollo de los procesos de empatía y autoestima, como complemento para el bienestar de personas con capacidades diferentes.
- Utilizar el arte contemporáneo con el fin de regular las conductas de los integrantes del colectivo con el fin de desarrollar habilidades sociales y resolución de conflictos.
- Presentar el espacio museístico como lugar propicio para el desarrollo de aptitudes artísticas y el fomento de la inclusión social.
- Favorecer el desarrollo de actitudes creativas en los participantes.

La estructura del proyecto se organizó en una serie de fases consecutivas que se desarrollaron a lo largo de los meses:

1. Observación de las necesidades del colectivo, tanto grupal como individual.
2. Desarrollo de actividades de carácter creativo.
3. Análisis y desarrollo de estrategias de reinterpretación de las obras de la exposición *Diálogos* del Museo Patio Herreriano.
4. Elaboración de piezas para la exposición en la Fundación DKV Integralia de El Prat de Llobregat (Barcelona), en la Sala Cero del Museo Patio Herreriano de Valladolid y en el Hospital Marina Salud de Dènia (Alicante).

En un primer momento se llevó a cabo una fase de observación, con el objetivo de conseguir una valiosa información sobre las necesidades, comportamientos y actitudes de sus integrantes, lo cual sirvió además para marcar las pautas del proceso.

Las acciones educativas se desarrollaron tanto en el Museo Patio Herreriano como en el propio Centro Ocupacional, incorporándolo como un espacio creativo más. En el museo se trabajó en torno a la exposición *Diálogos*, una muestra fruto de la colaboración entre la colección del Patio Herreriano y la colección DKV Seguros, cuyo discurso giraba en torno a la relación entre arte y salud. Las obras expuestas en las salas del museo se presentaban como el material más propicio sobre el que trabajar, pero no sobre los discursos artísticos de la exposición, sino desde la realidad de los integrantes del Centro Ocupacional.



Imagen 1. Actividad en el Museo Patio Herreriano. Exposición Diálogos

A lo largo de las sesiones, los medios artísticos utilizados fueron la fotografía, el vídeo, el collage y la pintura, convertidos todos ellos en vehículos para trabajar los conceptos definidos a partir de los objetivos del proyecto: la autoestima, la autonomía personal, las relaciones intrapersonales, los prejuicios, la empatía, etc. Es decir, aquellos aspectos marcados como prioritarios en la hoja de ruta y que respondían a las necesidades fundamentales del colectivo.

Como hemos comentado con anterioridad, gracias a la ayuda de la Fundación DKV Integralia, DKV Seguros y el Hospital Marina de Denia, *Arte para tod@s* pudo contar con los recursos necesarios para acometer un proyecto de estas características y con la posibilidad de exponer el proyecto en la Fundación Integralia del Prat de Llobregat, en Barcelona, entre los meses de noviembre de 2013 y enero de 2014, y en la sala cero del Museo Patio Herreriano de marzo a julio de 2014, recorrido que finalizará en el Hospital Marina Salud de Dènia en otoño de este año. La exhibición de las creaciones realizadas por los integrantes del Centro Ocupacional a lo largo de los más de dieciocho meses, no sólo ha repercutido en la visibilidad de este tipo de proyectos, sino fundamentalmente en la autoestima de los miembros del colectivo al protagonizar un evento expositivo con sus creaciones.



Imagen 2. Exposición Arte para tod@s. Museo Patio Herreriano



Imagen 3. Inauguración Exposición Arte para tod@s. Museo Patio Herreriano

Arte para tod@s ha supuesto todo un reto para sus responsables, destacando los satisfactorios resultados que han permitido a los integrantes del Centro Ocupacional utilizar la creación artística contemporánea como un medio para aflorar aspectos derivados de su situación, ofreciendo un marco de análisis, debate y autoconcienciación idóneo, que ha favorecido su propia construcción como sujetos.

ARTErias con locura es un proyecto educativo desarrollado en colaboración entre el departamento de Investigación y Educación del Patio Herreriano y el Centro de Intervención Comunitaria (CIC) de la Unidad de Salud Mental del Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid. Como en el caso anterior, el objetivo del proyecto es la utilización del hecho artístico contemporáneo como una herramienta de integración social, a partir del análisis de aquellos aspectos derivados de la enfermedad de sus integrantes.

El CIC está formado por un equipo de profesionales integrado por una psiquiatra, una psicóloga, una enfermera, una terapeuta ocupacional y cuatro auxiliares que atienden a personas diagnosticadas con trastorno mental grave y/o prolongado -trastorno psicótico y de personalidad grave- cuyo trabajo está orientado a alcanzar una estabilidad psicopatológica, evitar el aislamiento, favorecer la inserción socio-laboral, así como mejorar la comunicación familiar.

Con el fin de articular este proyecto, se creó a su vez un grupo de trabajo formado por el coordinador de educación del Museo y profesionales del propio Centro de Intervención Comunitaria, encargado de pautar cada una de las acciones y de las actividades generadas en el proyecto, con el fin de observar su evolución y subsanar los problemas que se fueran planteando a lo largo del proceso.

Desde el inicio del proyecto, han participado cerca de cuarenta personas con un mayor o menor grado de implicación, lo cual depende, entre otras cuestiones, de la situación personal de cada paciente, así como de la capacidad del proyecto, en sus diferentes fases, de incentivar el interés de estas personas. Por tanto, debemos considerar que el desarrollo del proyecto ha sido complejo porque a menudo ha tenido que enfrentarse a la falta de continuidad de algunos de los miembros del colectivo que variaban su participación en función de su estado. Con el fin de paliar esta situación, los responsables hemos insistido en que fueran los integrantes del CIC quienes se hicieran cargo de cada una de las acciones desarrolladas, protagonizando en todo momento el proceso creativo.

A menudo, estas personas poseen una profunda experiencia en diferentes medios creativos, desde las artes plásticas a las escénicas, pasando por la escritura, el cómic, la música, etc., lo cual les hace muy receptivos a este tipo de proyectos. Es decir, este equipaje que poseen algunos de ellos es muy enriquecedor porque les permite desarrollar acciones específicas que, basadas en las artes visuales, aborden aspectos conflictivos derivados de sus patologías. No obstante, lo que puede ser una ventaja, en ocasiones se torna en problemática porque algunos de sus miembros muestran ciertas resistencias a cambiar de registro creativo o a incorporar otro tipo de criterios.

Hasta el momento se han llevado a cabo tres proyectos específicos inscritos en *ARTErías con locura*. El primero de ellos consistió en una acción fotográfica que tuvo una duración de seis meses, en la que los pacientes utilizaron la imagen para ofrecer su visión subjetiva del mundo. En el proceso de recuperación personal, sus experiencias vitales son fundamentales para que puedan reconstruir su propia realidad. Esta iniciativa pudo ser plasmada en una exposición que se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2013 en el hall del hospital. La fotografía se convertía así en un medio de registro de sus propias incertidumbres. La imagen funcionó en este sentido, como la excusa perfecta para desentrañar ciertos conflictos que algunos de ellos tenían. Los temas que surgieron de los numerosos debates planteados tanto en el CIC como en el Museo, permitieron trabajar cuestiones como la libertad, la crisis, la identidad, etc., aspectos asentados en sus propios imaginarios simbólicos.



Imagen 4. Exposición ARTERias con locura. Hospital U. Río Hortega

Como consecuencia del primer proyecto fotográfico, se puso en marcha a finales del 2013 uno basado en el vídeo. Este medio es bastante problemático para gran parte de los pacientes debido al temor que muchos de ellos tienen a ser reconocidos como enfermos mentales, lo cual nos da una idea de la enorme carga negativa que el tema de la locura aún tiene en la sociedad actual. Cada uno de los aspectos que rodearon el proceso de realización del vídeo fue protagonizado por los miembros del CIC, -el guión, la grabación y la representación-, mientras que los responsables institucionales únicamente intervinimos en pautar las acciones y en la realización del montaje final del vídeo. Éste no pretendió en ningún caso ser un trabajo profesional, sino el testimonio colectivo de la realidad de estas personas, naturalizando su situación, más allá de prejuicios y estereotipos sociales.



Imagen 5. Fragmento vídeo. ARTErías con locura

La tercera acción creativa o proyecto específico ha consistido en la realización de un fanzine presentado como un dispositivo de reivindicación del colectivo, a través del cual poder manifestar su realidad y sus expectativas de futuro. Como en los casos anteriores, los contenidos del fanzine, así como las imágenes, textos y formato, son producto de las decisiones tomadas por los integrantes del CIC en la sesión que cada semana se lleva a cabo en el Museo Patio Herreriano.



Imagen 6. Fanzine. ARTErías con locura.

En definitiva, *ARTErías con locura* ha supuesto una experiencia muy enriquecedora para el grupo porque les ha permitido utilizar ciertos medios creativos como herramientas de discusión, análisis y difusión de las problemáticas que les afectan como personas diagnosticadas con trastorno mental, pero también para reclamar su sitio en el mundo, no como enfermos sino como ciudadanos de pleno derecho.

Conclusiones

Desde un punto de vista personal y en función de nuestra experiencia, queremos señalar el enorme enriquecimiento que ha supuesto participar en este tipo de proyectos, los cuales nos han permitido conocer otras realidades, así como trabajar con colectivos que tienen mucho que aportar a nuestra sociedad.

Los museos tienen la responsabilidad social de contribuir a este proceso, aportando los medios y recursos necesarios para su consecución. Para ello, sus departamentos educativos deben proponer proyectos en colaboración con estos

colectivos, que de manera específica atiendan sus necesidades y utilicen la actividad artística como parte de un proceso de reflexión en torno las problemáticas derivadas de la situación de sus integrantes. No cabe duda que el número de personas y colectivos con necesidades especiales es muy amplio, pero los museos no pueden eludir esta responsabilidad, si verdaderamente queremos construir entre todos una institución más inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

BARRAGÁN, J. M. (2006). El arte como forma de experiencia vivida y colectiva. La interpretación artística en la formación del arteterapeuta. En COLL, F. J. (Coord.), *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos* (pp. 15-43). Murcia. Universidad de Murcia.

BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

BARTHES, R. (2002). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (2004). *La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto*. Madrid: Taurus.

COCA, P., OLMOS, A., GARCÍA, (2013). Arte para todos. Actas II Congreso Nacional de Arteterapia FEAPA. Mirada interna, realidad externa. (en impresión).

COCA, P., OLMOS, A., GARCÍA, S. DELGADO, N., GARCÍA VEGAS, S. & SANTIAGO, E. (2013). "Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con capacidades diversas". En *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.: 8, pp. 155-168.

COCA, P., (2014). Arte para todos. Proyecto de investigación con personas con capacidades diferentes. En 2º Congreso Internacional de Espacios de Arte y Salud. (en impresión).

COCA, P., BRIONES, A. Y SEGURA, R. (2014). *ARTERías con locura*. En 2º Congreso Internacional de Espacios de Arte y Salud. (en impresión).

COLL, F.J. (2006). *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*, Murcia, Universidad de Murcia

ECO, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.

ESCRIBANO, A. (2004) *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

LÓPEZ, M. (Coord.) (2006) *Creación y Posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social*, Madrid, Editorial Fundamentos

VV.AA. (2013) *Catálogo de la exposición Diálogos*, Valladolid, Museo Patio Herreriano y DKV Seguros

Cuando la arqueología enseña a aprender. Tres años del proyecto de simulación de excavaciones y atención a la diversidad en el INS Montsoriu (Arbúcies, Girona).

Gemma Cardona Gómez.

Grupo de investigación DIDPATRI – Universidad de Barcelona.

Jordi Pujadas Ribalta.

INS Montsoriu, Arbúcies (Girona).

Palabras clave: atención a la diversidad, educación secundaria, didáctica de la arqueología, simulación arqueológica.

Arqueología, patrimonio, educación... y atención a la diversidad

Desde hace décadas, se han desarrollado diversas experiencias educativas al entorno del patrimonio cultural y sus manifestaciones, entre las cuales consta el patrimonio arqueológico. En el ámbito de la didáctica de la arqueología, la tipología de acciones educativas es muy variada: algunas estrategias, como las visitas teatralizadas, las rutas didácticas o los talleres, son comunes a otras disciplinas patrimoniales; en cambio, existen estrategias específicas del ámbito arqueológico, como son las excavaciones simuladas, con un alto potencial didáctico¹.

Por otro lado, son cada vez más frecuentes las acciones educativas patrimoniales enfocadas a público con necesidades educativas específicas. En general, se trata de acciones destinadas a dar respuesta a necesidades especiales de tipo físico (movilidad reducida, invidentes, etc.) en proyectos de accesibilidad física y, aunque minoritarias, también a necesidades mentales/psicológicas ². Aún así, debemos tener en cuenta que el ámbito de atención a la diversidad es muy amplio, y que incluye no sólo las necesidades anteriores, sino también otras necesidades menos visibles, pero también existentes: las diferencias sociales o culturales, las

¹Egea y Arias (2013) enumeran distintas experiencias de simulación arqueológica en el ámbito educativo formal. Cabe destacar uno de los casos más recientes: el proyecto ArqueoBohío, explicado por los autores en el artículo citado (<http://arqueobohio.blogspot.com.es>).

²Precisamente, en la primera edición del Congreso de Educación Patrimonial organizada por el Instituto del Patrimonio Cultural de España y el Observatorio de la Educación Patrimonial, se presentaron numerosas propuestas al respecto. Ver Esesumaga (2012), Cánepa (2012), Pérez López (2012) o Marín Cepeda (2013) como ejemplos.

dificultades de aprendizaje por razones diversas... es decir, necesidades específicas no permanentes o, siguiendo a Reyzábal (2005: 9), necesidades de compensación educativa³. Todos estos elementos se deben tener en cuenta cuando nos proponemos ampliar el horizonte de la educación patrimonial a todos los públicos (Espinosa y Bonmatí 2014).

La experiencia didáctica desarrollada en el INS Montsoriu (Arbúcies) de simulación arqueológica y atención a la diversidad, así como otras experiencias similares (como el caso del INS La Talaia y la Ciutadella Ibérica de Calafell, ver Cardona, 2012a y 2012b), utilizan el patrimonio y la disciplina arqueológica como medio para ayudar al desarrollo y al aprendizaje de alumnado con necesidades educativas específicas. Por ello consideramos que pueden ser experiencias que permitan visibilizar la necesidad de acercar el patrimonio y su didáctica a públicos diversos. En esta comunicación, se presentarán la trayectoria y los resultados obtenidos durante tres cursos en el proyecto del INS Montsoriu, en que el alumnado del Aula Abierta prepara un yacimiento arqueológico y guía a sus compañeros de 2º de la ESO en su excavación.

El marco del proyecto: las Aulas Abiertas como medida de atención a la diversidad en la Educación Secundaria

Tal y como se detalla en la descripción del proyecto, el grupo de alumnos participante forma parte de un Aula Abierta, uno de los formatos existentes y contemplados desde las instituciones educativas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en esta etapa. En Cataluña, las Aulas Abiertas (“Aules Obertes” en catalán) son unidades de diversificación curricular (DECRET143/2007, Cabrerizo y Rubio 2007: 203), equivalentes, por ejemplo, a las Aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid (Reyzábal 2005). Las Aulas Abiertas están pensadas para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje derivadas de causas diversas, entre las cuales constan un bajo nivel de autoestima, la desmotivación respecto a la actividad escolar o también a causa de disminuciones psíquicas u otras casuísticas (retraso en la escolarización, diferencias socio-económico-culturales que afecten al correcto seguimiento curricular y al desarrollo del aprendizaje, etc.). En todo caso, estas adaptaciones se realizan prioritariamente en los dos últimos cursos de la ESO, con alumnado de 15 años o más, y se priorizan

³ Existen distintas clasificaciones para catalogar, nombrar y diferenciar la realidad múltiple que supone la atención a la diversidad y las necesidades educativas específicas/especiales. Algunos ejemplos de clasificación podemos encontrarlos en Giné *et al* (1996), Reyzábal (2005), Llei 12/2009. En las respectivas leyes de educación se definen las características de los destinatarios de medidas de atención a la diversidad (DECRET143/2007).

actividades prácticas y aprendizajes competenciales y transversales, con una alta vinculación al mundo laboral, mediante estrategias colaborativas, atención personalizada y el uso de las TIC. Aunque implica la creación de un grupo diferenciado, se recomienda que se realicen actividades con los compañeros del aula ordinaria (en áreas concretas, sesiones de tutoría, créditos de síntesis o actos culturales, salidas, etc.).

Entre los proyectos y medidas de atención a la diversidad del INS Montsoriu, se encuentra precisamente un Aula Abierta, vinculada a un proyecto de inserción y formación laboral denominado Projecte Agudes. El alumnado participante cursa 3º y 4º de la ESO y presenta dificultades de aprendizaje derivadas de su desmotivación hacia el instituto y sus actividades, con tendencia al ausentismo, actitudes disruptivas en el aula ordinaria y fracaso en la aplicación de otras medidas de atención a la diversidad (grupos flexibles, grupos reducidos, aula de acogida, etc.). Este grupo, de 10-14 alumnos, pueden presentar riesgo de adquisición de hábitos nocivos para la salud, baja autoestima y expectativas personales, formativas y laborales reducidas. En este sentido, el Aula Abierta constituye un recurso pedagógico para este alumnado que requiere una atención personalizada hacia su integración escolar, social y laboral, permitiendo que adquieran el graduado escolar y abriéndoles la oportunidad de seguir sus estudios en la formación profesional. En este contexto, se proponen actividades vinculadas al mundo laboral (prácticas en empresas), así como actividades de carácter práctico en las distintas materias, entre otras estrategias.

El proyecto de arqueología del INS Montsoriu (Arbúcies, Girona)

El proyecto de arqueología y atención a la diversidad del INS Montsoriu empezó en el curso 2011-2012, cuando el tutor del Aula Abierta se planteó llevar a cabo una simulación de excavación con el grupo de alumnos de atención a la diversidad. El profesor conocía ya otro proyecto de simulación de excavaciones en centros cercanos, realizado años atrás, con lo que, partiendo de las características del alumnado, consideró su adecuación para ofrecerles un contexto distinto para el aprendizaje de la historia local. El carácter práctico del proyecto, su localización en el exterior del aula (dentro del propio centro educativo) y la posibilidad de vincularlo con varias materias eran algunos de los puntos fuertes a destacar del planteamiento inicial. Para el desarrollo del proyecto, contactó con el personal del Museu Etnològic del Montseny-La Gabella, así como con el grupo de investigación DIDPATRI, para encontrar asesoramiento. Desde el Museo se ofreció ayuda en cuanto a contenidos históricos y también facilidades para visitar sus instalaciones y su patrimonio con el

alumnado del centro. Desde DIDPATRI se asesoró la ejecución del proyecto en el instituto, realizando su seguimiento en el primer año de aplicación. Además, se contaba con el apoyo y la aprobación del claustro de profesores del centro, aunque la responsabilidad y la ejecución del proyecto recaen principalmente sobre el tutor del Aula Abierta y el profesorado de Ciencias Sociales de 2º de ESO (especialmente en la segunda fase del proyecto).

El planteamiento inicial y la planificación del proyecto de arqueología

El proyecto de arqueología y atención a la diversidad, en su primera edición del curso 2011-2012, se planificó en dos etapas diferenciadas a lo largo del curso. En primer lugar, una fase de creación del yacimiento arqueológico, así como del material para formar los estratos. Esta fase se desarrollaría en el primer trimestre y parte del segundo. Más tarde, en el tercer trimestre, se llevaría a cabo la segunda fase: la excavación del yacimiento por parte del alumnado de 2º de la ESO, guiados por el alumnado del Aula Abierta.

Se planificó el proyecto con el objetivo de potenciar aprendizajes vinculados al conocimiento del pasado y de otros fenómenos, así como también la adquisición de habilidades instrumentales y organizativas, la mejora de la actitud (y la motivación) y, finalmente, el respeto hacia las normas y los hábitos de trabajo. El proyecto en sí se plantea desde una óptica competencial y transversal, en el que se destacaba el trabajo para desarrollar especialmente las competencias de autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y la competencia social y ciudadana⁴.

En lo referente a los contenidos, aunque principalmente el proyecto se centró en el área de Ciencias Sociales, también se vinculó a otras materias, como Educación Visual y Plástica, Matemáticas, Lengua, Tecnología, Ciencias Naturales, entre otras. La metodología educativa planteada en el proyecto se basaba en estrategias de aprendizaje colaborativo, permitiendo la adquisición de aprendizajes competenciales y con actividades diversas: teóricas, prácticas, dentro y fuera del aula, dentro y fuera del centro educativo, con el uso de recursos TIC y con la manipulación de diversos materiales. A destacar la parte en que el alumnado del Aula Abierta debe guiar a los compañeros de 2º de la ESO en el proceso de excavación e investigación de los restos: se presenta esta parte como un elemento motivador, que permita poner en práctica los conocimientos y las habilidades sociales y comunicativas de los participantes.

⁴La descripción detallada de toda la programación puede consultarse en Cardona (2012b).

El yacimiento simulado

Para recrear el yacimiento se cavó una fosa en los terrenos del propio instituto, en un área poco concurrida pero accesible. Se reprodujeron cinco momentos históricos distintos de la historia local. Al fondo, y sobre una capa de cemento para representar la roca, un estrato paleolítico con herramientas líticas, un hueso con marcas de despiece y restos de talla. El material provenía del taller de talla realizado por el alumnado del Aula Abierta.



Imagen 1. Alumna del Aula Abierta realizando el taller de talla lítica (2011).

A continuación, y con elementos cerámicos elaborados por los alumnos y otras piezas, como la simulación de un molino de mano y una piedra pulimentada, el estrato correspondiente al neolítico.



Imagen 2. Cerámicas realizadas a mano por el alumnado del Aula Abierta (2011).

Sobre este se recreó un espacio de habitación de época ibérica con materiales de intercambio con el mundo romano: un muro de piedra, la reproducción de un hogar, restos de cerámica campaniense y *pondus*. Seguido de este estrato, se reprodujeron dos momentos medievales: el primero, alto medieval, incluía restos humanos de plástico (una mano y un cráneo) simulando un enterramiento deteriorado, además de una aguja, una moneda simulada y una hebilla metálica. El segundo estrato, bajo medieval, incluía cerámica similar a la de la época.

Los objetos de los estratos se reprodujeron de distintas formas: una parte la produjeron los propios alumnos; otra, fue adquirida en museos y mercados de antigüedades por el propio centro; los restos óseos son parte de un esqueleto para estudiar anatomía; otros objetos, en cambio, fueron aportados por alumnos y profesorado: por su forma y características, permitían simular un objeto antiguo. Debe tenerse en cuenta que, para el desarrollo de esta experiencia, sólo se contó con el presupuesto ajustado del instituto, sin subvenciones ni ayudas externas. Además, una parte de los objetos se enterró en el yacimiento, mientras que el resto se guardaba en cajas diferenciadas según el periodo histórico para que, en la segunda fase, pudieran servir para el desarrollo del trabajo de laboratorio (ver apartado siguiente).

Secuencia de actividades y fases del proyecto

Para la creación y excavación del yacimiento, en primer lugar, se planificaron los estratos a recrear, el material necesario para los estratos y la forma de conseguirlo. La planificación corrió a cargo del tutor, junto con la investigadora de DIDPATRI, la profesora de 2º de la ESO de Ciencias y el apoyo de los profesionales del Museu Etnogràfic del Montseny (MEMGA). Con ello, el proyecto constaba de la siguiente secuencia de actividades (tabla 1).

Fase	Tipo de sesiones	Explicación
Fase 1. Creación del yacimiento (1º-2º trimestre, alumnos del Aula Abierta)	1. Introducción	Visita al MEMGA
	2. Sesiones teóricas	Introducción de conocimientos históricos de las distintas épocas a recrear
	3. Creación del yacimiento	Creación de la fosa que constituiría el yacimiento
	4. Creación del material arqueológico	Taller de talla lítica y de cerámica a mano
	5. Creación de los estratos	Disposición de los objetos en el espacio y creación de los distintos estratos

Fase 2. Excavación (3º trimestre, alumnos de 2º de ESO y Aula Abierta)	1. Introducción	Presentación: qué es la arqueología, sus técnicas y los conocimientos que permite obtener
	2. Excavación y trabajo de laboratorio	Turnos rotativos en grupos entre distintas “estaciones”: 1. Excavación del yacimiento y registro 2. Análisis de materiales de cada estrato
	3. Síntesis	Elaboración colectiva de la interpretación del yacimiento y conclusiones generales

Tabla 1. Secuencia de actividades del proyecto de arqueología y atención a la diversidad.

Las sesiones de excavación del yacimiento en la segunda fase contaban con una dinámica propia. Se organizó al alumnado de 2º de ESO en 6 equipos de trabajo y, durante 4 sesiones, se realizaban turnos de media hora para realizar la investigación arqueológica. Cada equipo tenía un cuaderno para facilitar las anotaciones de campo. La primera “estación” era la excavación del yacimiento arqueológico, con lo cual cada grupo excavaba una parte del yacimiento y su investigación se convertía en un trabajo colectivo.



Imagen 3. Alumnos de 2º de ESO excavando el yacimiento (2012).

Las otras estaciones se correspondían con los distintos estratos: así, para cada estrato, había una caja con material y un cuaderno-guía de información. El alumnado debía escoger un objeto de la caja e identificar qué era y para qué podía servir, relacionándolo con la época correspondiente al estrato.



Imagen 4. Alumnado de 2º de ESO en tareas de análisis de material arqueológico (2012).

En cada “estación” había un alumno del Aula Abierta supervisando las actividades y ayudando a sus compañeros⁵.

El proyecto en tres años: desarrollo de la experiencia, problemas y cambios

Después de tres ediciones, se han podido detectar algunas problemáticas concretas. En primer lugar, existen dificultades de tipo estructural: los cambios de profesores de Ciencias Sociales en 2º de la ESO y la disponibilidad presupuestaria. El primer factor influye en el avance y el éxito del proyecto porque dependen, en parte, de la motivación del profesorado: los cambios constantes (cada curso hubo un profesor distinto en 2º de ESO) no favorecen una continuidad similar del proyecto, e implican cambios. Además, el profesor es un valioso agente educador, puesto que permite resolver dudas, reconducir la dinámica de los grupos, aportar conocimientos extra, etc⁶. El segundo factor influye en la posibilidad de aumentar el material para el

⁵La descripción detallada de la experiencia también está en Cardona (2012a).

⁶En la edición del curso 2013-2014, el profesor de 2º de ESO de Ciencias Sociales tenía conocimientos sobre arqueología, con lo que fue un apoyo fundamental en las sesiones de

proyecto, sustituir aquellos elementos deteriorados, e incluso realizar las salidas al museo u otros espacios patrimoniales (que no han podido realizarse este año). Además, debemos tener en cuenta las dificultades de coordinación, puesto que la fase dos implica varias sesiones de CCSS de 2º de la ESO a finales de curso (5 sesiones). Existen otras dificultades vinculadas al alumnado: la realización de actividades en grupo y en el exterior, a veces, provoca distracciones o participación desigual en los miembros del grupo, o algunos estudiantes manifestaban dificultades de comprensión de la dinámica arqueológica. También, en ocasiones, los alumnos del Aula Abierta se implicaban de forma desigual en el seguimiento de sus compañeros. Las dificultades derivadas de la acción didáctica pueden solucionarse con los reajustes necesarios en las próximas ediciones.

La experiencia del primer año permitió, por una parte, considerar su repetición en años sucesivos; por otra, cambiar algunos aspectos del proyecto que permitieran una mejora o una adaptación a las nuevas situaciones en el centro. En este sentido, se aplicaron los siguientes cambios y adaptaciones al proyecto:

- En la primera fase, principalmente por falta de presupuesto, no se realizan los talleres de talla lítica ni de cerámica. Este es un aspecto que, según los responsables, se quiere recuperar en sucesivas ediciones. Además, en los dos últimos años, se ha reducido el tiempo dedicado al proyecto en el primer semestre desde el Aula Abierta. Las acciones preparatorias, pues, consisten en crear los estratos (pues la cata del yacimiento ya está hecha), así como una presentación de diapositivas y actividades prácticas con el material de la excavación.
- En la segunda fase, se han reducido las sesiones de excavación y laboratorio de 4 a 3, puesto que permiten concentrar las acciones del proyecto y optimizan el tiempo dedicado por cada grupo. Con 4 sesiones, a veces, sobraba tiempo.
- Se han unificado los estratos de época medieval, para hacer más comprensible el yacimiento al alumnado. En cambio se incorpora un estrato correspondiente a época moderna con fragmentos cerámica decorada con naves (imagen 5).

laboratorio y excavación, proporcionando información complementaria y ayudando al alumnado, motivándolo y guiándolo.



Imagen 5. Material simulado de época moderna (2014).

- Se modifica la dinámica de la segunda fase, ya que el trabajo de laboratorio resultaba repetitivo. En el trabajo de laboratorio del paleolítico se realizan actividades de observación y medida; en el de neolítico, realizar un recipiente de arcilla; en el estrato ibérico, la creación de un telar; en el estrato medieval, hacer un análisis antropológico del cráneo e identificar monedas (numismática). Finalmente, la actividad de edad moderna consistirá en un taller de restauración de las cerámicas fragmentadas.

Resultados y valoración. Un proyecto de continuidad

La valoración de los participantes después de la experiencia del primer curso fue positiva: en general, se consiguieron los objetivos de aprendizaje planteados tanto en el alumnado del Aula Abierta como en el de 2º de la ESO. Para los alumnos fue una experiencia distinta, muy motivadora, y consideraron que era una forma diferente de acercarse al conocimiento histórico. Dos ediciones más tarde, la valoración positiva se mantiene: además, se ha creado la expectativa entre el alumnado de 1º-2º de la ESO sobre la actividad, de forma que ya está integrada en el imaginario del alumnado del centro.

Por parte del alumnado del Aula Abierta, algunos de los elementos que más valoran y más motivan son los talleres de creación de materiales (al conocer su existencia por excompañeros, este año pedían realizarlos aunque no fue posible). También el proceso de creación del yacimiento, pero especialmente la actividad con sus compañeros, fueron valorados positivamente. Las actividades vinculadas al proyecto les ayudan a comprender aspectos históricos (más que hechos, relaciones de causalidad, adquisición de vocabulario, toma de decisiones...), pero también a adquirir actitudes positivas (mejora de la motivación, de la autoestima, de actitudes de respeto y colaboración...), y adquirir responsabilidades. Les despierta el interés por saber más, por hacerse preguntas.

Para el alumnado de 2º de la ESO, la experiencia permite repasar contenidos históricos del primer ciclo de la ESO mediante una metodología distinta, práctica, motivadora, fuera del contexto del aula al que están acostumbrados. Existe un factor importante para su motivación, que es la novedad metodológica: observar, describir, investigar, tocar objetos para aprender del pasado.

En el contexto del INS Montsoriu, el proyecto de arqueología permite, principalmente, que el Aula Abierta tome sentido para el resto de comunidad educativa, que se relacione con el aula ordinaria y que tenga un papel destacado en la dinámica intergrupala y del centro. También permite reflexionar sobre la importancia del valor de los restos arqueológicos y su estudio, con la consecuente dinamización cultural, social y económica que produce el patrimonio cultural en el territorio. Pero el proyecto muestra más dimensiones: que es posible el uso del patrimonio y, en este caso, de la arqueología para motivar el aprendizaje en contextos de diversidad, y visibiliza, una vez más, su potencial. Precisamente, esta característica no siempre es reconocida en el ámbito educativo, pero ya son numerosas las experiencias que lo avalan.

Referencias bibliográficas

CABRERIZO, J. Y RUBIO, M. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.

CÁNEPA, L. (2012). El Prado para todos: Accesibilidad cognitiva en el Museo Nacional del Prado. *Actas del I Congreso Internacional en Educación Patrimonial, Madrid, 15-18 octubre 2012*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y Observatorio de Educación Patrimonial en España. Pp. 402-410.

CARDONA, G. (2012a). Aprender con el patrimonio. Atención a la diversidad y patrimonio arqueológico en la educación secundaria obligatoria: estudio de casos en Cataluña. *Actas del I Congreso Internacional en Educación Patrimonial, Madrid, 15-18 octubre 2012*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y Observatorio de Educación Patrimonial en España. Pp. 501-509.

CARDONA, G. (2012b). *Aproximació a la didàctica de l'arqueologia experimental a Catalunya. Anàlisi de la seva aplicació a les comarques de al Selva i el Baix Penedès (curs 2011-2012)*. Tesis de máster. Tutores: F. XAVIER HERNÀNDEZ CARDONA, ALBA AMBRÒS PALLARÈS. Departamento de Antropología Social e Historia de América, Universidad de Barcelona. <http://bit.ly/1qtspvw>

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Catalunya. (Correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009).

EGEA, A. y ARIAS. L (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío 39. History and History teaching*. <http://clio.rediris.es>

ESESUMAGA, E. (2012). El arte contemporáneo como herramienta para la integración social. Tres casos prácticos en Sala Rekalde. *Actas del I Congreso Internacional en Educación Patrimonial, Madrid, 15-18 octubre 2012*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y Observatorio de Educación Patrimonial en España. Pp. 450-455.

ESPINOSA, A. y BONMATÍ, C. (2014). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.

GINÉ, C.; HERRÁEZ, J.; SALGUERO, J. M. (1996). Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. En Martín, E. y MAURI, T. (coord.). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB, Horsori, pp. 81-115.

LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Catalunya. (DOGC núm. 5422, de 16.7.2009, p. 56-589).

MARÍN CEPEDA, S. (2013) Patrimonios (in)accesibles: la educación del patrimonio orientada a la normalización. En Fontal, O. (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea. Pp. 93 -106.

PÉREZ LÓPEZ, S. (2012). Espacios interpatrimoniales para la aproximación al colectivo sordo. El patrimonio como herramienta de inter- cambio cultural. *Actas del I Congreso Internacional en Educación Patrimonial, Madrid, 15-18 octubre 2012*. Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y Observatorio de Educación Patrimonial en España. Pp. 388-401.

REYZÁBAL, M. V. (2005). La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid. En Andrés, T.; Peña, A.; Santiuste, V. (coords). *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación, pp. 9-37.

Educación Patrimonial, clave relacional entre personas mayores y arte contemporáneo.

Un proyecto de inclusión.

Olaia Fontal Merillas, J. Sixto Olivar Parra, Silvia García Ceballos

Universidad de Valladolid

Resumen: Esta comunicación tiene como finalidad esbozar los procesos clave que se persiguen en la presente investigación, desarrollada de la mano de la Dra. Fontal y el Dr. Olivar. Una línea de investigación cuyos intereses se centran en las relaciones entre personas y patrimonio para lo que se hace necesaria la combinación educativa y psicológica que aportan ambas figuras. Desde un enfoque perfilado en la Educación patrimonial, se trabajará a través de procesos de sensibilización como clave de aproximación entre personas mayores y arte contemporáneo, una relación en ocasiones inexistente o tímidamente establecida.

Palabras clave: Educación Patrimonial, personas mayores, arte contemporáneo, inclusión.

Abstract: This communication aims to outline key processes pursued in this investigation developed from the hand of Dr. Fontal and Dr. Olivar. One line of research whose interests focus on the relationships between people and heritage for which the educational and psychological combination provide the two figures is necessary. Since the focus on heritage education, the aim is to establish that premise as a key approach between seniors and contemporary art, a relationship sometimes absent or shyly established.

Keywords: Heritage Education, Seniors, Contemporary Art, Inclusion.

Contextualización del OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España) y origen de la línea de investigación.

En primer lugar haremos mención al origen y contextualización del proyecto que se expone a continuación, ya que es relevante aludir que está sujeto a un

proyecto I+D+i subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad denominado “Educación Patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)”, este marco ha dado lugar al punto de partida de nuestro estudio.

Son diversos los investigadores referentes que podemos encontrar a nivel nacional que trabajan sobre la Educación Patrimonial. A su vez, los focos de estudio que abordan este campo aparecen con mayor peso en la geografía española. Una disciplina que nació de forma tímida pero con una creencia muy firme, entreteje diariamente a través de nuevos proyectos y líneas de estudio derivadas de modelos ya establecidos bajo los estándares de calidad del Proyecto OEPE, nuevos vínculos entre las personas y el patrimonio.

El grupo de investigación que forma y gestiona el Observatorio de Educación Patrimonial en España cuya Investigadora principal es la Dra. Fontal, trabaja de continuo en nuevas investigaciones que surgen de los investigadores y de los nuevos doctorandos en formación. Este observatorio se crea en 2010 como proyecto emergente I+D+i (Ref. EDU2009-09679) subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y posteriormente es relevado por el de Economía y Competitividad.

La finalidad del observatorio en primera instancia fue conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en el territorio nacional. Para lograrlo, el proyecto se estructuraba en tres fases: CAD (Conocimiento, análisis y diagnóstico), SE (Sistematización y estandarización) y DCR (Divulgación Científica y generación de redes de trabajo). En la actualidad se encuentra en activo un segundo proyecto (Ref. EDU2012-37212) que da continuidad al anterior, en el que se suman tres nuevas fases derivadas de los objetivos concluidos en las 3 primeras, y las necesidades o carencias derivadas de los mismos, dando lugar a tres nuevas fases: CON (Consolidación), EP (Evaluación de Programas) e IN (Internacionalización). Para ello, se realizará además una evaluación sistemática de una selección de los programas, atendiendo al enfoque teórico, las metas, la calidad del diseño y planificación de las actuaciones, el grado de cumplimiento y adecuación de la planificación (implementación) y, por último, la calidad y la utilidad de los resultados e impactos generados.

Nuevas líneas de estudio

En la última década numerosas son las investigaciones que se están llevando a cabo dentro del ámbito de la Educación patrimonial, lo que está dando lugar a un amplio registro de la actividad educativa: programas, diseños didácticos, acciones,

actividades, proyectos, etc. tanto en el espectro de la educación formal, como la no formal e informal. Este crecimiento da lugar a replanteamientos en las metodologías, modelos y discursos de trabajo empleados en el abordaje de esta temática, en la transferencia de la Educación para, por y desde el Patrimonio. Esta preocupación por las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se derivan de las nuevas propuestas, nos ha llevado a planteamientos sobre la diversidad de públicos y los contenidos trabajados.

En base a estas cuestiones de inicio, se establece una continua revisión documental de los proyectos existentes dentro del marco nacional tomando como base referente el OEPE, lo que dio lugar a un nuevo planteamiento en el que se relacionaban las personas mayores y el arte contemporáneo. A lo largo de nuestras búsquedas, los resultados nos proporcionaron escasos datos sobre programas que trabajaran el arte contemporáneo para un público de edad elevada, en contraposición a los numerosos programas que nos reporta hacia etapas escolares por la riqueza de estrategias que se extraen de esta etapa artística y por formar parte de nuestro patrimonio presente.

Por ello, se hace patente la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una propuesta que contenga estos dos campos para determinar si es posible un trabajo relacional entre el colectivo y la etapa artística propuesta, tratando de buscar el disfrute y la aproximación hacia el arte contemporáneo y hallando así un modelo de programa que sea óptimo y funcional en el cumplimiento del objetivo propuesto.

Educación Patrimonial

Con el fin de definir este proyecto, es importante contextualizar nuestra clave de trabajo, la Educación Patrimonial como todos los aspectos que son patrimonio del género humano y que, por tanto nos fueron legados por las generaciones pasadas – como verdadera herencia – y que ahora mediante la educación, queremos también legar como patrimonio a la humanidad que nos ha de suceder (Colom, 1998:127). Y a su vez, aludir a los procesos de sensibilización, un diseño específico para la praxis de la Educación patrimonial “modelo integral” que la Dra. Fontal (2003) establece a través de una serie de patrones que intervienen en las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos.

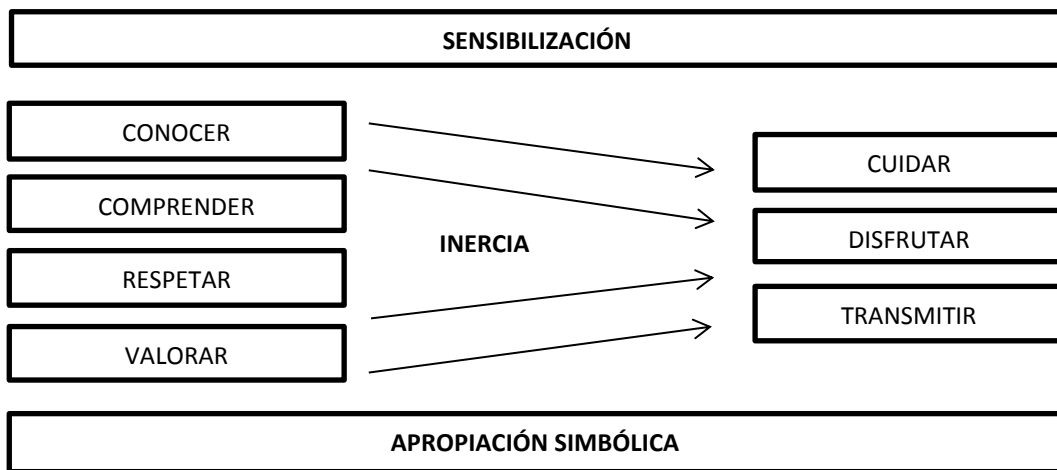


Gráfico1. Relación de procedimientos en el diseño de sensibilización (Fontal, 2003:209)

Del mismo modo exponemos los comportamientos y actitudes que se producen en este proceso de sensibilización sobre la importancia del patrimonio cultural:

1. *Apertura* a la ampliación del conocimiento acerca del patrimonio cultural del pasado y del presente.
2. *Disponibilidad* hacia la comprensión de las claves que permiten interpretar el patrimonio cultural.
3. *Actitud de respeto* hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas (entendidas estas últimas como aquéllas sobre las que no se han producido procesos de apropiación simbólica).
4. *Valoración* de los elementos patrimoniales propios y ajenos.
5. Tendencia a la *protección* de los elementos patrimoniales y al cuidado de los ajenos.
6. Disponibilidad al *disfrute* del patrimonio cultural.
7. Reconocimiento de la importancia de la *transmisión* del patrimonio cultural.

(Fontal, 2003:206)

Todos estos comportamientos y actitudes son los que esperamos despertar en nuestro grupo de trabajo. Como hemos anticipado en la introducción, el presente estudio se aborda desde el proceso de sensibilización, concretamente en las personas mayores con el patrimonio contemporáneo. Entendemos el patrimonio como los vínculos individuales que se establecen entre las personas y los bienes que poseemos, forman parte de nuestro entorno o se han anclado en la memoria, lo que puede trabajarse de forma colectiva y juntos ser conscientes del patrimonio que compartimos, que nos une y a su vez genera nuevos patrimonios como si un nuevo engranaje de la cadena se tratase. Lo que tratamos de conseguir con esta

investigación es construir estos vínculos con una parcela del patrimonio con la que aún no se ha establecido esta conexión, la cultura artística de presente, el Arte contemporáneo.

Análisis de la cuestión

Para poder configurar una panorámica del estado de la Educación patrimonial en grupos de personas mayores que trabajen el arte contemporáneo, se ha llevado a cabo una búsqueda documental como se ha referenciado en el punto 1.3. Para ello, se ha tomado como base principal el Observatorio de Educación Patrimonial en España realizando una evaluación previa de los programas existentes sobre los intereses expuestos. Los resultados proporcionaron un bajo número de programas localizados dirigidos a las personas mayores en contraposición a los que abordan las etapas escolares (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato), detectando por tanto la necesidad de desarrollar programas que trabajen esta relación. A través de nuestra búsqueda, cabe destacar algunos programas que cumplen parcialmente los términos introducidos. El proyecto VACA, (Vehiculando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje) coordinado por el Centro Huarte en Navarra, es un programa que trabaja con la comunidad educativa transformándoles en colectivos artísticos, que desarrollan experiencias significativas y procesos creativos en torno al arte contemporáneo y la cultura visual en sus aulas.

El Taller didáctico “Arte Indígena Contemporáneo en Australia, la Relación territorial de Granada y su vega cercana a través del patrimonio arquitectónico contemporáneo, la Colección Sordello Missana” Historias contadas, o el recurso didáctico Escenario mundial contemporáneo y degradación del medio ambiente Ruta cultural, son algunas de las programaciones educativas y recursos que trabajan acerca del arte contemporáneo con grupos escolares.

Destacamos también al colectivo punto rojo, un grupo formado por diferentes docentes del ámbito artístico, que desarrollan proyectos con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a través de una perspectiva pedagógica “que persigue darle la vuelta a la actual forma de impartir las disciplinas artísticas, ayudar a desentrañar las claves que permitan a las nuevas generaciones mirar el arte contemporáneo sin la desorientación de buena parte del público adulto ante un 'Cuadrado blanco sobre fondo blanco'” (Pérez, 2014 citado por elnortedecastilla.es).

En base a las búsquedas realizadas sobre los proyectos dirigidos hacia personas mayores, encontramos diversos proyectos que trabajan con recursos estrechamente ligados a algunos de los conceptos presentes nuestro proyecto como la

memoria, las vivencias, conocimientos y experiencias que poseen las personas, lo que denominamos “patrimonio personal”, pero distan en el enfoque y los objetivos propuestos. El Proyecto EXPE-GAZTE, es un proyecto intergeneracional desarrollado en Guipuzcoa por IKASTEN, Asociación de formación permanente. Escuela de la experiencia del Debabarrena y Ayuntamiento de Eibar, que trabaja con la transmisión de conocimientos y experiencias de las personas mayores a los jóvenes. El proyecto educativo desarrollado en la comunidad Navarra por el Instituto “Valle del Ebro de Tudela” Recordar para aprender, también trabaja con fuentes orales, memoria, y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela en la que los mayores han sido transmisores de la evolución y cambios que han acontecido en el país a jóvenes alumnos de esta comarca.

También podemos encontrar estudios con arte contemporáneo y personas mayores como la tesis doctoral de Olalla (2010), “Arte como herramienta pedagógica para estimular los procesos cognitivos”. Este estudio se centra en la estimulación de los procesos cognitivos con alzhéimer difiriendo del nuestro proyecto que se centra en los procesos de patrimonialización e identidad Gómez (2012) con el arte contemporáneo.

Ante el presente estudio, se torna fundamental revisar de forma continua los nuevos programas y acciones didácticas que se desarrollen con el colectivo objeto de la tesis y, a su vez con el arte contemporáneo.

Atendiendo a estos datos, se genera una nueva línea de investigación pionera en España dentro del campo de la Educación patrimonial.

El proceso de documentación ha sido imprescindible para concretar las líneas de actuación y analizar el campo de estudio lo más ampliamente posible, lo que ha derivado en una fase empírica en la que se ha llevado a cabo el diseño e implementación de un programa de Educación Patrimonial con personas mayores.

Diseño e Implementación práctica

Una vez llevado a cabo todo el proceso de documentación, se diseña un proyecto educativo y se desarrolla una fase empírica basada en los estándares de calidad definidos en el proyecto OEPE EDU2009-09679. Esta fase práctica de experimentación y observación, se implementa dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León bajo la denominación “*Rutas del Patrimonio Natural y Cultural. Conocer y Comprender el Arte Contemporáneo*”. Un proyecto educativo desarrollado en dos cursos académicos, para determinar los procesos de

patrimonialización e identización Gómez (2012), generados a partir de la enseñanza de la cultura contemporánea.

La didáctica del patrimonio implica unos procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los términos propiedad, pertenencia e identidad, que mediante el uso de diferentes estrategias, instrumentos y recursos harán posibles los vínculos entre el patrimonio y las personas, por ello, se trabajará a través de procesos reflexivos, identitarios, creativos, de exploración y experimentación.

Se considera importante esta aproximación al arte de nuestros días, para desarrollar un momento de encuentro, de diálogo y de disfrute. Conocer qué nos demanda el arte y conocer cómo hemos evolucionado hasta este momento artístico son cuestiones que se plantean en las primeras fases de trabajo. Estos procesos reflexivos y la adquisición de una cultura visual es función de la educación artística. Sin estos conocimientos o herramientas previas, la interpretación del arte se dificulta en muchos casos, y por consiguiente la convivencia con los espacios contemporáneos no se disfruta. Todo ello deriva en una de las problemáticas presentes, las salas vacías de diversos museos que no son visitadas por incompreensión o desconocimiento, como así lo han demostrado los testimonios de los participantes en la implementación.

Muestra participante

El grupo de trabajo con el que se ha establecido trabajar, ha sido un colectivo de personas mayores, en este caso formado por 47 miembros cuyo rango de edad se extiende desde los 55 hasta los 76 años. Este grupo por su trayectoria, aporta una parte rica en vivencias y experiencias, lo que favorece la intervención desde el patrimonio personal en el camino hacia las actitudes anteriormente definidas, *apertura* hacia la ampliación del conocimiento, *disponibilidad* hacia la comprensión, *actitud de respeto y valoración* hacia las realidades patrimoniales propias y ajenas, tendencia a la *protección* de los elementos patrimoniales y al cuidado de los ajenos, reconocimiento de la importancia de la *transmisión* y la disponibilidad al *disfrute* del patrimonio cultural del presente.

Por un lado la carencia en el desarrollo de programas con este colectivo y el arte contemporáneo, ha marcado los parámetros del estudio por la innovadora línea que presenta y la aportación que puede conceder a la Educación Patrimonial, cubriendo un campo aun por explorar. Por otro lado este colectivo es uno de los que menor nivel de consumo y asistencia presentan en espacios que albergan este tipo de arte, lo que supone para nosotros un nuevo reto en la aproximación de ambas partes.

El alto número de experiencias vividas, favorece la creación de vínculos necesarios en los procesos de apropiación del patrimonio, lo que por consiguiente favorece el esquema de trabajo que estructuramos a través de la sensibilización.

Objetivos de la investigación

El objetivo general que se establece dentro de la presente investigación es conocer y comprender el Arte Contemporáneo, lo que desglosamos en los diferentes objetivos específicos que definen el estudio:

1. Entender el Arte Contemporáneo como patrimonio presente y establecer los vínculos de propiedad los procesos relacionales y de identificación Gómez (2012).
2. Establecer vínculos de unión entre la diversidad patrimonial, el Arte Contemporáneo y las personas.
3. Comprender los espacios museísticos contemporáneos como lugares para el desarrollo de aptitudes artísticas, desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y el fomento de la inclusión social.
4. Utilizar técnicas artísticas en personas mayores para su inclusión social desde el enfoque de la educación patrimonial.
5. Trabajar diversos soportes y TICs como medios de aproximación del arte contemporáneo a las personas mayores.
6. Desarrollar la empatía, la autoestima y la autorrealización como complemento para el bienestar de personas mayores.

Estructura del estudio, metodología y registro.

La investigación planteada, se trata desde una perspectiva cuasiexperimental sin la aleatorización de los sujetos de la muestra. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje presentarán una dualidad de contenido teórico práctico con un alto contenido del carácter experimental que ayude a desarrollar las actividades de forma dinámica y reflexiva conduciendo a través de la teoría a la práctica y viceversa.

La metodología de trabajo estará basada en los principios de la Investigación – Acción Bisquerra (2004), basado en un carácter abierto, flexible, activo y participativo y a su vez se fomentarán los discursos críticos con el fin de generar reflexiones acerca del patrimonio (concepto, tipologías...) y el arte contemporáneo (obras, artistas, espacios...). El trabajo dispuesto de modo secuencial dará lugar a pequeños avances que abran nuevos aprendizajes y a su vez se recogerán de forma simultánea los

diferentes contenidos para generar las conexiones reflexivas entre los conceptos y generar procesos y creaciones artísticas entre los participantes.

Nuestra arquitectura didáctica se desarrolla en diferentes fases metodológicas, un enfoque transmisivo para dar a conocer, interpretativo para dar las claves necesarias que ayuden a establecer las relaciones entre bienes y personas, y por último el enfoque mediador, el nexo o puente de unión entre las partes para unificarlas y construir vínculos entre la triada (personas - patrimonio personal - arte contemporáneo).

FASE	DESCRIPCIÓN	PROCEDIMIENTO	ESTRATEGIA
1ª Fase	Trabajando desde un enfoque patrimonial personal se reflexionará acerca de los motivos personales e identitarios que nos unen a los objetos, recuerdos, vivencias o imágenes de una forma individualizada y a la vez compartida, dotando de gran importancia a nuestras pertenencias y haciendo partícipes a los demás de ese aspecto.	Reflexión Toma de conciencia Empatía Reconceptualización	Relato/narración Acciones creativas Exposición Creación de blog/artefacto
2ª Fase	Una vez conformados estos vínculos propios, se pasará a una segunda fase en la que se trabajará desde un patrimonio compartido de carácter cercano, popular y familiar. Regional en mayor medida que enfatice en la empatía hacia el entorno, lugares, objetos y vivencias que nos han acompañado a lo largo de la vida de forma conjunta, ya no hablamos de un patrimonio personal sino compartido aunque no sean excluyentes. De nuevo se trabajará estableciendo puentes de unión e identidad entre el patrimonio y las personas.	Reflexión Discusión y debate Comprensión Experimentación	Creación colectiva Exposición Creación de blog/artefacto
3ª Fase	La 3ª y última fase con un carácter más prolongado y duradero, trabajará desde el enfoque contemporáneo. Nos adentraremos en el mundo del arte incomprendido por muchos, en ocasiones rehuido o rechazado, con el fin de realizar un cambio de mirada dotándolo igualmente del valor que lo hace propio de las personas y su momento.	Conocimiento Comprensión Experimentación Transposición	Registro de visitas a Museos Entrevistas con Artistas Metáforas visuales Creación de blog/artefacto Realización de exposición.

Grafico 2. Fases de implementación

A través de los medios de registros, se determinará la validez y rigurosidad del estudio. Esta recogida de datos se desarrolla a partir de instrumentos cuantitativos (entrevistas a los participantes, narraciones, testimonios, cuadernos de campo, y registros gráficos que faciliten la revisión de las sesiones) y por otro lado a través de procedimientos cuantitativos un pre-test, post-test analizando las variables observables que se han adecuado a nuestros intereses de estudio, tomando como punto de partida dos escalas validadas GENCAT Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, (2009). y TECA López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad, (2008). Tras el análisis y triangulación de los datos obtenidos, se valorará el estado inicial y posterior a la intervención obteniendo así resultados que nos permitirán conocer las causas y evolución del proceso educativo, y las diferentes fases de la implementación.

Reflexiones conclusivas

El presente estudio se encuentra en pleno desarrollo por lo que se destacan algunos de los aportes obtenidos hasta el momento ya que la metodología aplicada nos permite un análisis de los mismos de manera continua.

En líneas generales, debemos señalar el creciente interés que grupo despierta a lo largo de las sesiones y el aumento notorio en su nivel de participación. A través de los cuadernos de campo y las grabaciones se recogen los testimonios que verbalizan las primeras muestras de una sensibilización hacia el arte contemporáneo.

“Gracias, su comentario me ha servido para buscar otras formas de expresión. He visto el Dadaísmo y he podido comprobar que hay movimientos artísticos, que aunque no los comprendas tienen un argumento vital para el que los sigue.”

Comienzan a aparecer nuevos vínculos entre los participantes y su patrimonio, y a entender la multitud de lecturas posibles que nos ofrece el arte. Al inicio de la implementación, las manifestaciones fueron de pérdida y bloqueo ante algunas cuestiones planteadas y resistencia en los procesos artísticos, sin embargo algunos de los participantes en el transcurso de las sesiones comenzaron a aportar comentarios que pasaron del “yo no soy creativo” a “Nos has abierto el cuarterón de la ventana del arte” lo que muestra un cambio hacia la apertura del grupo.

Las visitas a espacios contemporáneos, han permitido poner en práctica los aprendizajes adquiridos, siendo las experiencias más conclusivas para esta primera fase de estudio donde hemos podido ver cómo ha crecido el nivel de participación y de construcción crítica y discursiva, siendo testigos de ese momento de significación

estética. A su vez, los participantes comienzan a explorar de forma autónoma nuevos espacios y nuevas sensaciones que posteriormente son compartidas y se ha llegado a definir el arte clásico y figurativo como “*demasiado simple*” sin restar el valor histórico artístico de las obras. Varios de ellos han transmitido que ahora les gusta más el arte contemporáneo pero que necesitaban conocer las claves y aprender a mirar. Los debates se hacen más prolongados y ricos en aportaciones, lo que nos señala que las barreras de resistencia que previamente existían se van haciendo más frágiles.

Y con estas pinceladas nos quedamos para seguir forjando el camino que prevemos puede continuar dando frutos muy positivos en esta andadura.

Bibliografía:

BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

COLOM, A. J. (1998). Educación ambiental y la conservación del patrimonio, en A.J. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez (1998): *Educación no formal*, Barcelona: Ariel.

FONTAL (2003). La educación Patrimonial, teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea.

FONTAL, O. (2013). (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: TREA.

GÓMEZ REDONDO, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.

LÓPEZ-PÉREZ, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

PÉREZ, A. (2014) El colectivo de docentes El Punto Rojo ensaya en el Museo Patio Herreriano otra forma de enseñar Arte. *Norte de Castilla*. Recuperado el 17 de Marzo de 2014 en <http://www.elnortedecastilla.es/20120520/mas-actualidad/cultura/colectivo-docentes-punto-rojo-201205201457.html>

VERDUGO, M.A., Arias, B., Gómez L. E., y Schalock, R.L. (2009). *Escala GENCAT, manual de aplicación de la escala GENCAT de calidad de vida*. Barcelona: Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.

El patrimonio como fluido: El modelo universal de Educación Patrimonial orientado a la inclusión social.

Olaia Fontal Merillas, Universidad de Valladolid ofontal@mpc.uva.es

Sofía Marín Cepeda, Universidad de Valladolid sofia.oepe@mpc.uva.es

Palabras clave: educación patrimonial, inclusión, diversidad, modelos.

Objetivo de la comunicación: Dar a conocer y compartir los hallazgos de la tesis doctoral que se defenderá en el último trimestre de 2014 en la Universidad de Valladolid, denominada *Educación Patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*, dirigida por la Dra. Fontal Merillas.

Introducción

El desarrollo de nuevas líneas de investigación centradas específicamente en la epistemología de la educación y el patrimonio, y el diseño de modelos educativos emergentes, resultan clave para el avance y la solidez de la educación patrimonial. La línea de investigación que desarrollamos se enmarca en el proyecto de I+D+i OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial¹, a través de una Beca de Formación de Personal Investigador del Ministerio de Economía y Competitividad.

A continuación, recogemos los aspectos más importantes de la Tesis Doctoral desarrollada, articulada en torno a dos conceptos clave: educación patrimonial y diversidad. A partir de la comprensión de estos conceptos y sus relaciones, abordamos el desarrollo de la investigación, desde la comprensión teórica de conceptos clave y las posturas de referentes que ayudan a definir el estado de la cuestión, para después detenernos en el desarrollo analítico del estudio realizado.

¹ (Ref. EDU2009/09679 y Ref. EDU2012/37212), dirigido por la Dra. Fontal desde la Universidad de Valladolid.

La diversidad como concepto intrínseco a la idea de patrimonio

A partir de la definición de Fontal (2003), para la definición del patrimonio debemos tener en cuenta las personas y las relaciones que éstas establecen con los bienes patrimoniales. Por tanto, no podemos comprender la diversidad sin las personas, ni el patrimonio sin éstas. Asumimos el concepto de diversidad como una realidad intrínseca al patrimonio y que lo caracteriza especialmente.

Concebimos el patrimonio como un contenido especialmente integrador, por varias razones. El patrimonio es depositario de identidades, integrador en un todo común, integra valores, culturas, identidades, preserva la individualidad. El conocimiento y sensibilización hacia el patrimonio nos lleva a profundizar en la comprensión de otras culturas y en nuestra propia realidad y cultura, nuestra propia identidad. El patrimonio es, por lo tanto, un campo específico donde se ven involucradas la dimensión social y personal del ser humano, algo inherente y siempre presente en las personas. Como contenido nos permite trabajar esta multidimensionalidad de manera holística.

La diversidad como principio esencial en la Educación Patrimonial. Relaciones entre inclusión, diversidad y educación patrimonial.

Diversidad es un concepto intrínseco a la idea de patrimonio, por lo que no es posible comprender la diversidad sin las personas, ni el patrimonio sin éstas. Sostenemos que la educación patrimonial se relaciona necesariamente con los conceptos clave de diversidad e inclusión, a través de los principios básicos que definimos a continuación:

1. *El principio de diversidad patrimonial*; El patrimonio está determinado y condicionado por dos tipologías de diversidad: la diversidad que caracteriza y define a las personas y la que caracteriza los bienes que son patrimonio o potencial patrimonio. Esto genera un doble valor patrimonial que determina necesariamente la orientación de la educación patrimonial.

2. *El principio de patrimonio universal*: los procesos de generación de patrimonio son los mismos para todos, es decir, todos generamos patrimonio consciente o inconscientemente, como resultado de las relaciones entre lo biológico, lo psicológico, lo social y cultural, sin negar la diferencia inherente a estos cuatro planos, por lo que sólo puede entenderse en el marco de un contexto inclusivo, como es en sí

misma la sociedad, y se da en todas las culturas, puesto que responde a una misma necesidad y sigue los mismos procesos de pensamiento.

3. *El principio de inclusión:* patrimonio es, en sí mismo, un concepto inclusivo, más allá del patrimonio como bien material sino como relaciones entre personas y bienes, que son, en su origen, diversas y diferentes.

4. *El principio de identidad:* el patrimonio engloba constructos sociales como son identidad cultural e identidad grupal, y constructos individuales como identidad íntima e identidad personal, por lo que es indisoluble del concepto de diversidad, englobando todas las realidades en un todo y al mismo tiempo preservando la individualidad. Integra los diversos ámbitos de patrimonialización en un todo de carácter unitario e inclusivo.

La educación patrimonial como sustancia para la inclusión

Comprender la inclusión como finalidad de la educación patrimonial provoca, siguiendo un camino de ida y vuelta entre inclusión y educación, comprender la misma como sustancia o medio para la inclusión.

Con el objetivo de desarrollar este aspecto describimos la educación patrimonial bajo la metáfora de sustancia, comprendiéndola como medio, como fluido que facilita los procesos de patrimonialización. Entendemos la educación patrimonial como la esencia, el medio que sustenta todas las acciones orientadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los procesos de patrimonialización, por lo que podemos denominarlo *sustancia patrimonial*.

El propio término de sustancia patrimonial incluye la idea de sustancia para la inclusión, lo que, desde nuestra perspectiva, supone entender los procesos de educación patrimonial como medio de existencia de la diversidad del ser humano en un clima de respeto y convivencia, ya sea intercultural, intergeneracional, entre otros. La naturaleza del patrimonio que bebe de la diversidad de la creación, favorece y se construye a partir de ésta, no siendo posible su comprensión en un contexto homogéneo. Ese medio contenedor que constituye la sustancia patrimonial hace posible un proceso de comunicación bidireccional en el ámbito educativo, donde el aprendizaje se construye en interacción. En definitiva, cuando hablamos de sustancia patrimonial nos estamos refiriendo a la educación patrimonial comprendida como generadora de procesos de enseñanza/aprendizaje de los procesos de

patrimonialización (*metapatrimonialización*), con la finalidad de la inclusión de todos en una realidad indentitaria individual y/o social.



Gráfico 1. La educación patrimonial como sustancia patrimonial para la inclusión.

Con esta sencilla arquitectura describimos a grandes rasgos la esencia sobre la que situarnos para abordar los procesos de patrimonialización desde la educación, en un contexto definido y orientado hacia la inclusión. Sin el origen, la persona, la espiral no se desarrolla, por lo que sin la persona y sin las relaciones que ésta establece con los bienes, no puede darse el patrimonio. Sin identidad no puede darse un patrimonio colectivo.

Evaluación de programas educativos de referencia en España

Sobre la base teórica expuesta, damos un paso más y nos situamos en el marco de la perspectiva de la investigación evaluativa. Siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal (2005), durante los últimos años la investigación evaluativa ha conocido un desarrollo sin precedentes debido a la creciente necesidad de constatar la eficacia relativa de los múltiples programas educativos. La evaluación puede considerarse como un proceso para la obtención y el análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un fenómeno. En consecuencia, los autores definen la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida y análisis de

información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. En la medida en que este proceso sea riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce como investigación evaluativa.

En nuestra investigación nos vamos a centrar en el ámbito de la educación patrimonial y en el cómo se aborda la diversidad de los públicos. Formulamos una serie de preguntas de investigación que orientan este proceso:

- ¿Existe concordancia entre las demandas de accesibilidad e inclusión de todos en la educación y los proyectos actuales de Educación Patrimonial en España?
- ¿Los modelos educativos de Educación Patrimonial cumplen la legislación vigente de accesibilidad y derecho de todos a la educación?
- ¿Existe un modelo educativo sólido de Educación Patrimonial que cumpla con los criterios de accesibilidad e inclusión de todos?

Todas estas preguntas encierran cuestiones relativas a la falta de modelos educativos definidos que cumplan con los criterios de accesibilidad que quedan recogidos en la legislación educativa vigente. La respuesta a estos interrogantes guiará el proceso de descubrimiento y desarrollo de la investigación, condensadas en las hipótesis que describimos a continuación. Se trata de hipótesis de naturaleza inductiva puesto que surgen de la reflexión a partir de la observación de la realidad:

- No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos.
- Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad de todos los públicos, en su mayoría no cumplen la legislación vigente al respecto.
- Los programas de educación patrimonial y accesibilidad siguen líneas y criterios que nos permiten definir diversos modelos educativos ausentes.
- Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes.

Definimos un total de 5 variables compuestas de investigación para su aplicación en la muestra de estudio, relacionando las variables independientes con las variables dependientes:

	Variable independiente	Variable dependiente
1	El método educativo	Tipo de programa, objetivos, diseño didáctico, evaluación y alcance
2	Criterios de accesibilidad e inclusión	Resultados, alcance, legislación
3	El tipo de patrimonio que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
4	El tipo de diversidad que se aborda	El alcance y la repercusión del programa educativo
5	Tipo de objetivos	La selección del método educativo
6	Tipo de institución, medios, recursos, financiación	Alcance, finalidad

Tabla 1. Variables de investigación.

La selección de los programas que componen la muestra de estudio se realiza a través de tres filtros: un primer análisis de museos e instituciones que trabajan con el patrimonio artístico, utilizando para ello el directorio de museos definido en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (<http://directoriomuseos.mcu.es>), el filtro OEPE y los criterios de inclusión/exclusión que recogemos a continuación:

	Parámetros	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1	La calidad del diseño, contenido y planificación de las actuaciones y estrategias previstas.	Calidad en el diseño didáctico y coherencia interna entre objetivos, contenidos, metodología y temporalización.	Ausencia de criterios de calidad en el diseño didáctico.
2	Alcance. La calidad y la utilidad de los resultados así como de los impactos generados (resultados o efectos).	Programas educativos de mayor alcance a nivel nacional.	Contar con un índice bajo de alcance.
3	Trabajar con públicos con capacidades diferentes.	Apertura a todo tipo de destinatarios.	No abrirse explícitamente a la participación de todo tipo de destinatarios, dirigiéndose exclusivamente a uno o varios colectivos.
4	Implementándose en el momento de la investigación.	Proyectos estables que se implementan en el momento de la investigación.	Proyectos aislados ya finalizados, sin previsión de continuidad.
5	Concepción actualizada de la diferencia.	Proyectos sustentados sobre creencias definidas en torno a las capacidades diferentes.	Proyectos sin sustento teórico sólido.

Tabla 2. Criterios de inclusión/exclusión de la muestra.

A partir de los criterios y fases para la selección de la muestra, definimos un campo muestral integrado por ocho programas educativos de museos e instituciones culturales de España; la Red de Museos de Lugo, el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo de Valladolid, la Concejalía de Accesibilidad de Ávila, el Museo del Prado, Museo Thyssen-Bornemisza, Museo Reina Sofía, Centro de Arte la Panera y Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

Para el estudio de los parámetros de interés desarrollamos cuatro instrumentos de investigación: cuestionario, entrevista, análisis de documentos y ficha de análisis OEPE. Resumimos en el gráfico siguiente el proceso seguido:

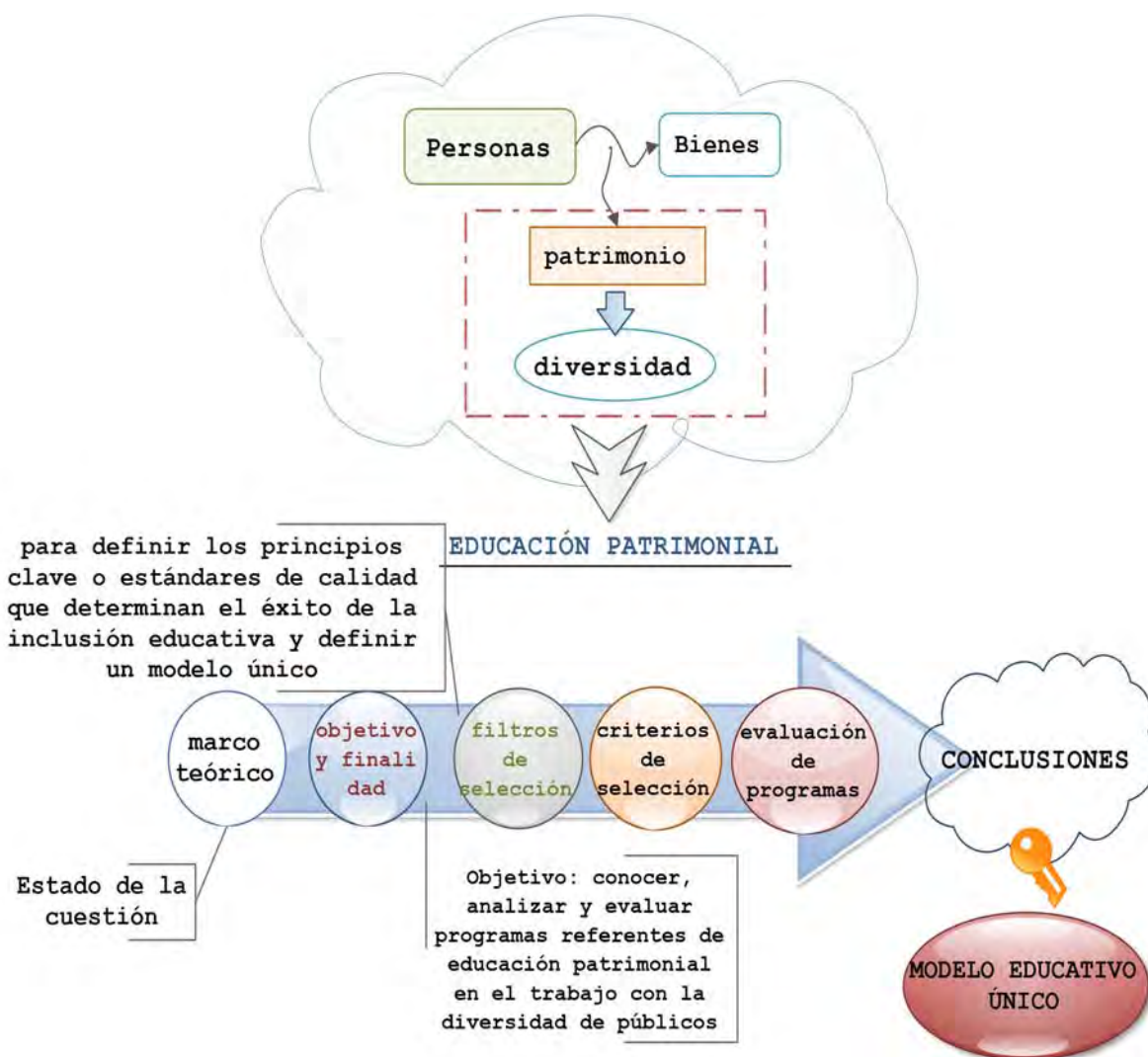


Gráfico 2. Mapa conceptual fases o etapas en la investigación.

Conclusiones y definición del Modelo Universal

Tras la aplicación de los instrumentos, procedemos al análisis individualizado y comparativo de los datos recogidos. Como resultado del proceso definimos los modelos educativos detectados a partir del análisis de la muestra de estudio, explicando sus ejes clave, para llegar, por último, a definir nuestro propio modelo teórico-educativo. Resumimos a continuación las claves detectadas para cada una de las hipótesis planteadas:

(a) *No existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos*; localizamos y definimos, en base a los análisis de datos recogidos, siete modelos teórico-educativos que difieren tanto en las actitudes que promueven, los conceptos en que se basan y la postura de la institución, así como en su eje principal. Estos modelos son, brevemente:

1. *Modelo social*: no niega la diferencia, se orienta al cumplimiento de la normativa, las limitaciones de la sociedad son el problema. Persigue eliminar las barreras sociales que son generadas por las personas.
2. *Modelo terapéutico o rehabilitador*: la diversidad se interpreta desde el paradigma médico, las actuaciones se orientan a rehabilitar. Se orienta a dar respuestas a las necesidades de las personas diferentes.
3. *Modelo instrumental o teoricista*: se justifica en el cumplimiento de la legislación. Persigue sensibilizar y ser agente normalizador.
4. *Modelo normalizador*: proporcionar igualdad en la participación en el museo normalizando las actividades, adaptándolas a las características y necesidades de los públicos.
5. *Modelo de la diversidad*: basado en la riqueza de la diversidad y en la dignidad y en la plena dignidad de todos.
6. *Modelo de participación, de proyectos o comunitario*: la clave es la participación activa de las personas, orientado al cumplimiento de la legislación, igualdad en el acceso y participación activa de las personas.
7. *Modelo flexible*: espacio patrimonial como espacio público que se adapta a través de actividades inclusivas y segregadas. Programación educativa flexible igual para todos.

(b) *Los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial y la diversidad y accesibilidad para todos los públicos, en su mayoría, no cumplen la legislación vigente al respecto; encontramos que en su filosofía sí se orientan al cumplimiento de la legislación y la normativa, pero encuentran problemas y/o dificultades en su ejecución.*

(c) *Es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes: detectamos criterios en la definición de los programas que permiten detectar puntos fuertes y puntos clave para definir los estándares que moldean nuestro modelo universal, implementando los puntos clave para generar un marco teórico-metodológico de referencia.*

Un modelo para trabajar el patrimonio desde la postura de la diversidad y desde la perspectiva de la inclusión: el Modelo Universal

Con la definición de nuestro propio modelo teórico se persigue llenar un vacío metodológico en el trabajo educativo con el patrimonio, contemplando la diversidad de públicos, cumpliendo de este modo con el objetivo y la finalidad de la presente investigación. Se trata del modelo que denominamos *Modelo Universal*, como resultado de la interacción de dos términos: diseño y universal. El primero refuerza la idea de que se trata de un proceso proactivo más que reactivo. El segundo se refiere a un ideal que hace hincapié en la diversidad de las personas que pueden usar un determinado producto, servicio o entorno.

Para ello el modelo bebe de los principios de éxito y claves de referencia de los modelos descritos. Éstas claves que extraemos son 8:

1. Trabajar para eliminar las barreras y diferencias generadas por la sociedad hacia la diversidad (las barreras son creadas por las personas, no por los lugares ni los bienes).
2. Dirigir las actuaciones a dar respuestas adecuadas a las necesidades de los destinatarios, por lo que es clave el conocimiento de las necesidades de los públicos y la sensibilización hacia esta necesidad.
3. Importancia de la sensibilización teórica transversal en torno a la inclusión y adopción de la inclusión como principio integral y transversal a la política, objetivos y programas de la institución o espacio de patrimonio.

4. Comprender la diversidad como una realidad extensible a todos, sin olvidar todas sus esferas (física, cognitiva, emocional, social, cultural, etc.).
5. Adaptar la institución y las estrategias educativas a las características y necesidades de las personas (y no al revés).
6. Trabajar para la plena dignidad de todos (cumplimiento de los derechos humanos).
7. Concepción de los espacios patrimoniales para y de las personas (participación activa de todos).
8. Programación flexible igual para todos. Incorporación transversal de la diversidad durante todo el proceso (diseño, ejecución y evaluación de proyectos).

Sobre estas claves definimos los criterios teórico-conceptuales que nos permiten vislumbrar el primero de los marcos del modelo universal, encuadrando los planteamientos en una visión específica, tanto de las personas como de sus relaciones con la educación patrimonial. Todo ello configura una escala de referencia multidimensional para delimitar los ejes, escala necesaria para un funcionamiento adecuado y satisfactorio del modelo, descartando criterios y estándares perjudiciales o poco apropiados para la consecución de la inclusión en el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de la educación patrimonial.

Criterios teórico-conceptuales	Estándares
1. Visión diversa de las personas	(1a) Comprensión actualizada de conceptos clave como son inclusión y diversidad. Acuerdo en la terminología. (1b) Visión integral del público como diverso.
2. Inclusión como eje transversal	(2a) Implicación de todo el personal en la educación inclusiva. (2b) Las personas son el núcleo. El sujeto que aprende es el centro del modelo y del proceso, es el eje que estructura todo el proceso. (2c) Equilibrio entre función y objetivos, necesidades e intereses. (2d) Objetivos didácticos iguales para todos. (2e) Contemplar la accesibilidad y la inclusión de manera transversal en la política de la institución.
3. Flexibilidad de los procesos educativos	(3a) Interés e implicación de todos los agentes antes y durante la programación educativa. (3b) Visión integral del público y adopción de las medidas educativas necesarias. (3c) Capacidad de adaptación de las actividades a las necesidades de los públicos. Adaptaciones orientadas a la accesibilidad e inclusión.

		(3d) Adopción de medidas de diseño didáctico universal.
		(3e) Guiones didácticos flexibles.
4.	Formación continua	(4a) Formación continua de los educadores en accesibilidad e inclusión. (4b) Sensibilización y formación de todos los miembros de la institución en accesibilidad y diversidad.
5.	Sensibilización hacia la accesibilidad e igualdad educativa	(5a) Sensibilización Interinstitucional, interprofesional, intrainstitucional e intraprofesional. (5b) Eliminación de barreras físicas, personales y cognitivas. (5c) Accesibilidad intra e interinstitucional.
6.	Trabajo en equipos multidisciplinares	(6a) Colaboración interdepartamental, interdisciplinar. (6b) Trabajo colaborativo en equipos multidisciplinares y asesoramiento necesario para la inclusión educativa.

Tabla 3. Criterios y estándares definidos en el Modelo Universal.

Los criterios teóricos definidos determinan los criterios metodológicos del modelo que describimos. Se trata de criterios generales que delimitan la concreción en la práctica de las actuaciones necesarias para generar prácticas educativas inclusivas. Por ello, y por tratarse de un modelo teórico-educativo y no de una concreción, los criterios recogen los planteamientos clave y no su concreción práctica.

Criterios metodológicos		Estándares
1.	Plan de acción flexible	(1a) El medio ha de ser facilitador y coherente con el plan de acción. (1b) Flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades, guiones didácticos flexibles. (1c) Diseño de propuestas educativas a través de la colaboración y la apertura a la participación de todos en el proceso. (1d) Contenidos y objetivos didácticos iguales para todos. Adaptación de estrategias, instrumentos, adaptaciones y herramientas didácticas necesarias. (1e) Estrategias educativas y metodologías incluyentes.
2.	Objetivos y contenidos didácticos inclusivos	(2a) Definición estable de criterios y pautas educativas iguales para todos.
3.	Eficacia inclusiva	(3a) Consecución de los objetivos perseguidos. (3b) Grado de accesibilidad e inclusión. (3c) Grado de cumplimiento, eficacia y satisfacción de los implicados. (3d) Concepción de éxito basada en la inclusión efectiva, valoración cualitativa. (3e) Prácticas educativas que acojan la diversidad sacando el máximo beneficio de ella.

4.	Efectos: resultados del programa educativo	<p>(4a) Eficiencia, efectividad y grado de satisfacción de las partes implicadas.</p> <p>(4b) Medios y recursos adecuados.</p> <p>(4c) Accesibilidad efectiva en cuatro niveles: cognitiva, afectiva, física y social.</p>
5.	Evaluación transversal	<p>(5a) Evaluación formal, sistematizada e implementada a lo largo de todo el proceso educativo.</p> <p>(5b) Evaluación transversal en el tiempo.</p> <p>(5c) Evaluación de actividades, procesos, personal y productos para la detección de brechas, puntos fuertes y débiles.</p>

Tabla 4. Criterios metodológicos en el Modelo Universal.

El eje central del Modelo Universal, en consonancia con los planteamientos expuestos, son las personas comprendidas en su diversidad, desde la perspectiva biológica, psicológica y social. La estructura de funcionamiento del modelo se orienta sobre este núcleo central en círculos concéntricos, situándose en el siguiente eslabón la sensibilización hacia esa diversidad y la accesibilidad, la formación continua en este sentido, así como el trabajo en equipos multidisciplinares. En el eslabón contiguo encontramos el criterio referido a la flexibilidad, tanto de los procesos educativos como del plan de acción educativo, que debe basarse en objetivos y contenidos iguales para todos; generar relaciones significativas entre bienes y personas (en consonancia con el concepto de patrimonio en que nos apoyamos). Finalmente, la inclusión y la evaluación se sitúan como ejes transversales, para lograr y conocer el grado de eficacia y de alcance cualitativo de los efectos. En el gráfico siguiente se organiza la estructura del modelo descrito.

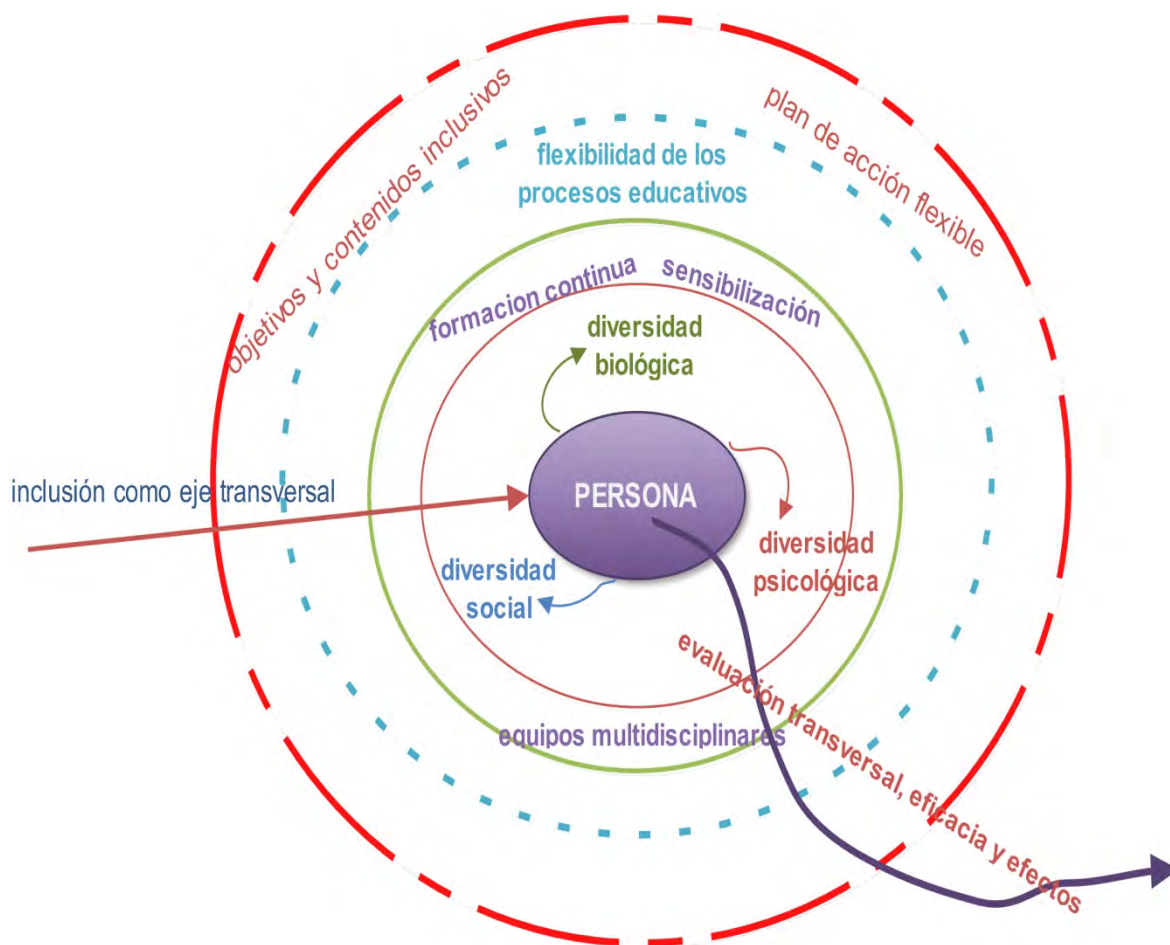


Gráfico 3. Estructura general del Modelo Universal.

Este sistema descrito se apoya sobre una base teórica sólida pero flexible, denominada *líquida*, que parte de la comprensión del individuo como diverso. Sobre ella se fijan los cuatro pilares o principios teóricos descritos que deben situarse como la filosofía de partida y que fijan las claves referentes: las personas, las relaciones con el patrimonio, y la educación integral para todos. Es por ello que la metodología descrita en nuestro modelo se define por centrar su objetivo general en *generar relaciones entre bienes y personas*; sus contenidos por tanto giran en torno a los procesos de generación de patrimonio; sus destinatarios son las personas; el contexto educativo se define como inclusivo; y se busca el desarrollo integral del individuo a través de la igualdad en el acceso y el desarrollo de actitudes de participación, relación, apropiación del patrimonio, inserción social y configuración de identidades.

Referencias bibliográficas

FONTAL, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.

MARÍN CEPEDA, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, Revista de investigación* (36), 115-132.

MARÍN CEPEDA, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid.

Estado de la cuestión de la inclusión social de personas con diversidad funcional psíquica en museos de España

Juan García Sandoval (juangarciasandoval@gmail.com)

Conservador de Museos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Palabras clave: salud mental, terapia, inclusión social, diversidad funcional, accesibilidad.

Objetivos de la comunicación: Se abordarán las características que presenta un colectivo vulnerable como son las personas con diversidad funcional psíquica, así como los objetivos principales de la rehabilitación psicosocial y el papel que juegan los museos como agentes capaces de ser un espacio de transformación y de utilidad terapéutica, donde el Arte (creatividad) o las colecciones son las herramientas.

Se realizará una aproximación a los distintos proyectos en relación a museos y salud mental; las personas con enfermedad mental grave y duradera presentan problemas complejos que no se reducen a la sintomatología psicopatológica, sino que afectan a otros aspectos como el funcionamiento psicosocial y la integración a la comunidad y donde el museo puede servir para *dignificar* (conferir valor) a las personas que viven con alguna enfermedad mental, en general mal conocida (olvidada), favoreciendo una percepción diferente y más positiva, a través de su vertiente más creativa y más participativa.

Introducción

Desde los museos trabajamos en la concepción de estos espacios como servicio público a la comunidad, convirtiéndose en referente para ella, como factor de desarrollo comunitario, además de servir para tejer una red social, estrecha y solidaria; en este sentido cada vez somos más quienes apostamos por este cambio social y curativo desde distintos ámbitos, donde se posibilita la creación de un espacio común. Y donde los museos juegan un importante papel con la integración del Arte, las actividades creativas o productos artísticos en iniciativas con personas que tienen una enfermedad mental y donde los modelos de cultura inclusiva, y la relación de “Museo y

Salud”, “Salud y Arte”, pueden servir como referente o puentes de otros proyectos que se desarrollan con el objetivo de la plena integración en la sociedad.

La relación de Arte, salud y museos presenta muchos puntos de encuentro en sus inquietudes, en su devenir histórico y en su interés por acercarse a todos los segmentos sociales (López Martínez, 2011). Conocidas son las experiencias del Musée de la Folie (1905), en Villejuif; el de Charles Ladame, en la Clínica de Bel Air, cerca de Ginebra, en 1915 o el de Arte Patológico de Hans Prinzhorn, en la clínica psiquiátrica de Heidelberg en 1920, con denominaciones en el mundo del Arte: Art Brut, Arte Marginal y en la actualidad Outsider Art.

Arte, museos y salud, es una relación que no está normalizada hoy en día en el ámbito institucional, y eso hace que éste sea uno de los caballos de batalla en las actividades de este tipo en museos y su relación con la salud, donde los conceptos de diversidad funcional, Arte, inclusión social y profesional, normalización, etc. que forman un puzzle, se unan al de museo, donde diversos profesionales de los museos, salud y Arte pueden converger y generar proyectos de inclusión. Lo habitual es ver cómo se “tiran la pelota de un tejado a otro”, la falta de convenios y entendimiento entre administraciones locales, regionales y nacionales, y entre la misma administración, sus diferentes áreas: sanidad, servicios sociales, cultura, patrimonio,...etc. Por todo lo anterior se hace difícil poder abordar proyectos integrales que unan el mundo de las artes y de la cultura con la diversidad funcional y la salud en museos, y de esta forma poder contribuir a la inclusión y a la mejora de la calidad de vida de personas con diversidad funcional.

En esta conexión de “Museos, Arte y Salud”, la creatividad es uno de los componentes claves, entendida en primer lugar para poder llegar a la colectividad y poder generar los cambios. Somos los gestores, los educadores, los terapeutas,... quienes tenemos que activar estos cambios; se tiene que perder el “miedo” y salir del espacio de seguridad del museo, del taller,... para poder generar el cambio, y que seamos capaces de conectar con lugares y comunidades desconocidas, que siempre estuvieron en nuestra esencia como museo esperando el momento de ser reconocidas, y de una forma muy armoniosa de conocerse, de descubrir que todo está bien dentro de nuestra institución, de nuestros equipos, de nuestro ser,... Es una gran oportunidad, unas puertas se cierran, las de los museos del pasado, y es el momento de abrir otras para que entre todos y todas podamos crear comunidades inclusivas y espacios de comunidad en nuestros museos y espacios patrimoniales.

Una de las claves para que los programas en nuestros espacios culturales y artísticos tengan éxito son los educadores/mediadores/guías/artistas, es decir, las personas que hacen la intermediación entre las obras de nuestras colecciones y los usuarios, o los procesos de creación y los usuarios. ¿Quién realiza las actividades en contextos de salud en museos?. En España no tenemos una formación específica, encontramos diversos másteres de educación en museos, de Arte y creatividad, de arteterapia, de terapias creativas, etc. (Ávila y Acaso, 2011). En este sentido en nuestros museos existen espacios comunes entre profesiones en las que se da una relación de ayuda o educativa, que trabajan con actividades de este tipo, tales como la psicoterapia, pedagogía terapéutica, educación social, arteterapia, profesorado de arte, educador artístico, educador en museos, etc. Los resultados son dispares, desde proyectos consolidados y altamente testados, a proyectos sin ninguna validación, encontraremos distintos tipos de intervenciones: artísticas, educativas, de salud, híbridas según sus objetivos; metodológicas y de evaluación compatibles e incompatibles, y es donde surgen dudas a tenor de los resultados y cuando analizamos las acciones, y podemos plantearnos diversas cuestiones, como ¿se diluye la figura del educador en estos contextos?, ¿es un contexto legítimo?, ¿existe el intercambio con profesionales del ámbito sanitario en las acciones en los museos?, ¿las acciones de salud y museos se trabajan desde la perspectiva multidisciplinar?, ¿la población en general cómo ve a los museos en los contextos de salud?. El panorama actualmente está en fase emergente y todavía faltan algunos años para consolidar este tipo de acciones con personas de diversidad funcional psíquica y poder abordar estos proyectos donde se aúnen los intereses diversos de museos y salud desde una perspectiva multidisciplinar, que por otro lado cada vez se demanda más desde la sociedad, con programas que mejoren la calidad de vida de personas con algún tipo de diversidad funcional.

Nuestros museos son “contenedores de emociones”, tenemos que despertar y transformar las emociones a través de la creatividad como transformación y de los fondos artísticos, arqueológicos, etnográficos, etc., que se pueden utilizar para indagar sobre la experiencia humana, las diversas formas de sentir y de pensar de las personas. La integración del museo en los tratamientos de salud (a través de la arteterapia, educación artística, mediación, etc.) puede ayudar a los usuarios a identificarse con sus obras y su propia biografía, a conocer su identidad. En ese viaje, destaca la importancia del “caminar” todos juntos donde las aportaciones son necesarias, donde el usuario nos enseña a nosotros y a la propia comunidad, y son claves para operar el cambio social y regenerar nuestros museos para todos y todas,

donde todos y todas somos iguales, personas diferentes y con diferentes capacidades para llegar a la inclusión en nuestros espacios culturales.

Consideraciones para realización de actividades de inclusión para personas con diversidad funcional psíquica¹ en museos

Uno de los aspectos más importantes son las características que deben cumplirse a la hora de realizar una actividad en el espacio-tiempo con personas con diversidad funcional, en la búsqueda y con la finalidad de mejorar y potenciar las habilidades de una conducta de “empoderamiento” referido al nivel de elección, influencia y control de los usuarios/as, que ejercen en las situaciones que acontecen en sus vidas a través de espacios de creación artística, de participación, de diálogo y en este sentido en los museos. Características para potenciar una serie de habilidades en el espacio-tiempo (Morón, 2012), como conseguir crear una atmósfera de aceptación personal de cada persona y duradera toda la secuencia para poder expresarse en libertad; puesto que la relación entre quienes participan es más desinhibida y se ayudan los unos a los otros conforme avanzan las actividades; las diferencias de los ritmos en cuanto a intereses es una constante; el espacio debe de ayudar a crear una situación de libertad y de confianza que permita aflorar sentimientos y emociones profundas; es el participante quien piensa y decide el proceso de creación de una forma libre y autónoma a través de los diferentes lenguajes artísticos; se potencia la elección y la toma de decisiones individuales en la realización, dando lugar a la capacidad de descubrir el gusto por indagar las cosas desconocidas; y el mediador, educador o el arteterapeuta se muestra como acompañante-guía. El modelo para el buen funcionamiento, es el de actuación con una actitud de proximidad emocional y la creación de espacios de libertad, seguridad, inclusión, donde los participantes puedan investigar, descubrir, indagar, crear, etc.

En cuanto a las acciones que podemos encontrar en museos encaminadas a personas con diversidad funcional psíquica o personas que tienen un trastorno mental, y pueden tener dificultades que se reflejan en forma de aislamiento y de incomunicación, así como limitaciones en la autonomía personal y en la expresión de emociones y sentimientos, son pocas las instituciones museísticas que han emprendido este camino de forma estable en su programación. Más allá de algunas acciones de investigación, reseñables y puntuales en el tiempo, evidentemente se

¹Entre las que se encuentran: depresión mayor, trastorno bipolar, obsesivo-compulsivo, trastorno de ansiedad, trastorno de pánico, estrés post-traumático, trastorno fronterizo, esquizofrenia, trastorno esquizo afectivo, trastorno dual (que es una de estas enfermedades con adicción), entre otras.

debe, por un lado, a los problemas aludidos de la falta de equipos multidisciplinares, y por otro, a la complejidad del tema a tratar con personas con enfermedad mental grave y duradera, y que no se reducen a la sintomatología psicopatológica, sino que afectan a otros aspectos del funcionamiento psicosocial y a la integración de la comunidad y que necesitan de acciones globales de inclusión, desde la creación de espacios inclusivos.

Este tipo de acciones se deben de abordar desde una perspectiva integral desde la medicina (diagnóstico), la dimensión psicosocial de la persona y la interacción que se produce en el ambiente. En general las personas con diversidad funcional psíquica presentan algunas de las siguientes características (Marijuan, 2013): menor resistencia al estrés; dificultad en las relaciones personales; menor nivel de autonomía personal y social; mayor dependencia de terceras personas o servicios especializados; dificultad para desarrollar roles sociales normalizados y valorados por la comunidad a la que pertenecen; empobrecimiento de las redes naturales de apoyo presentes en el entorno; y dificultad de adaptarse al mismo.

A todo esto se tienen que unir las escasas experiencias en museos, en general poco conocidas, que permitan un mejor conocimiento de las personas con enfermedad mental. En general el abordaje de este tipo de acciones se hace desde la unión de intervenciones farmacológicas y psicoterapéuticas, y como complemento es donde entran las experiencias de tipo psicosocial y donde se orientan al incremento de la autonomía personal y social, así como la inclusión de la persona en la comunidad, y es donde el museo como espacio de desestigmatización y de sensibilización puede contribuir. Son muchas las dificultades a las que se enfrentan las personas relacionadas con la salud mental, como: de comunicación; de razonamiento; falta de autoestima; dificultades afectivas, etc. Por otro lado debemos valorar una serie de aspectos positivos y es uno de los caminos hacia donde se encaminan las acciones que referenciamos, como la gran capacidad afectiva; valores de generosidad; alta consideración a la amistad; gran desarrollo de la ilusión; valoración al trabajo y a los logros conseguidos; así como la implicación en nuevas actividades o proyectos.

Inclusión para personas con diversidad funcional psíquica en museos

Dentro del panorama español podemos encontrar varios museos y espacios culturales con proyectos de referencia para personas con diversidad funcional psíquica, proyectos destacables desde una concepción global, incorporados al ADN del museo.

Destacan, entre otros, el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, con sus guías de actividad y recorrido para personas con diversidad funcional psíquica, todo a través de su “Red de Públicos” desde Educathyssen y sus programas en el ámbito de la salud mental con distintos centros de rehabilitación psicosocial y unidades hospitalarias de media estancia.

Los proyectos sociales de la Fundación Museo Jorge Oteiza, que surgen de la práctica pedagógica, entendiendo ésta como agente de renovación social, se desarrollan en colaboración con otros agentes sociales de la ciudad de Pamplona para transformar el Arte en herramienta pedagógica y donde la obra del escultor Jorge Oteiza es el punto de inicio. Desde esta perspectiva se han abordado diferentes talleres y actividades en distintos espacios de la ciudad destacando el realizado en el Centro de Rehabilitación Mental San Francisco Javier, con talleres creativos en torno al arte y juego (2011) y con el “Laboratorio de pensamientos”, desarrollados por el Museo Oteiza y el personal sanitario, y proyecto que consideramos de interés, con evaluaciones realizadas por profesionales.

Un proyecto desde el asociacionismo es el liderado por “Susoespai, Creación y Salud Mental” (2009), que quiere acercar los museos de Arte en el ámbito de la salud mental mediante la práctica artística, con un equipo de amplia experiencia y de forma novedosa desde Barcelona. Principalmente se realiza desde las exposiciones temporales del Museu Nacional d’Art de Catalunya (MNAC) y de la Fundació Miró, cuyos objetivos son favorecer la integración de estas personas en la vida cultural y social, así como propiciar el fomento de hábitos culturales, aspecto que contribuye a su participación en la comunidad, como cualquier ciudadano o ciudadana, incidiendo en la exclusión social en la que pueden vivir, al tiempo que proporcionando estímulos y motivaciones que les ayudan a hacer y descubrir sus potencialidades creativas a través del teatro, la escritura creativa y prácticas artísticas de diversa índole.

En el “Taller de mosaicos romanos” (1999) de Lorca se trabaja la inclusión con personas con esquizofrenia y en algunos casos con diagnóstico de patología dual (trastorno mental más consumo de drogas). El Taller funciona por un lado como un recurso didáctico para las personas con “necesidades de apoyo”, ya que pueden acceder desde el mismo al mundo de los museos, del Arte, la creatividad y la cultura de una forma natural. Los objetivos fundamentalmente son, por un lado, la inserción socio laboral del colectivo integrante y por otro, la difusión del Patrimonio a través de la

experimentación arqueológica mediante la ejecución del diseño y realización de recreaciones, réplicas o reproducciones con adaptación de técnicas de época romana. Sin duda destacan las acciones didácticas y de difusión que realizan los integrantes del taller, que son los monitores-guías-mediadores, acciones que están coordinadas y dirigidas por el personal técnico del mismo, realizando exposiciones temporales, talleres o actividades en espacios como el Museo del Vino en Bullas (Murcia), Museo de Belenes del Mundo de Ojós (Murcia), Museo de Bellas Artes de Murcia, etc. (García, 2012; García y García, 2014).

Entre los proyectos en red que han generado intercambios de experiencias, destaca el “Grupo de investigación educativa” creado en septiembre del 2010 con los siguientes centros/museos: Centro de Arte La Panera de Lleida, CDAN (Centro de Arte y Naturaleza) de Huesca, Es Baluard (Museo de Arte Moderno y Contemporáneo de Palma de Mallorca), ARTIUM (Centro. Museo Vasco de Arte Contemporáneo de Vitoria-Gasteiz) y el Museo Picasso de Barcelona. Este grupo tuvo como antecedentes la subvención para la “Red de intercambios entre programas de educación especial de centros de arte contemporáneo de la Euroregión Pirineo-Mediterráneo” (2008-2009), impulsado desde La Panera de Lleida, y se llevó a cabo conjuntamente con el CDAN de Huesca, Es Baluard de Palma y el Centro Regional de Arte Contemporain Languedoc-Roussillon de Sète, Francia. En este proyecto se analizaron, estudiaron y compartieron experiencias con el asesoramiento de profesionales del ámbito socio-sanitario, con el objetivo de crear una propuesta teórica común para los programas educativos ofertados desde los centros y museos de arte contemporáneo, “destinados a personas con discapacidad intelectual, trastornos mentales u otras enfermedades”; buenas prácticas conjuntas que continuaron con los mismos centros a excepción del Centro Regional de Art Contemporain Languedoc-Roussillon de Sète, que fue sustituido por el centro 3bisF de Montpellier, dedicando este segundo proyecto a “Arte y Hospital” (2010). Fruto de estos trabajos cabe destacar la publicación “Arte Contemporáneo y Educación Especial”².

Son numerosos los proyectos que se pueden referenciar del grupo de investigación; sirvan los mencionados a continuación: “Taller de artista” (2010) de la fotógrafa Vicky Méndiz, cuyos participantes fueron personas del Centro de rehabilitación psicosocial Santo Cristo de los Milagros de Huesca. Por otro lado, de Es

² VV.AA. (2010): *Arte Contemporáneo y Educación Especial*. Ajuntament de Lleida, Centre d'Art la Panera, CDAN. Centro de Arte y Naturaleza. Fundació Beulas; Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Baluard destacamos "Náufrags"(2010), donde usuarios de la Unidad de Media Estancia del Área Hospitalaria de Salud Mental de Gesma, junto con el proyecto de la artista Isabel Castro, reflexionaron sobre la idea del espacio y de la vivienda, sobre qué necesitamos, qué podemos hacer y cómo lo integramos en el entorno; y en el mismo. Dentro de esta línea se encuentra ARTIUM, que realiza proyectos con personas con trastorno mental severo en colaboración con el Hospital Psiquiátrico de Álava.

Son cada vez más museos y centros de Arte donde podemos encontrar actividades cuya finalidad es la inclusión; entre los ya mencionados, destacamos: el Museo Patio Herreriano de Valladolid con su "Proyecto expositivo de Sala O", el CAAC, Centro Andaluz de Arte Contemporáneo de Sevilla, con sus programas de inclusión social; interesante y acertado en particular por quien suscribe este artículo es la visión de "Museo Espacio Común de Integración"³, un programa del Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), iniciado en el 2009 y hasta la actualidad, que tiene como objetivo promover iniciativas de participación que contribuyan al desarrollo de estrategias que eviten cualquier tipo de exclusión así como hacer accesible el arte y la cultura a personas con diversidad funcional cognitiva.

Conclusiones

Podemos destacar que estos proyectos persiguen llegar a la consecución de unos niveles mínimos de independencia individual y adaptación a la comunidad, con unos destacados beneficios personales: entre otros, el control de las alteraciones bruscas del estrés, aceptación de la enfermedad, aumento de la confianza; potenciación de la creatividad y refuerzo de su personalidad, consiguiendo con ello el desarrollo de habilidades sociales. Un aspecto clave son los beneficios en el ámbito familiar, consiguiendo evitar el aislamiento y la modificación de comportamientos familiares, facilitando información, conocimiento y comprensión a la población, y donde las instituciones museísticas han jugado un papel clave. Si la exclusión social ya es una de las mayores discriminaciones a las que nos podemos enfrentar, a estas personas se les une una gran estigmatización personal, social, familiar y laboral, provocando situaciones de la vida real de las que es muy difícil salir y es donde el museo juega un papel clave. Con nuestra experiencia, solo nos cabe resaltar una vez más que "*sí se puede*", ya que para lograr un cambio humano no solo están las técnicas y herramientas, sino el contacto y la actitud humana.

³ <http://www.museunacional.cat/es/museo-espacio-comun-de-integracion-0>

De las experiencias destaca la importancia del Arte, de los bienes de nuestros museos, que sirven como motor emocional y estimulación intelectual, así como de la creatividad, siendo clave poder dialogar, conversar y debatir, y dando lugar a la creación de programas estables y específicos de manera individual y colectivamente. Quedan pendientes publicaciones sistematizadas sobre estos temas, pues, salvo las excepciones, echamos en falta una metodología, objetivos, resultados y conclusiones, fruto de evaluaciones, en post de darle “credibilidad” a las acciones de accesibilidad tan necesarias en nuestros museos.

Bibliografía

ÁVILA, NOEMÍ Y ACASO, MARÍA (2011): “Una profesión reconocida en contextos de salud: la educación artística”. *Arte, Individuo y Sociedad, Vol. 23, Núm. Especial*, 19-27.

GARCÍA SANDOVAL, JUAN (2012): “Acciones de integración y accesibilidad social en el Museo de Bellas Artes de Murcia”. *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Mirando a Europa: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones*. Instituto del Patrimonio Cultural de España, 468-479.

GARCÍA SANDOVAL, DOLORES Y GARCÍA SANDOVAL, JUAN (2014): “-Ser- parte de la sociedad. Taller de mosaicos romanos”. *VII Jornadas Nacionales de Ludotecas. Ponencias y comunicaciones: Juegos romanos, juegos de agua*. Gea de Albarracín, 19 al 21 de julio de 2013 (Lavado Paradinas, Pedro José y Lacambra Gambau, Víctor Manuel. -coords.), Comarca Sierra de Albarracín, 121-138.

LÓPEZ MARTÍNEZ, MARÍA DOLORES (2011): “Arteterapia y Museos. Puntos de encuentro”. *Arte y políticas de identidad. Vol. 4. Arte y Educación. Pedagogías Críticas*, 127-136.

MARIJUAN MONZÓN, ROBERTO (2011): “Las mentes en movimiento una visión desde la salud mental”. *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, (Carnacea Cruz, María Ángeles y Lozano Cámara, Ana E. –coords.), Editorial Grupo 5, 155-160.

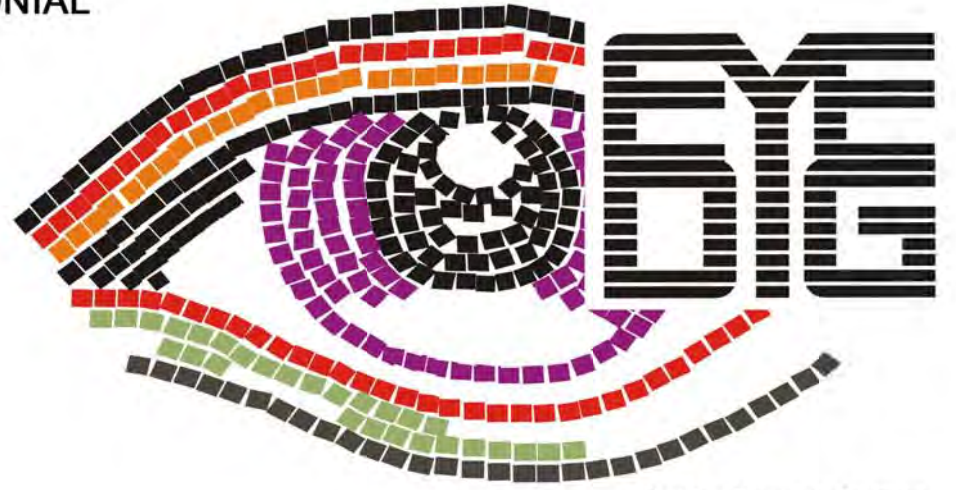
MORÓN, MAR (2012): "La educación artística en las personas con discapacidad intelectual". *Encuentro. Arte por la integración*. A Coruña, 75-87.

VV. AA. (2011): *Arte en contexto de Salud. Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 23, Núm. Especial. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Reflexionar desde las experiencias.

Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil.



Proyectos dirigidos a la accesibilidad e incursión social a través del Patrimonio.

La experiencia EyeDig: Acercamiento del Patrimonio a la sociedad.

Accesibilidad. Socialización. Patrimonio. NTIC's. Cinco sentidos.

Grupo I+D+i *EyeDig*

Pablo Guerra Garcia.
Raquel Martín Muñoz.
Alberto Polo Romero.
Pilar Fiz Barrera.
Juan I. Garcia Hernandez.

El Grupo EYEDIG surge de la iniciativa de un grupo de personas no sólo de diferente procedencia geográfica, sino también formativas, aunando arqueólogos, educadores y psicopedagogos para un objetivo común, hacer más accesible el Patrimonio Arqueológico. Para explicar lo que es EYEDIG, debemos referirnos al juego de palabras en inglés "I DIG" – yo excavo- o "EyeDig" – Ojo que excava". Un proyecto que busca elaborar una serie de "productos" que mejoren la accesibilidad al Patrimonio Arqueológico. Con el pensamiento de "¿Te gustaría sentir lo mismo que siento yo?", hemos realizado un conjunto de elementos que combinados entre sí, potenciarán los sentidos y harán que sientas lo mismo que siento yo cuando investigo.



El proyecto *EyeDig* surge por el derecho y la necesidad de hacer accesible el conocimiento y el disfrute del Patrimonio Arqueológico, cuyos contenidos promoverán acciones tales como comprender, experimentar, reflexionar, sentir, analizar, observar, escuchar, tocar, oler, etc. En definitiva tiene como objeto la accesibilidad y puesta en valor del Patrimonio Arqueológico por medio de aprendizajes significativos. La labor de la psicopedagogía, favorecerá la construcción de conocimientos de la realidad arqueológica a través de la construcción de experiencias y de los canales sensoriales.



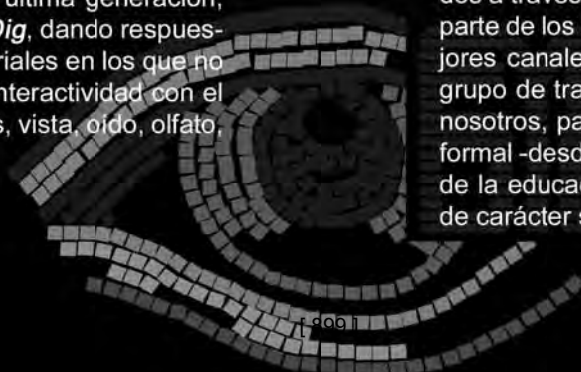
El papel de la psicopedagogía dentro del proyecto representa un punto fundamental, que contribuye a una elaboración de materiales (tangibles y no tangibles), el uso de diferentes metodologías, la orientación e intervención psicopedagógica, en pro de una didáctica patrimonial inclusiva. Dando respuesta a la diversidad, en una educación por y para todos y todas, facilitando respuestas hacia la accesibilidad de un patrimonio arqueológico. La figura del psicopedagogo es necesaria como conector y orientador entre los componentes del proyecto y el público, mejorando los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje.



Una de las claves de este proyecto es el uso de las Nuevas Tecnologías aplicadas al Patrimonio, en concreto cámaras deportivas de última generación, unidas a otros medios más tradicionales. El proyecto *EyeDig*, dando respuesta a demandas de la sociedad, ha buscado el uso de materiales en los que no sólo la percepción, sino algo más importante como es la interactividad con el Patrimonio se produzca por el empleo de todos los sentidos, vista, oído, olfato, gusto y tacto.



Finalmente, *EyeDig* es sensaciones y sobre todo es potenciación de los sentidos a través de las diferentes propuestas. Pero también es una búsqueda por parte de los investigadores de esa potenciación sensitiva, para buscar los mejores canales de interacción con los diferentes públicos. *EyeDig* es un grupo de trabajo cuya filosofía es hacer que sientan lo mismo que sentimos nosotros, para ello hemos hecho diferentes pruebas de trabajo en el ámbito formal -desde el colegio a la Universidad- pero también en el ámbito no formal de la educación. Todo ello "encaminado a conseguir una arqueología social de carácter sensitivo, es decir de los sentidos"



“Territorios, museos y participación ciudadana: El museo de Bellas Artes de Murcia”.

Rosa M^a Hervás Avilés, Antonia M^a Sánchez Lázaro, Magdalena Castejón Ibáñez

Palabras clave: Museo, entorno, desarrollo comunitario, participación social

Objetivo de la comunicación: El principal objetivo de esta comunicación es presentar una investigación iniciada recientemente y vinculada al programa de *Doctorado Educación y Museos de la Universidad de Murcia* cuya finalidad es, desarrollar una metodología de trabajo colaborativo entre los diferentes actores sociales que intervienen en los museos desde una perspectiva comunitaria, como agentes de cambio social y desarrollo.

Así, los objetivos concretos de esta investigación son:

1. Analizar los rasgos principales que definen la institución museística, reconociendo las fortalezas y debilidades que la caracterizan, específicamente en relación con su entorno próximo.
2. Identificar la red asociativa activa que se sitúa en el contexto cercano al museo y estudiar las líneas de debate y actuación que forman parte del interés y de la necesidad del colectivo ciudadano.
3. Determinar los canales oportunos para optimizar la relación de comunicación y participación entre el tejido asociativo activo del entorno y la institución museística.
4. Desarrollar una experiencia de aproximación al museo comunitario a través de grupos de trabajo y desarrollo de un programa de acción social y comunitaria, teniendo presentes las distintas instituciones y organizaciones de participación sociocultural.
5. Establecer una metodología de trabajo en los museos basada en la investigación de público y el concepto de museo comunitario, con el fin de descubrir los intereses y necesidades de la sociedad y actuar a partir de estos.

Introducción y justificación de la investigación

Este estudio se plantea desde una metodología de trabajo adaptada al medio y a las características del museo a analizar, en este caso, el Museo de Bellas Artes de Murcia, determinando sus potencialidades para conseguir que la comunidad que lo acoge se identifique con la filosofía de sus proyectos museísticos.

La investigación se centra en el interés manifiesto por parte de diversos estudios y experiencias que acucian la importancia de tener en cuenta la relación entre museo y comunidad, (Noguerol, 2011).

Entre las distintas teorías que abarca la museología crítica surge una nueva visión que concibe el museo como un ente integrador que fundamenta su existencia convirtiéndose en agente del cambio social. El museo está considerado desde esta perspectiva como una institución al servicio de la sociedad a la que pertenece, aportando los recursos patrimoniales propios que le permiten participar en el proceso de formación de la conciencia de la comunidad.

Para que un museo se sienta integrado en la construcción sociocultural del entorno dónde se sitúa, es necesario realizar un análisis en profundidad de las fortalezas y debilidades de la institución, con el fin de visualizar qué líneas de actuación es necesario optimizar. Esto permite diseñar estrategias comunicativas con la comunidad cercana, facilitando que los ciudadanos se sientan involucrados en la actividad cultural que surge del museo. Se trata de favorecer experiencias de colaboración con los visitantes a través de planteamientos expositivos multidisciplinares, flexibles, creativos y plurales y conseguir que el ciudadano contribuya desde su propia identidad a completar y enriquecer el mensaje expositivo.

El concepto de museo comunitario en el que se centra esta investigación está asociado a los estudios de público que se inician fundamentalmente en los EE UU de América en el siglo XX y que se han generalizado en Europa a partir del siglo XXI. Las investigaciones realizadas hasta entonces, aportan un conocimiento descriptivo de los visitantes reales y potenciales de los museos, ofreciendo datos sobre sus intereses, expectativas, motivaciones, y emociones. Sin embargo, nuestro interés se centra en diseñar una metodología que nos permita ir más allá, favoreciendo la conexión entre las necesidades sociales de los ciudadanos y la propuesta museística de la institución objeto de estudio.

Ya no es suficiente con adecuar el espacio expositivo de una forma accesible y atractiva. Para que los ciudadanos consideren el museo como parte de su comunidad es

vital establecer un sistema a través del cual puedan sentirse implicados en la concepción de los proyectos museísticos, trabajando colaborativamente con gestores y demás profesionales del museo (Sabaté y Gort, 2012).

Es necesaria una reinención de los museos que gire en este sentido, creando enlaces activos y retroalimentados entre institución y comunidad, con el objetivo de dejar atrás la consideración tradicional de los museos como espacios estáticos e inaccesibles para el gran público.

Metodología

Procedimiento

1. Análisis de la institución.

Como primera fase del proceso de trabajo, se analizan las fortalezas y debilidades del Museo de Bellas Artes de Murcia con el fin de conocer cómo optimizar sus estrategias de actuación, destacando cuál es su singularidad respecto a los demás museos.

El *Museo de Bellas Artes de Murcia* es una institución de titularidad estatal con gestión transferida a la Comunidad Autónoma. Cuenta con dos espacios articulados por medio de un patio abierto: el principal edificio es el denominado Pabellón Cerdán, en el cual se encuentra actualmente la exposición permanente, dividida en ocho salas diferentes y a su vez repartidas en tres niveles (planta baja y dos alturas). A los espacios expositivos se añade en la planta baja, un espacio de recepción, una tienda y una sala de seguridad. En el semisótano se encuentran por un lado, la sala para actividades didácticas, y por otro, las estancias de conservación y protección de las colecciones del museo. La superficie total del pabellón, remodelado por el arquitecto Manuel Cuadrado Isasa, cuenta con 2.011,59m², y es el núcleo principal de la institución actual (Noguera Celdrán, 2005).

Completando el conjunto en forma de L se puede localizar el Pabellón Contraste, que debe su nombre a la portada que da ingreso a este espacio, rescatada del antiguo palacio del mismo nombre.

El espacio de 643,88m² de construcción reciente, cuenta con dos salas para exposiciones temporales, un salón de actos, una biblioteca, un archivo y diferentes espacios para la administración y gestión de la institución.

La institución se encuentra situada, como se especificará más adelante, entre una serie de barrios singulares del centro de la ciudad de Murcia, pero a su vez de diferentes características socioculturales, circunstancia que permite un análisis muy rico del entorno.

Para determinar en profundidad el potencial de este museo para con su entorno es necesario realizar el denominado análisis DAFO, con el objetivo de conocer tanto debilidades y fortalezas de la institución (análisis interno), como amenazas y oportunidades (análisis externo), que el medio en el que se sitúa pueden generar.

El análisis interno permite identificar qué recursos propios del museo (espacios, gestión, personal...), son susceptibles de mejora, y a su vez cuales pueden resultar óptimos para lograr los objetivos marcados.

Por medio del análisis externo conocemos qué tipo de relación existe entre museo y comunidad, determinando qué puntos son positivos y se deben potenciar y que otros se deben tener en cuenta como factores que atenúan las posibilidades de evolución.

2. Estudio del entorno

Tras esta primera fase, se realiza un análisis del contexto y las necesidades de la comunidad en la que se encuentra el museo a través de una investigación de las características sociales de la misma, conociendo al público destinatario con el que poder trabajar la acción comunitaria.

Para ello es necesario identificar las inquietudes socioculturales de los ciudadanos que se ubican de forma cercana a la institución, realizando un exhaustivo estudio de las características sociodemográficas de los barrios que lo circundan.

En este caso, se escogen por proximidad geográfica al museo, los barrios de *Santa Eulalia*, *San Lorenzo*, *San Juan* y *La Fama*. Se trata de barrios que conforman una de las zonas céntricas de la ciudad de Murcia, pero que a su vez y a pesar de contar con superficies no muy extensas y ser colindantes, presentan características diferentes a tener en cuenta.

En el estudio, se determinan datos que hacen referencia al número de población y características de la misma teniendo en consideración factores como el sexo, la edad, la nacionalidad y el nivel educativo. A su vez, se revisan y clasifican los distintos servicios socioculturales que ofrece cada uno de esos barrios a los ciudadanos que conviven en el, ya sean institucionales (centros de la mujer, centros de mayores...) o

privados (asociaciones de vecinos, asociaciones culturales...), con el fin de establecer un mapa del tejido de participación y acción sociocultural de cada entorno concreto.

3. Identificar los canales de comunicación y participación museo/entorno

La siguiente fase de este estudio consiste en identificar las propuestas que interesan a la comunidad a través de una dinámica de trabajo colaborativo siendo el objetivo final de este trabajo, desarrollar una experiencia de aproximación al museo comunitario con el fin de conseguir una relación comunicativa y recíproca entre museo y comunidad.

Una vez realizado por un lado, el estudio exploratorio para conocer las características identitarias del museo, así como los canales de comunicación y sus posibles vías de acercamiento a los ámbitos de intervención socioeducativa y de participación social, y por otra parte, el análisis para conocer el perfil de los ciudadanos que residen en las proximidades del museo, es el momento de establecer grupos de trabajo que permitan visualizar las propuestas de debate que interesan a la comunidad. Este bloque se desarrolla a través del modelo de investigación acción participativa, y la técnica a utilizar para comenzar con la recogida de información es la denominada como *grupos de discusión*.

La investigación acción participativa es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Esta metodología combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos casos a la población cuya realidad se aborda.

Una vez hecho el análisis sociodemográfico del entorno, se realiza una selección de ciudadanos que posean un potencial interés por aspectos socioculturales, asiduos a actividades de centros culturales del entorno, que sin embargo no lo son del museo porque de alguna forma se han sentido excluidos del mismo, conformando así los grupos de discusión señalados.

4. Experiencia de aproximación al museo comunitario

La última fase de esta investigación es el diseño de una propuesta experiencial en la que se ponen en práctica las conclusiones de los grupos de trabajo a través del

desarrollo de un programa de acción social y comunitaria, teniendo presentes las distintas instituciones y organizaciones de participación sociocultural.

Para el desarrollo de este proyecto de acción social participativa comunitaria se tienen en cuenta los siguientes aspectos (Montero 2004):

- La participación
- La toma de conciencia
- El ejercicio del control por parte de la comunidad, y el poder, que acompaña al control
- La politización, en el sentido de ocupación del espacio público y toma de conciencia de derechos y deberes inherentes a la ciudadanía
- La autogestión, o la involucración directa de la comunidad en sus procesos de transformación
- El compromiso
- La evolución y crecimiento individual
- La identidad comunitaria, también denominada como “sentido de comunidad”.

Se pretende concebir por tanto este proyecto, como un espacio de mediación socioeducativo y de práctica museológica participativa no tradicional.

Participantes

La técnica de muestreo que se utiliza en esta investigación se define teniendo en cuenta los factores determinantes resultantes del análisis de los visitantes reales y potenciales del Museo de Bellas Artes de Murcia, así como los ciudadanos que residen en el entorno próximo al museo.

Por otro lado se tienen en cuenta para el análisis descriptivo, la tipología y número de centros de carácter sociocultural del entorno próximo al museo, así como los ciudadanos partícipes en los mismos.

La técnica de muestreo se diseña en función de varios factores: Para la selección de la muestra se utiliza una técnica de muestreo probabilístico aleatorio sistemático, con un coeficiente de elevación de 10 con sustitución. De esta forma, se realiza una serie de cuestionarios a los ciudadanos que conviven cerca del museo, que dan lugar a un primer estudio descriptivo con el objetivo de establecer unas primeras conclusiones. En base a estas se procede a relacionar las variables significativas a través de análisis multivariante.

A partir de los datos obtenidos se plantea la siguiente fase, que consiste en la creación de los grupos de discusión mencionados, seleccionando para ello, ciudadanos interesados y asiduos a las actividades de los centros sociales y asociativos del entorno, con el fin de conocer sus inquietudes en el ámbito sociocultural. Se realiza un estudio con tantos grupos de discusión como segmentos de población se identifiquen, con un número de participantes en cada uno de ellos no superior a 10. Los participantes en cada subgrupo de discusión son seleccionados partiendo de la heterogeneidad del subgrupo de población.

El objetivo es hacerles partícipes de la investigación, favoreciendo la implicación de cada individuo en el proceso de construcción de conocimiento.

La técnica de los grupos de discusión es un método muy apropiado para obtener datos relevantes de los propios participantes, ya que se concibe de tal forma que las respuestas y conclusiones surjan en un clima natural y distendido, fuera de procesos reglados y cerrados.

En este caso, es fundamental la interacción que los miembros del grupo generan entre sí, porque cada pensamiento individual se nutre del pensamiento colectivo, estableciendo cuáles son los intereses e inquietudes comunes.

Instrumentos

Se utilizan cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con el fin de obtener información relacionada con las siguientes variables de los visitantes de museos:

- Variables de los visitantes del museo:
 - Variables sociodemográficas: edad, género, nivel de estudios, profesión, estilos de aprendizaje, procedencia, etc.
 - Variables de la visita: compañía, duración, problemas durante la visita, etc.
 - Variables de impacto: valoración general, qué le ha gustado más, que le ha sorprendido, lo que más ha sorprendido, etc.
 - Variables de opinión: propuestas de mejora, preferencias, financiamiento, etc.
- Variables de participación sociocultural de los visitantes :
 - Espacios de participación, bienestar social y lucha contra la exclusión
- Variables de desarrollo comunitario

- Mejora de calidad de vida y del entorno
- Variables que contienen las instituciones y organizaciones de participación sociocultural.

Conclusiones

En este texto se ha presentado el proyecto de investigación que se lleva a cabo, en una primera fase, en la Universidad de Murcia. El objetivo prioritario de este estudio es identificar las posibilidades de desarrollo social y de implicación del museo en el contexto en el que se ubica, convirtiéndose en un recurso potencial de participación social de los ciudadanos.

Los estudios de público han conseguido un gran avance en lo que a la relación entre museo y visitante se refiere. En base a estos resultados, obtenidos a través de diversas investigaciones, (Hooper-Greenhill, 1998), (Pérez Santos, 2000), surge la necesidad de seguir avanzando y profundizando para llegar a conocer por completo por qué determinados sectores de la sociedad no se sienten atraídos por la visita a un museo o la participación en sus actividades.

Con este fin se plantea este trabajo, ya que se considera vital que cada museo se adapte a las inquietudes e intereses que suscita su entorno próximo en base a sus capacidades, y de esta forma autodefinirse como museo educativo, conformador de identidades e integrador. Sólo si se conoce el entorno dónde se localiza el espacio museístico, se podrá actuar en consecuencia con el mismo y serle útil en términos socioculturales.

La sociedad es la verdadera propietaria del legado patrimonial del que está rodeada. Este hecho debe ser reconocido por los propios ciudadanos, ya que es la forma idónea de conocer el pasado histórico y por tanto, intentar comprender el presente. Los museos son el espacio idóneo para que este conocimiento surja y pueda colaborar en el desarrollo de las sociedades.

Muchos han sido los ejemplos en los últimos años, que han apostado por la inclusión y la accesibilidad de los públicos a determinadas acciones de los museos (Calaf Masachs, Fontal Merillas, Valle Flórez, 2007) Sin embargo, estos proyectos se plantean en la

mayoría de ocasiones sin conocer realmente el contexto social que lo va a recibir, por lo que no resultan todo lo productivos que desearían a nivel educativo o social.

La inclusión de estrategias derivadas de la educación social dentro de los museos debería contemplarse como una vía básica para generar nuevas sinergias dentro de los espacios museísticos (Cuesta, 2006).

Este estudio pretende plantear una metodología que permita al museo acercarse de forma consciente a los ciudadanos que se sitúan en su entorno inmediato, con el fin de actuar en la evolución sociocultural local.

Bibliografía

CALAF MASACHS, R., FONTAL MERILLAS, O. VALLE FLÓREZ, R.E. (coords.) (2007). *Museos de Arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

CARNACEA, A. Y LOZANO, A. (coords.) (2011). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.

CASUBERTA, D., RUBIO, N., SERRA, L. (coords.) (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Editorial Graó.

CUESTA, M. (2006) .Utilización del museo de ciencias como recurso didáctico en educación social. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, [S.l.], jun. 2006. ISSN 2254-4372.

Disponible en: <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/159/155>>. Fecha de acceso: 08 jun. 2014 doi:10.1387/RevPsicodidact.159.

DUFRESNE-TASSÉ, C. (2006). Motivos de la visita y orientación de la oferta de los museos. *Revista de los museos de Andalucía*, 4(6), 21-26.

ESCUADERO, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación sociocultural*. Madrid: Narcea Editorial

FONTAL, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

HERNÁNDEZ, F. (2012). Una aproximación a la definición de Sociomuseología. RdM. *Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 53, 15-29.

HERVÁS, R. M (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69 (24,3), 105-124.

HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea

MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

MOUTINHO, M. (2012). Nueva museología de ayer, sociomuseología hoy: de los procesos históricos a las tendencias actuales. RdM. *Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 53, 30-34.

NOGUERA CELDRÁN, J.M. (2005). La gestión museística en la Región de Murcia: logros y perspectivas. En, *Revista de Museología*, N°33-34, pp.14-32.

NOGUEROL, L. (2011). Museo y ciudadanía: áreas de confluencia en la exposición permanente del MuVIM "La aventura del pensamiento". *EARI-Educación Artística, Revista de Investigación*, 2, 161-164.

PÉREZ SANTOS, E. (2000). *Estudios de visitantes. Metodologías y aplicaciones*. Gijón: Trea.

SABATÉ, M. Y GORT, R. (2012): *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*. Gijón: Trea.

VILLASANTE, T.R., MONTAÑÉS, M., MARTÍ, J. (coords.). (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. España: El Viejo Topo.

VILLASANTE, T.R., MONTAÑÉS, M., MARTÍ, J. (coords.). (2002). *Prácticas locales de creatividad social*. España: El Viejo Topo.

"TERRITORIOS, MUSEOS Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA: EL MUSEO DE BELLAS ARTES DE MURCIA"

Rosa M^a Hervás Avilés, Antonia M^a Sánchez Lázaro, Magdalena Castejón Ibáñez

Facultad de Educación, UNIVERSIDAD DE MURCIA

Metodología

Objetivos

- Analizar los rasgos principales que definen al museo identificando las fortalezas y debilidades.
- Identificar la red asociativa activa que se sitúa en el contexto cercano al museo y estudiar las líneas de debate y actuación que forman parte del interés y de la necesidad del colectivo ciudadano.
- Determinar los canales oportunos para optimizar la relación de comunicación y participación entre el tejido asociativo activo del entorno y la institución museística.
- Desarrollar una experiencia de aproximación al museo comunitario a través de grupos de trabajo y desarrollo de un programa de acción social y comunitaria.
- Establecer una metodología de trabajo en los museos basada en la investigación de público y el concepto de museo comunitario, con el fin de descubrir los intereses y necesidades de la sociedad y actuar a partir de estos.

• Análisis de la institución

Se identifican las características que definen al Museo de Bellas Artes de Murcia para conocer cómo optimizar sus estrategias de actuación, destacando cuál es su singularidad respecto a los demás museos.



Museo de Bellas Artes de Murcia

Análisis DAFO

Análisis interno

Fortalezas y debilidades de la institución

Análisis externo

Oportunidades y amenazas que afectan al museo

• Estudio del entorno

Se realiza un análisis del contexto y las necesidades de la comunidad en la que se encuentra el museo a través de una investigación de las características sociales de la misma con el fin de conocer al público destinatario con el que poder trabajar la acción comunitaria.

Análisis sociocultural

Barrios:

Santa Eulalia
San Lorenzo
San Juan
La Fama



Barrio Sta. Eulalia



Barrio S. Lorenzo

• Identificación de los canales de comunicación y participación museo/entorno

Se identifican las propuestas que interesan a la comunidad a través de una dinámica de trabajo colaborativo con el fin de conseguir una relación comunicativa y recíproca entre museo y comunidad.

Investigación acción participativa



Grupos de discusión

• Experiencia de aproximación al museo comunitario

Se diseña una propuesta experiencial en la que se ponen en práctica las conclusiones de los grupos de trabajo a través del desarrollo de un programa de **acción social y comunitaria**, teniendo presentes las distintas instituciones y organizaciones de participación sociocultural.

Conclusiones

El objetivo prioritario de este estudio es identificar las posibilidades de desarrollo social y de implicación del museo en el contexto en el que se ubica, convirtiéndose en un recurso potencial de participación social de los ciudadanos.

Es necesario que cada museo se adapte a las inquietudes e intereses que suscita su entorno próximo en base a sus capacidades. Sólo si se conoce la comunidad dónde se localiza el espacio museístico, se podrá actuar en consecuencia con la misma y serle útil.

Los museos son el espacio idóneo para conocer el pasado histórico y por tanto, intentar comprender el presente. Bajo la perspectiva que mueve esta investigación se considera que las instituciones museísticas deben convertirse en colaboradores responsables del desarrollo de las sociedades.

Referencias

- Carnacea, A. y Lozano, A. (coords.) (2011) *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo5
- Escudero, J. (2004) *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la Animación sociocultural*. Madrid: Narcea
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Villasante, T.R., Montañés, M., Martí, J. (coords.) (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. España: El Viejo Topo.

El patrimonio como herramienta de accesibilidad social.

El proyecto patrimonio para involucrarte

Laura Lucas Palacios

Palabras clave: Educación Patrimonial; Inclusión social; Capacidades diversas; Accesibilidad.

Introducción

Según Marín (2013), “en torno a un 15% de la población según la OMS, presenta algún tipo de capacidad diferente. Nuestra realidad social es compleja y la concienciación social está teniendo un gran impacto” (p. 115). No se puede cerrar los ojos a la diversidad. Si se quiere tener éxito y, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable (Cano, 2012).

Por otro lado, nos encontramos en un mundo en constante cambio, caracterizado por una sociedad urbana y a la vez global, que se enfrenta a una grave crisis social y ambiental y que exige, cada vez más, la implicación de todos sus habitantes en una interacción de lo global a lo local. Partiendo de esta afirmación, creemos que mediante la educación patrimonial se desarrolla una educación ciudadana que implica el desarrollo de actitudes y valores que nos ayudan a hacer frente a estos problemas locales y universales.

El conocimiento del patrimonio implica tanto el desarrollo de procedimientos y valores individuales, como la autonomía o el juicio crítico; como los que tienen incidencia en el ámbito comunitario, tolerancia, respeto o solidaridad; por ello, el patrimonio juega un papel fundamental en la búsqueda de una identidad individual y colectiva.

A través de la interpretación del patrimonio el sujeto descubre significados y establece interpelaciones con el objeto o el recurso patrimonial. Marín (2013) cita a Paul Risk (1982), afirmando que éste:

“Considera que la interpretación es la traducción del lenguaje técnico y complejo del ambiente a una forma no técnica, sin por ello perder su significado y precisión, con el fin de crear en el visitante una sensibilidad, consciencia, entendimiento, entusiasmo y compromiso hacia el recurso y por extensión, hacia otros elementos, personas y contextos. La misión es dar sentido al lugar que se visita, conectarlo con el visitante a nivel cognitivo y emocional, construyendo el significado del lugar” (Marín, 2013, p. 118).

Marín (2013) adopta el concepto *psicología del patrimonio* en referencia “al estudio del desarrollo en el ser humano de los procesos de patrimonialización; esto es el establecimiento de relaciones identitarias y de propiedad con bienes heredados y de la cultura contemporánea, así como el origen de esas relaciones” (Marín, 2013, pp.222-223). En lo referente a la identidad, tal y como defiende Estepa (2009), “cuando alguien posee algo, aunque sea colectivamente lo identifica como propio”, por lo tanto, los ciudadanos deben ser quienes seleccionen los bienes patrimoniales como símbolos de su identidad colectiva para que sean reflejo de una cultura compartida, en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad. El sujeto siente que pertenece a esa cultura cuando ésta le tiene en cuenta, cuando requiere de su participación.

La educación patrimonial se presenta como el mejor medio, en palabras de Marín (2013):

“Para ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades, para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura” (Marín, 2013, p. 219).

Todos tenemos necesidad de enraizarnos, identificarnos vincularnos a un lugar, a una cultura (Fontal, 2012).

Patrimonio y discapacidad

Marín (2013) afirma que, “según el Convenio para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de la UNESCO 1972, el Patrimonio se consagra como un bien para todos” (p. 121). Por tanto, es el instrumento idóneo para una educación integradora que acepte lo diverso como valor. Siguiendo con la autora:

“Recientemente se acuña el término *sujeto con capacidades diferentes* (en adelante CD), refiriéndose al hecho ineludible de que todos somos diversos, desechando esa idea de que existe un grueso de la sociedad del que se difieren algunas personas que presentan necesidades especiales. Adoptar este nuevo concepto es una forma de asumir la diversidad desde una visión positiva [...] ser diferente es un derecho y un valor” (Marín, 2013, pp.121-122).

Marín (2012, p. 207) constata que “existe un contraste significativo entre las demandas sociales actuales, reflejadas en las leyes y reclamadas por expertos, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la inclusión”. Marín, en su investigación realizada en el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España) establece que sólo el 13,5% de los proyectos de Educación Patrimonial existentes en España buscan mejorar o adaptar sus contenidos y hacerlos accesibles con la intención de generar prácticas normalizadas y estables (herramientas educativas y proyectos de mejora) (Marín, 2013, p. 127). Además, la autora establece que: “Si atendemos a las tipologías de capacidades diferentes, aquellas a las que más programas de educación patrimonial se dirigen son la discapacidad sensorial, visual y auditiva (29,7%). En la misma proporción localizamos programas para discapacidad física” (Marín, 2013, pp. 127-128), no existiendo alusión a programas que atiendan la discapacidad intelectual, como es nuestro proyecto.

Con todo ello, Marín concluye que “no se están cumpliendo los criterios de accesibilidad que sí aparecen recogidos en los marcos legislativos, tanto a nivel autonómico como a nivel nacional” (Marín, 2013, p.128).

De acuerdo con lo expuesto, el objetivo principal de nuestro programa es facilitar la libre accesibilidad, democratizada en todo caso, al libre disfrute de la experiencia, la reflexión y contemplación de los recursos patrimoniales, adaptando siempre el lenguaje y los recursos a las necesidades específicas de los chicos, con el fin

de trabajar los problemas sociales y locales a través del patrimonio para proponer soluciones y que sean conscientes de su importante papel como ciudadano de la sociedad y del mundo actual.

Nuestro programa: Patrimonio para involucrarte.

El proyecto Patrimonio para InvolucrArte consiste en una actividad cultural y social para personas con capacidades diferentes de la Fundación San Cebrián de Palencia. El programa se estructura en torno a talleres semanales teniendo por protagonista de los mismos el patrimonio palentino. Cada semana el taller se dedicará a un recurso patrimonial que trabajaremos a lo largo de tres sesiones, una anterior a la visita, otra posterior a la visita y la sesión de la visita. La duración de las sesiones dependerá del grupo y del lugar que vayamos a visitar.

Palencia tiene un rico patrimonio cultural: villas romanas, conjuntos palaciegos visigodos, majestuosas iglesias y monasterios románicos, mágicos castillos medievales, señoriales casas renacentistas, legados artísticos, pictóricos y escultóricos de renombre en el mundo del arte, como es la figura de Pedro Berruguete, o literarios, como Jorge Manrique, hermosos parajes naturales y un rico legado de la tradición de nuestros abuelos todavía palpable en bodegas cerrateñas. Tierra de bellos contraste que nos ayuda a entender quienes somos y nos facilita la trasmisión y asimilación de comportamientos cívicos y ciudadanos que nos hace ver la importancia de nuestra participación activa en la sociedad como herederos de la historia pero también gestores, transmisores y protagonistas de nuestra historia presente que la disfrutarán ciudadanos como nosotros en un futuro.

Así, entendemos el patrimonio en su sentido holístico, en la línea de Cuenca (2002), quien da una definición de patrimonio muy enriquecedora e integral al incluir dentro del concepto de patrimonio cultural, todas aquellas actividades y elementos que proporcionen los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes, debiendo contemplarse el patrimonio medioambiental y natural, en el cual se integran los hombres y sus relaciones culturales. Siguiendo esta perspectiva, Estepa, Wamba y Jiménez (2005), Estepa y Cuenca (2006) y Martín Cáceres (2012) refuerzan

esta visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja sobre el patrimonio, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, explicitándose la importancia del patrimonio científico-tecnológico y natural. De forma que, nos posicionamos en la línea de estos autores que consideran que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Heyd, 2005; Scazzosi, 2004), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Brusa, 2000)

Objetivos:

- Acercar el Patrimonio al colectivo con C.D de manera lúdica y abordando el aprendizaje significativo desde lo personal a lo global.
- Los protagonistas son los participantes, sin distinción, a través de un proceso de descubrimiento personal.
- Los participantes generan su propia visión/ruta patrimonial del museo o recurso, descubriendo y reflexionando sobre los lazos que nos unen a objetos y que nos dotan de identidad.
- Trabajar a través de nuestro patrimonio los valores identitarios de nuestra localidad para poder comprender y valorar otras sociedades.
- Ampliar el concepto del patrimonio a una concepción holística, no sólo contemplando el patrimonio histórico-artístico, sino también el etnológico, gastronómico, natural, científico e industrial.
- Trabajar los problemas sociales y locales a través del patrimonio para proponer soluciones y que sean conscientes de su importante papel como ciudadano de la sociedad y del mundo actual.
- Entretener y aprovechar un tiempo de ocio desde una nueva perspectiva que les resulta atrayente y que quieran repetir.

Actividades

A continuación detallo algunas de las actividades¹ realizadas:

Primera actividad: El museo arqueológico de Palencia.

Tenía un objetivo muy claro y fundamental: “que no se aburran”; puesto que ellos dejaron claro desde un primer momento que la palabra “museo” era igual a “aburrimento”. Decidí centrarme en la colección dedicada al mundo romano. Los objetos que se recogen reflejan diversos aspectos de la vida romana; el ámbito familiar, objetos de adorno personal, la vida de ultratumba, elementos de construcción. La sesión previa me permitió saber que a los chicos les interesaba el día a día en Roma más que conocer las grandes hazañas, la religión o aspectos políticos.

En el museo hicimos una especie de recreación, a cada uno le tocó ser un personaje: dominas romanas, arquitectos de la antigua Pallantia, actores de teatro, agricultores, posaderos... Tenían que buscar sus objetos personales y a través de ellos mostrarnos como es su día a día en la antigua Pallantia. Cada uno de ellos, inventaba un mini-cuento o relato que nos ayudaba a los demás a entender su forma de vida.

Segunda actividad: Ruta de belenes

Esta segunda actividad coincidía con fechas navideñas. La mayoría de nosotros jamás reflexionamos acerca de *por qué* creemos lo que creemos o hacemos lo que hacemos. Vivimos en un mundo lleno de costumbres, pero pocos buscamos alguna vez entender su origen. Generalmente las aceptamos sin cuestionar. Mi intención no era cuestionar el cristianismo ni sus costumbres y mucho menos las creencias personales de cada uno, lo único que pretendía era reflexionar sobre una fecha y unas costumbres muy arraigadas de la sociedad actual.

A través de un cuaderno didáctico, que intentaba reflejar algunas costumbres, fiestas y tradiciones que ya se celebran en Roma, nuestro amigo Caesaris (personaje romano del cuaderno) nos contaba en una carta como celebraban los romanos su Saturnalia, qué era y qué hacían. Después, nos fuimos a la legendaria persa a conocer al dios Mitra y como fue su nacimiento en una cueva; y por último, intentamos saber qué ocurrió el 25 de Diciembre cuando nació Cristo.

¹ Para conocer con más detalle este proyecto pueden visitar el blog www.patrimonioparainvolucrarte.wordpress.com

Nuestra tarea era muy compleja pero descubrimos que muchas de las tradiciones de ahora ya se hacían antes; como las comilonas navideñas que también se hacían en Roma para honrar a Saturno, así como darse regalos y estar con sus familiares y amigos. Cristo al igual que Mitra nació en una cueva el 25 de Diciembre y las velas y antorchas, símbolo de la luz, era normal en esa noche que, además de ser la más larga del año, se da el solsticio de invierno y la venida del Sol Invictus.

El caso es que, si todo esto es cierto, habrá pruebas, ¿no? así que formamos equipos de investigadores y nos fuimos a buscarlas.... Decidimos que si en los **tradicionales belenes navideños** encontrábamos un banquete, antorchas o candiles (símbolos de luz), una cueva en la que nace Cristo y pastores con regalos, puede ser que nuestras tradiciones vengan de lejos. El caso es que nos apetecía ver belenes, disfrutar de este arte efímero y acercarnos un poco más a la Navidad como patrimonio inmaterial y fuente de conocimiento popular.

Tercera actividad: Fundación Díaz Caneja.

En esta ocasión trabajamos las vanguardias artísticas. He de reconocer que era todo un reto que ellos vieran en estos cuadros algo más que color, líneas o cubos, como en un principio me decían.

¿Y qué mejor manera de conocer el fauvismo, cubismo o la abstracción que de la mano de un palentino ilustre como fue Díaz Caneja? Desde un principio ellos se mostraron reacios a este invlocruArte, les gusta más trabajar con patrimonio material, con objetos físicos, cotidianos, que ellos relacionan con su experiencia personal y les es más fácil darles un significado. Así que, pensé que la actividad previa a la visita tenía que ser muy práctica, tenían que ver, en algo tan desconocido y lejano como es el arte contemporáneo, algo cercano y vinculado a su experiencia vital. Por tanto...¡todos a pintar!

Como siempre, la actividad previa la guían ellos, preguntan y hablamos sobre aquellos aspectos que les interesa; y la primera pregunta era obvia: ¿por qué no se pintaba “como antes”? ¿Por qué la utilización de colores irreales y objetos deformados? Les hablé de las dos grandes guerras mundiales, de la destrucción que trajeron y

enseguida comprendieron el cambio de sensibilidad de la sociedad del momento. Aprendieron que el gran invento de la fotografía tuvo mucha influencia en este arte de las vanguardias. “¡Para qué seguir pintado lo que las fotos nos dan de una forma más perfecta!”.-fue el comentario de una de las chicas después de ver un retrato y una fotografía de la misma persona.

Ese comentario demostraba que lo habían entendido. Las vanguardias y sus muchos movimientos tienen una cosa en común: “dejar volar la imaginación”. Lienzos, pinceles y pintura invadieron nuestras mesas de trabajo y nos convertimos en Van Gohgs, Pollocks, Picassos...Llevé libros de estos pintores, los ojearon, debatimos sobre lo que nos transmitían sus cuadros y luego dejamos volar nuestra imaginación. La vida interior que mostraban sus pinturas y la sensibilidad que tienen les convierte en verdaderos artistas.

Al día siguiente, nos fuimos a ver la Fundación Díaz Caneja. Allí, cada uno de ellos eligió los cuadros que más les llamó la atención porque fueron ellos los que nos hablaron esas pinturas. Una de las chicas nos contó que el cuadro elegido por ella transmitía tristeza, representaba a una familia pero faltaba alguien, el padre; y que por eso, estaban tan tristes los personajes allí pintados. Ella los entendía muy bien porque, a veces, también echa de menos a su familia. Yo me quedé muy impresionada; como decía antes, la sensibilidad de estos chicos sobrepasa fronteras; esa pintura la pintó Díaz Caneja durante la Guerra Civil española y, precisamente, quería transmitir la desolación de las familias cuando se iba el cabeza de familia al frente. Queda así demostrado que el patrimonio es un vehículo de primer orden para establecer lazos de empatía y pertenencia a una sociedad, y por tanto, su integración

Cuarta actividad: La calle Mayor

La Calle Mayor de Palencia no sólo tiene una historia, sino que guarda muchas historias. Cada comercio, cada pilar de sus soportales, cada vivienda...son testigos y conocedores de todo lo que ha transcurrido por ella, desde que fue Cañada Real por aquellos años en los que la Mesta y la oveja era el patrón de intercambio y riqueza en Castilla, hasta el asentamiento de comerciantes judíos durante el siglo XV, su urbanización y ampliación en el siglo XVI, construyéndose la Puerta de San Juan en el

extremo norte; y como no, el proceso de industrialización y desamortización de Mendizábal, que nos dejará la fisonomía de la calle Mayor actual.

Pero de todas estas historias, ¿cuál es lo que más puede interesar a los chicos?
¿Qué podemos aprender de ella?

El patrimonio, como he dicho anteriormente, es una instrumento para formar y enseñar ciudadanía, nos da posibles soluciones a problemas actuales y, uno de los grandes problemas que está sufriendo ahora mismo la Calle Mayor y sus comerciantes, es la pérdida de clientes por causa de las grandes superficies comerciales que se han abierto recientemente. Así que me propuse redescubrir sus comercios, hacer visible aquello que la sociedad de consumo se empeña en ocultarnos: nuestra historia, nuestro patrimonio y nuestro arte. Muchas tiendas de este calle datan de finales del S.XIX principios del S. XX, siendo tiendas-museos de incalculable valor cultural e identitario.

En la sesión previa a la visita nos introducimos en la máquina del tiempo. Aparecimos en torno a 1870 y, a través de su cuaderno didáctico, jugamos a “adivina qué”. Les mostraba una serie de fotografías antiguas de comercios que existieron en la Calle Mayor y que ahora ya no están. Debajo de las fotografía les daba una serie de pistas. Después el marqués de Aguado Pardo, propietario del palacio barroco “casa Junco”, nos había mandado un telegrama solicitando nuestra ayuda, pues iba a dar esa noche una fiesta y necesitaba que le hiciéramos unas compras: raíz de Altea, genciana y malvavisco en la farmacia del doctor Fuentes; unas telas para manteles en tejidos San Luís, unos zapatos elegantes para su señora en la zapatería Lasarte; y por último, mandar las invitaciones por correos. ¡Ya teníamos tarea para la mañana del sábado!

Quinta actividad: La Cripta de San Antolín.

Leyendas, cuentos, historias....la pasión por saber más y encontrar explicaciones a nuestro patrimonio, esos pedacitos de historia que nuestros antepasados nos dejaron como herencia, pero que el paso del tiempo, se ha encargado de dotarles de fantasía y ficción. Dar significado a lo nuestro, reinterpretar la historia y añadir nuestra historia para los que vengan detrás. Eso es lo que nos ha llevado a visitar el lugar que guarda la leyenda más conocida entre los palentinos y que nos da identidad: la cripta de San Antolín.

Pero ¿qué es una leyenda? Es la primera pregunta que me plantearon los chicos cuando les propuse la actividad, ¿es un cuento? ¿es historia? ¿es algo parecido a la mitología clásica pero cristianizada? Leímos la leyenda de San Antolín y diferenciamos entre los datos provenientes de la historia real, de los que eran inventados.

Tras conocer la leyenda y conocer el porqué de la cripta, decidí acercar a los chicos al mundo del Románico, a sus formas y fisonomía arquitectónica y a ubicarlo en su mapa del tiempo histórico. Visitas que habíamos realizado ya, como la del museo arqueológico o la de la ruta de los Belenes, facilitó que los chicos tengan ya su propio eje cronológico de la historia.

Conclusiones

Estamos convencidos de que la educación patrimonial y artística es el instrumento perfecto y el principal motivador para despertar en el colectivo con CD el interés por el conocimiento y por el arte, haciendo de cada obra y recurso patrimonial verdaderos recursos útiles y sobre todo contemporáneos que contribuyen a fomentar la capacidad expresiva además de favorecer la integración en la sociedad.

Por otro lado, compartimos la opinión de que “cualquier tema, por obtuso que parezca, puede ser transmitido, siempre que se haga con una metodología adecuada” (Santacana, 2005).

Comprobamos igualmente que, tradicionalmente a los sujetos con CD se les ha educado y atendido en la formación de habilidades manuales básicas y en el respeto por normas básicas de convivencia más que en la expresión de sus propias inquietudes. Estas han sido obviadas en por el adiestramiento de sujetos casi mecánicos que dejando de ser elementos “disruptivos” para la sociedad han tenido que renunciar a la expresión de sus deseos y emociones (Cano, J., 2012).

Con este proyecto, aún vigente en la actualidad, hemos comprobado que sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. Las obras de arte y los recursos patrimoniales son poliedros irregulares.

Cada una de sus múltiples caras es distinta y parece en consecuencia, un objeto y objetivo didáctico diferente. Para entender esta “figura geométrica” debemos intentar conocer cuantas más caras mejor.

Bibliografía

BRUSA, A. (2000). Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturales. *Ricerche storiche*, 89

CANO, J. (2012): “En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada. En Fontal, O., Ballesteros, P. Y Domingo, M. (ed.) *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, 4, 440-449.

CUENCA, J.M (2002). El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita.

ESTEPA, J.; WAMBA, A. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, pág. 19-26.

ESTEPA, J. y CUENCA, J.M (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds) *Miradas al patrimonio*, pág. 51-71. Oviedo. Trea.

GÓMEZ, M.L. (2012):” Accesibilidad e inclusión en espacios de arte:¿Cómo materializar la utopía?” *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 24, 77-90.

HEYD, T. (2005). Nature, culture and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics* 27, pág. 339-354.

MARÍN CEPEDA, S. (2012). *Experiencias de accesibilidad en museos de arte contemporáneo. Una investigación en el acceso educativo al patrimonio*. En Asensio et

als. (Eds), SIAM, Series Iberoamericanas de Museología. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

MARÍN CEPEDA, S. (2013). Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística. *Revista Eari*, 4, 217-224.

MARÍN CEPEDA, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso, Revista de investigación*, (36), 115-132.

MARTÍN, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

RISK, P (1982). The interpretative talk. En Sharpe (Ed.), *Interpreting the environment*. Londres: Wiley & Sons.

SCAZZOSI, L. (2004). Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29, pág. 335-355.

SANTACANA, J. (2005). "Reflexiones en torno al laboratorio escolar en CCSS". *Íber*, 43, pág. 7-14.

Los NNATS y sus representaciones sociales sobre el patrimonio cultural: la experiencia de Cajamarca (Perú).

Magoga Alessandro (alessandro_magoga@hotmail.com)

González-Monfort Neus (neus.gonzalez@uab.cat)

Palabras clave: NNATs (niñas, niños y adolescentes trabajadores), educación patrimonial, representaciones sociales, teoría fundamentada.

Objetivos de la comunicación: Indagar y analizar las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural de los NNATs de Perú. La experiencia de los niños y niñas guías turísticos de Cajamarca y de la escuela “Jesús Trabajador”.

Introducción

El presente trabajo es parte integrante de la tesis doctoral que Alessandro Magoga está elaborando bajo la dirección de la doctora Neus González Monfort y el doctor Joan Pagès Blanch de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y en la cual se comparan las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural de las niñas y los niños de la ciudad de Cajamarca (Perú) con las representaciones sociales de coetáneos que viven en la ciudad de Treviso (Italia). Para este trabajo concreto, se ha decidido presentar los resultados obtenidos en el grupo de niños y niñas peruanos.

El interés por los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) ha surgido a raíz de la experiencia de voluntariado que el doctorando (Alessandro Magoga) tuvo en el transcurso de los años '80 en Perú. Es allí que se establece el contacto con el MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos), una organización nacida en Lima en 1976 de un grupo de jóvenes de la JOC (Juventud Obrera Cristiana) y que trataba de juntar las niñas y los niños que trabajaban en el mercado de un barrio periférico de la capital, para que pudieran tener condiciones laborales más dignas y no dejaran de estudiar.

Se ha elegido Cajamarca como lugar donde desarrollar la investigación porque se sabía que MANTHOC, ya desde 1995, había empezado aquí su programa didáctico con la activación de una escuela y donde también los grupos de NNATs son muy dinámicos (hay 11 grupos que se reúnen semanalmente). La Institución Educativa elegida ha sido “Jesús Trabajador”, que está ubicada en un barrio periférico de la capital del homónimo departamento en el norte andino de Perú y comprende una

población de cerca de 120 alumnas y alumnos divididos en 5 clases (por falta de espacio, 5° y 6° grado conforman una sola aula) y a los que un equipo de 7 profesores, 3 voluntarios extranjeros y otros colaboradores brinda la educación básica. En su mayoría, las niñas y los niños después de la escuela atienden a sus ocupaciones (entre otras, cobradores en los combi, carpinteros, canguros, construcción, lavadoras de ropa, panaderos...). Se ha comprobado que son trabajadores el 83% de los alumnos y las alumnas que se han investigado a través de un cuestionario y de una entrevista que se ha pasado con la modalidad de los grupos focales.

Planteamiento de la investigación

Esta investigación quiere, dentro del campo de acción de la didáctica de las ciencias sociales, ser por un lado un análisis de las representaciones sociales de los alumnos y alumnas peruanos acerca del patrimonio cultural y del otro lado ver cómo este elemento puede ayudar a desarrollar una competencia social y ciudadana crítica.

a) Preguntas

Este trabajo quiere responder a unos interrogantes acerca del problema que venimos delineando: 1) ¿Qué entienden por Patrimonio Cultural los niños y niñas de Cajamarca? ¿Qué valor le otorgan?, 2) ¿Cómo se configuran las representaciones sociales de los actores (niños y niñas) del proceso educativo por lo que concierne el patrimonio cultural?, 3) ¿De qué manera se puede fomentar una ciudadanía crítica en los alumnos por medio del estudio y el uso del patrimonio cultural? ¿Favorece el patrimonio cultural el desarrollo de la competencia social y ciudadana?, y 4) ¿Los niños y niñas de Cajamarca vinculan el patrimonio cultural con su 'identidad'? ¿Con qué identidad? ¿Favorece el patrimonio cultural la construcción de la identidad?

b) Supuestos

Los cuatro supuestos serán entonces los siguientes:

- El patrimonio cultural no tiene un rol preeminente en las vidas de los chicos y de las chicas encuestados, en cuanto sólo esporádicamente van de visita tanto con la escuela como con las familias.
- Es a través del conocimiento directo gracias a las visitas escolares y familiares, pero también de los medios de comunicación, que se plasman las representaciones sociales en lo que a patrimonio cultural se refiere.
- Una experiencia guiada y crítica del patrimonio cultural y una reflexión sobre la importancia de su conservación, pueden concurrir a que se forme una competencia social y ciudadana incluyente y participe de los que son los retos solicitados por un desarrollo democrático de la vida social.

- La vinculación de la identidad de los niños y de las niñas con su patrimonio cultural será importante en Cajamarca en cuanto muy marcada es la compenetración con un mundo, el andino, en que la gente siente todavía muy fuerte el enlace con sus tradiciones ancestrales, que en muchos casos son ligadas al aspecto patrimonial. Muchos niños y niñas trabajan con el patrimonio como guías, vendedores o cantando a los turistas que visitan los museos y monumentos de la ciudad.

c) Objetivos

Esta investigación quiere ser un intento de aproximación a una visión que considere una educación al patrimonio como elemento importante en la vida, no sólo escolar, de cada uno de ellas y ellos en cuanto ciudadanas y ciudadanos. Los objetivos son esencialmente estos:

- Indagar y analizar la apropiación que los niños peruanos hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales).
- Actualizar el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- Avanzar algunas propuestas operativas para que el patrimonio cultural venga asumiendo un papel más protagónico en el horizonte educativo en general y sea de manera más efectiva puesto en relación con la educación a la ciudadanía.

Marco teórico de la investigación

El marco teórico tiene la finalidad de dar a la investigación un sistema reglamentado y coherente de ideas y propuestas que permitan afrontar el problema. "Se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útil a nuestra tarea" (Sabino, 1996). El concepto de educación patrimonial que se quiere presentar se centra en la idea que el patrimonio cultural puede ser un recurso de gran potencialidad para favorecer la formación de una ciudadanía crítica, considerado que nos proporciona material para leer el pasado, interpretar el presente y pensar críticamente en el futuro.

a) El concepto de patrimonio cultural

Vemos al patrimonio como una construcción cultural que está sujeta a las transformaciones de las cambiantes condiciones históricas y sociales. El patrimonio es una herencia colectiva cultural que pone en relación a los que vivieron ayer con los que viven el presente, proporcionando a estos últimos una riqueza cultural y

dejándoles un sentido de la identidad. Podemos considerar al patrimonio como un recurso valioso que transcurre del pasado al futuro relacionando a las distintas generaciones, y configurando identidades (Ballart, 2010).

Desde hace algunas décadas todo objeto que se ha convertido en elemento del patrimonio cultural, además de tener una función social, debe convertirse en un recurso económico rentable. Se piensa que si esto sucede, se garantiza su conservación, preservación y divulgación porque favorece el desarrollo económico de la zona. Por lo tanto, esta nueva variable puede influir en la "elección" y en la "selección" que una comunidad pueda hacer de sus "objetos" en el presente.

El patrimonio es el anclaje de la memoria, "es lo que todavía es visible de un mundo que se ha hecho invisible". Por este motivo, su pérdida es irreparable para los herederos y para la humanidad en general. Si se pierde, se pierde el anclaje, la memoria (Nora, 1987).

b) Educación patrimonial y educación para la ciudadanía

El valor que desde el presente se le otorga al patrimonio viene del hecho de que resulta ser la evidencia del pasado, de lo que ha sido, de lo que nuestros antepasados han querido que se transmitiera como testimonio y por eso el concepto mismo de patrimonio cultural está experimentando un proceso de deconstrucción y de construcción del que somos testigos.

Por eso, defendemos la gran potencialidad educativa y social del patrimonio cultural vinculándolo a la educación para la ciudadanía (González-Monfort, 2006), ya que ayuda a: promover el impulso de un pensamiento social, desarrollar un conocimiento histórico y social; y construir una identidad personal, colectiva y social que permita tomar compromisos, defender derechos y deberes, y participar responsable y solidariamente (Estepa-Domínguez-Cuenca, 1998; Cuenca-Domínguez, 2002; Hanosset, 2003; Fontal, 2003; Jurion de Waha, 2006, Branchesi, 2006).

Metodología de la investigación

En cuanto a la metodología se ha elegido utilizar "un método general de análisis comparativo y un conjunto de procedimientos capaces de generar una teoría fundada en los datos" (Glaser, Strauss, 1967:VIII) para llegar a elaborar una teoría "densa, elaborata e sistemática" (Tarozzi, 2012:11) que interpretase la realidad que se quería indagar: la Teoría Fundamentada (TF) o Grounded Theory (GT). Seguidamente vamos a detallar sumariamente algunas características de la Teoría Fundamentada relacionadas con la investigación.

De la pluralidad de enfoques que hay en este campo, no se puede decir que uno sea mejor que otro, pero sí se puede afirmar que hay algunos aspectos que son dirimientes y sin los cuales no podemos hablar de GT (Tarozzi, 2012). En este caso, se ha seguido los siguientes pasos:

- Explorar un proceso
- Muestreo teórico
- Contemporaneidad de la recogida y del análisis de los datos
- Utilizar el método de la comparación constante en todo nivel de análisis
- Conceptualización y no descripción
- Construir una codificación a partir de los datos
- Producción de memo y de diagramas.

Los instrumentos investigativos que se han utilizado son tanto cualitativos (grupos focales, observación participante, diarios de campo, análisis de contenido de documentos oficiales, etc.) como cuantitativos (cuestionario). Nos hemos decidido utilizar una técnica mixta teniendo en cuenta que, hacer investigación significa, de una manera general, “utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico” (Mantovani, 1998:2).

El análisis de los datos obtenidos se ha encentrado sobre todo en:

- El rol de la escuela: conocer el interés de los alumnos sobre las asignaturas que más están relacionadas con el patrimonio cultural (historia, geografía, ciudadanía, arte...); identificar el conocimiento que tienen del patrimonio local; identificar el papel de la escuela como institución que fomenta el estudio y el conocimiento del patrimonio cultural; acreditar el conocimiento que tienen del patrimonio a nivel más global; conocer los medios a través de los cuales los alumnos acceden a conocimientos de elementos patrimoniales; averiguar la “movilidad” de los alumnos y las alumnas vinculada con el conocimiento del patrimonio cultural; reconocer las metodologías que los profesores utilizan para favorecer el análisis y la valoración del patrimonio.
- La relación entre Patrimonio e Identidad: comprobar qué espacios patrimoniales han suscitado un mayor interés en el alumnado; identificar los intereses personales relacionados al patrimonio que han conocido; comprobar las posibles relaciones entre los intereses personales, su identidad y la identidad de la comunidad.
- La relación entre Patrimonio y Ciudadanía: conocer el valor que le otorgan al Patrimonio Cultural; averiguar las relaciones que establecen entre pasado,

presente y futuro; registrar las funciones que le otorgan al Patrimonio Cultural.

La investigación que hemos desarrollado se caracteriza por ser: educativa, interpretativa y de estudio de casos. Se trata de una investigación educativa en cuanto responde a los criterios que, desde varias partes (Latorre-del Rincón-Arnal, 1997; Rodríguez-Gil-García, 1999; Gay-Airasian, 2000), la comunidad científica viene reconociendo como esenciales para una definición en este sentido: los datos no son generalizables, es presente una relación muy particular entre investigador y objeto investigado, se caracteriza por ser pluriparadigmática (González, Bosch, Casas, 2008). Es también una investigación interpretativa en cuanto rescata al investigador en su subjetividad, destacando el valor de los universos simbólicos y de los procesos de significación de los sujetos indagados (Gutiérrez, Pozo, Fernández, 2002). Finalmente esta investigación entra en la tipología de los estudios de casos en cuanto responde a algunas características esenciales de este diseño de investigación y que en parte se pueden reconocer en lo que se acaba de afirmar acerca de la investigación interpretativa: contextualización del objeto de estudio, peculiaridad de la situación considerada, es un estudio holístico, se ha utilizado un enfoque inductivo con una generalización a partir de los datos emergidos del trabajo de campo, y el investigador no está disociado del proceso de investigación, sino que es plenamente parte del mismo.

Resultados de la investigación

A través de un cuestionario dividido en los tres ámbitos, de grupos focales, de observaciones del trabajo de campo y del análisis de los documentos de programación se ha triangulado una considerable cantidad de datos que nos han llevado a formular algunas consideraciones respecto al objetivo de nuestro trabajo.

Para empezar, los datos identificativos de la población indagada nos dicen que una gran heterogeneidad en todas las variables consideradas, a partir de la edad hasta los años de frecuencia escolar. El otro elemento a tener en consideración es, como sabemos, el hecho que el 83% de estos niños y niñas trabajan, además de ir a la escuela.

a) Relación entre la escuela y el patrimonio cultural

Si observamos paso a paso los ámbitos de nuestra investigación y nos volcamos en primer lugar sobre el rol de la escuela en la educación patrimonial, vemos como este resulte débil y marginal, ya que una tercera parte de los alumnos y de las alumnas afirma no haber ido nunca a visitar un museo o un monumento con la escuela

y sólo cinco dicen que han conocido otros sitios patrimoniales afuera de Cajamarca por el trámite de la institución educativa. A este propósito se nota como sea casi nulo el conocimiento de un monumento o un museo que no sea en la ciudad y de que son muy escasos los monumentos (no hay museos) que nos indican haber visitado con la escuela.

Al mismo modo, cuando leemos los datos que nos hablan de cómo las chicas y los chicos se preparan a una visita a un sitio patrimonial, a parte el tercio que no contesta, nos encontramos con una preparación genérica y una actitud pasiva frente al monumento. En verdad los datos recogidos contrastan en parte con lo observado sobre el campo durante la visita a la que Alessandro Magoga ha participado y donde el profesor ha preparado adecuadamente la actividad y las alumnas y los alumnos han tenido un rol activo durante el recorrido al sitio patrimonial de Cumbe Mayo.

Parece ser que las respuestas de los alumnos y las alumnas asignan a la escuela un rol equilibrador en la situación dibujada, cuyo centro, no casualmente, es la preocupación didáctica.

b) Relación entre patrimonio cultural e identidad

En lo que se refiere a la relación entre patrimonio e identidad para las chicas y los chicos que hemos investigado en Cajamarca, la identificación con sus museos y monumentos pasa por motivaciones “primarias”, como pueden ser las *fetichistas-excepcionalistas* (Cáceres, Cuenca, 2013), (“*porque hay aguas calientes, hay piscinas, hay baños termales*”), las *estéticas* (“*es muy bonito*”) o las *didascálicas* (“*que desde allí se puede apreciar toda Cajamarca*”), pero también hay una fuerte componente *histórica* (“*allí se bañaban los Incas, que allí ocurrió un encuentro con los Españoles*”) y aparecen las respuestas *turísticas*, que se pueden ver ligadas a intereses personales (algunos entre ellos trabajan como guías turístico), pero que son también el síntoma de una preocupación para la comunidad (“*Se acabaría el turismo*”). En este campo podemos también apreciar como “desaparecen” los monumentos que no son ubicados en la región de Cajamarca. Los escasos sitios patrimoniales que los chicos y las chicas decían conocer afuera de la capital regional, ya no son citados, a parte tres (Machu Picchu, el Colosseo y el Señor de Sipán) que emergen solamente una vez. El dato se puede leer como un fuerte apego a la identidad local, viva sobre todo en la tradición incaica, pero de otro lado nos habla de la casi nula abertura a la realidad otra de la cajamarquina, a pesar de la siempre mayor facilidad de estar “conectados” al resto del mundo.

Quisiéramos destacar como, en el ámbito que ahora nos interesa, hay una categoría un poco particular y que justamente aparece sólo aquí, que es la categoría

que he definido de las respuestas “*intimistas*”. Son las que hacen referencia al aspecto espiritual que pueden significar algunos monumentos (templos, iglesias...) y que nos manifiestan un lado muy propio de la gente peruana y latina en general (“*Porque allí podemos orar agradeciendo a Dios...*”).

c) Relación entre patrimonio cultural y ciudadanía

En la relación entre patrimonio y ciudadanía, apreciamos como haya habido muchas categorías que han sido compartidas con los otros dos ámbitos, en particular con el de la relación entre patrimonio e identidad que acabamos de analizar.

El primer aspecto que salta a la vista es el gran número de respuestas “*patrimoniales*” (categoría que he registrado solamente en este ámbito) y que nos hablan de la cercanía y de la consideración que las niñas y los niños manifiestan por sus obras de arte y museos. El notable valor que confieren al patrimonio y la función específica de representación de su ciudadanía que al mismo le otorgan, hace entender como una educación a un uso crítico de este medio puede ser una herramienta para que las personas desarrollen su sensibilidad ciudadana.

Otro matiz a rescatar es la estrecha vinculación que se evidencia en los datos entre patrimonio e identidad y ciudadanía, subrayada por las 5 categorías que resultan comunes a los dos campos. Categorías que documentan de una parte la siempre fuerte motivación histórica y del otro una atención al turismo como oportunidad de desarrollo personal o comunitario.

1. Conclusiones

Mirando a los resultados en su conjunto, nos podemos centrar en el hecho de que las respuestas “*didácticas*”, a pesar de no ser cuantitativamente las más importantes, son las que aparecen en los tres ámbitos investigados. Este hecho se puede interpretar como un intento de llegar a un conocimiento más profundo de su historia a través del patrimonio cultural que les rodea.

Se podría afirmar que están fuertemente ligados al patrimonio, viendo como la mayoría de las categorías y de las respuestas que hemos encontrado se sitúan en los ámbitos que relacionan el patrimonio con la identidad y la ciudadanía. Este arraigamiento hace pensar, sobre todo analizando desde una mirada cualitativa, que una educación patrimonial podría muy bien desembocar en la formación de ciudadanos activos y críticos a través de la toma de conciencia de que su identidad, de la que justamente están orgullosos, tiene raíces profundas.

Un fuerte sentimiento identitario, que resulta evidente de las respuestas mayoritarias de las chicas y de los chicos en este ámbito, no será suficiente si no está

conjugado con acciones concretas que vayan en la dirección de interpretar el pasado, entender la realidad presente y llegar a comprender que el futuro es el producto de un proceso de una evolución histórica donde se puede actuar e incidir, y que por lo tanto la identidad individual y colectiva es una construcción social dinámica y en constante evolución.

Bibliografía referenciada

ARNAL, J., y Otros (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.

BALLART, J., J. J. (2010): *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona, Ariel-Editorial Planeta.

BRANCHESI, L. (a cura di, 2006): *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*. Roma, Armando srl.

CUENCA, J.M.-DOMÍNGUEZ, C. (2002): "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", Estepa, J.-De la Calle, M.-Sánchez, M. (eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia, AUPDCS-Libros Activos.

ESTEPA, J.-ÁVILA, R. M.-FERRERAS, M. (2013) "Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje", Estepa Jiménez, J. (ed): *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigaciones y experiencias*. Huelva, Universidad de Huelva

ESTEPA, J.-DOMÍNGUEZ, C.-CUENCA, J.M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio", AAVV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida, Universitat de Lleida-AUPDCS.

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

GAY, L. R., AIRASIAN, P. W. (2000): *Educational research : competencies for analysis and application*, Merrill.

GLASER, A., STRAUSS, B.(1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, Chicago-Nex York

GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Bellaterra, tesi doctoral (Consulta on-line: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459>>. Última consulta 28 febrero 2011).

GONZÁLEZ, N., BOSCH, D., CASAS, M. (2008). Parlar i escriure per aprendre Ciències Socials. Les competències lingüístiques i la formació democràtica dels joves. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PAGES 139-170. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/bosch_glez_casas/index.html el 9/9/2014”.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J., POZO LLÓRENTE, T, FERNÁNDEZ CANO, A. (2002): *Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa*, Arbor CLXXI, 675 (Marzo), 533-557 pp.

HANOSSET, Y. (2003): “Transmissors de patrimoni”, *Actes VI jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus, Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.

JURION DE WAHA, F. (2006): “Pedagogia del patrimonio e integrazione sociale. Dieci anni di attività dopo il seminario di Bruselles”, Branchesi, L. (a cura di). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*. Roma, Armando.

MANTOVANI, S., a cura di (1998): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano.

NIETO MARTÍN, S., RODRÍGUEZ CONDE M. J. (2010): *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*, Universidad de Salamanca.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (J. Gil Flores y E. García Jiménez) (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

SABINO, C.: *El proceso de investigación*, Lumen-Humanitas, Bs.As., 1996n.

TAROZZI, M. (2012): *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma, Carocci.

Concepciones y actitudes sobre patrimonio histórico y cultural en el alumnado de bachillerato

Ramón Méndez Andrés y José Luis De Los Reyes Leoz

Departamento de Didácticas Específicas (Universidad Autónoma de Madrid)

Palabras Clave: Educación formal, patrimonio histórico, ferrocarril.

Objetivos de la comunicación: *Observar la situación y los resultados de la introducción del concepto de patrimonio al finalizar la etapa preuniversitaria de un alumno. Conocer los resultados de una intervención explicando el concepto y una dinámica de educación patrimonial con bienes industriales.*

1. Patrimonio y educación formal

La presencia del patrimonio histórico y cultural tanto en la normativa educativa como en su reflejo en los manuales escolares ha sido habitual desde la Ley General de Educación (1970), aunque no por ser tan insistente ha tenido resultados efectivos. Se produce una contradicción entre la presencia del patrimonio en los documentos curriculares, la conciencia de su importancia educativa y su verdadera integración en las programaciones de aula. Por tanto, se podría decir que la difusión del patrimonio en la educación formal es puramente testimonial si se analiza la actuación cotidiana en el aula, una simple declaración de intenciones que apenas se explicitan de forma irregular o puntual y que tampoco tienen una presencia efectiva en la formación inicial del profesorado. No cabe duda que, aparte del uso tradicional del patrimonio como complemento de la geografía, la historia o la historia del arte, estaríamos muy lejos de integrar el potencial educativo que contienen los aspectos patrimoniales dentro de una educación cívica que valore los bienes culturales como una herencia del pasado que genere identidades positivas y un compromiso alrededor de la protección y gestión ordenada de dichos bienes como responsabilidad común (Querol, 2010)

A pesar de una temprana normativa de protección sobre bienes culturales y patrimonio en España, la recepción del concepto de patrimonio en la enseñanza formal ha quedado reducida al espíritu de la letra impresa más que a una decidida voluntad de educación ciudadana. Hasta hace poco no aparecía en los currículos de educación primaria un concepto bien definido de lo que es el patrimonio histórico y cultural, y aunque la *Ley General de*

Educación (1970) defendiera como un método innovador las visitas escolares a museos, enfatizado en los *Programas Renovados* de la EGB (1980-85) en la antesala de la Ley del Patrimonio Histórico Español, siempre dominó el componente conceptual-memorístico (conocer) frente al actitudinal (valorar, respetar, conservar) y al procedimental (aprender a aprender).

La LOGSE (1990) insistió en la educación patrimonial vinculada a los contenidos propios de la etapa y del área de *Conocimiento del Medio* en primaria y *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* en la secundaria. También en el bachillerato, el concepto de patrimonio se amplió a los ámbitos natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social apreciándolo como fuente de disfrute y como cauce para el desarrollo individual y colectivo. Si el patrimonio era un recurso educativo, también lo serían los museos y otros elementos que lo conforman: vestigios, paisajes, monumentos, edificios e, incluso, las propias instituciones democráticas consideradas como manifestaciones valiosas de nuestra experiencia y memoria colectiva. La LOE (2006) abrió el campo de la educación patrimonial a los espacios no formales lo que significó el reforzamiento de la función educativa de museos y resto de centros patrimoniales. El currículo de educación primaria (2007) defendía las virtudes de la enseñanza del patrimonio histórico y cultural en cuanto a la forja de valores y actitudes ciudadanas, cobrando interés el desarrollo de procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica hacia el aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, tanto en la etapa primaria, en la secundaria como en el bachillerato siguió predominando el peso conceptual de los aprendizajes, frente a lo manifestado en los escritos curriculares que defendían la enseñanza del patrimonio en la escuela para “identificar, valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora”. Una especie de mantra que la recién implantada LOMCE repite con insistencia.

No es una sorpresa que se trasladen estas deficiencias a los manuales escolares. Estudios anteriores (Rico y Ávila, 2003) destacan la precaria presencia de contenidos patrimoniales en educación primaria que no hacen sino ofrecer una visión reduccionista del concepto de patrimonio con escasa interdisciplinariedad y olvido de tipologías menos protagonistas como la documental, la bibliográfica o el patrimonio inmaterial. Existen escasas referencias al valor simbólico e identitario así como son raras las llamadas al compromiso crítico con una realidad económica que depreda los restos materiales del pasado en aras del beneficio económico (Cuenca y Estepa, 2003). En los textos analizados a partir de las ediciones de 2010, tanto de primaria como de secundaria y bachillerato, la situación descrita se mantiene hasta la actualidad. Los manuales más difundidos (Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives) incluyen el concepto de patrimonio cultural como un añadido obligatorio por el currículo,

salvo el de Vicens Vives que dedica algo más de espacio a la conservación de la identidad y el valor cultural de los bienes. El patrimonio cultural no se trata de forma específica ni se define su importancia, se concibe por la monumentalidad y valor artístico de los bienes, no existe una preocupación por la conservación y domina el conocimiento-descripción de los grandes monumentos regionales o nacionales, no exentos de un alto valor ideológico. Consecuentemente, el patrimonio no es concebido como un recurso sobre el que se pueda elaborar conocimiento histórico, se le trata como un tesoro frágil que hay que conservar para ser admirado pero no para enseñar y aprender historia. De ahí el uso de los bienes patrimoniales como ilustración que acompaña al texto escrito, verdadero canon de la transmisión del saber histórico. (González y Pagés, 2005)

2. Investigación en el aula

Conocida la situación descrita se consideró enriquecedor comprobar los efectos reales en la formación del alumnado. Aprovechando las prácticas curriculares del máster de profesorado investigamos los conocimientos sobre el tema de los alumnos de la asignatura de Historia del Arte (2º de bachillerato) del instituto madrileño Ramiro de Maeztu. La actividad se realizó un mes antes de enfrentarse a la PAU, es decir, en el final de su formación preuniversitaria.

La hipótesis que se manejaba era que no existía una transmisión articulada y decidida desde la escuela sobre el patrimonio, ni un compromiso consecuente a partir de la misma. La metodología empleada contaba con una encuesta inicial donde se pedía definir el concepto, asociarlo a un valor e identificar las sensaciones que transmitían los bienes patrimoniales a los estudiantes. Posteriormente intervinimos en el aula explicando el concepto de patrimonio cultural y realizamos una actividad de reflexión en grupo que evaluamos con otro test de respuesta cerrada. Completamos la investigación con una actividad de educación patrimonial en un museo madrileño con uno de los grupos de bachillerato. Tasamos los logros académicos con el modelo de prueba de calificación, y los logros referidos a valores y actitudes, fueron evaluados de forma cualitativa al final de la actividad.

2.1 Prueba inicial:

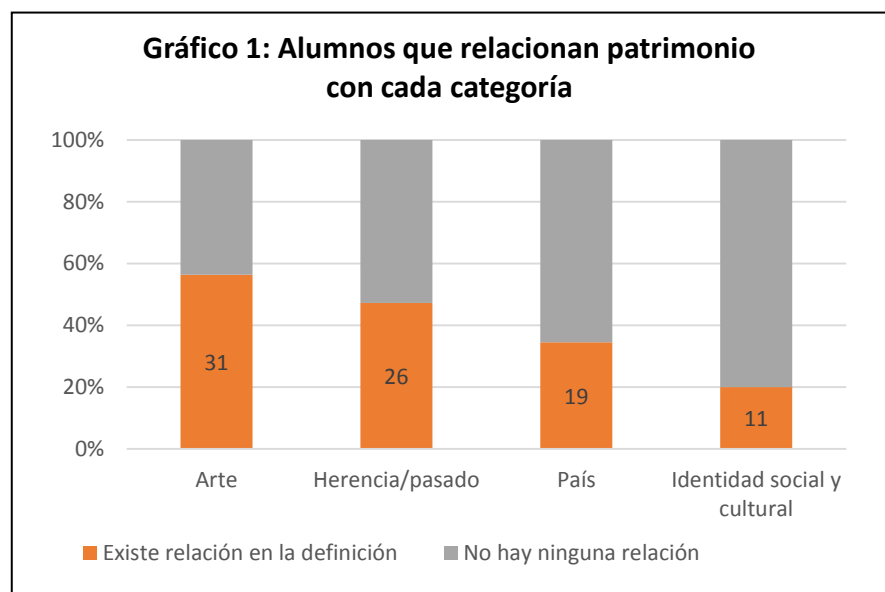
a) ¿Qué es patrimonio cultural?

Inicialmente se pedía a los alumnos que definieran en una pregunta abierta este concepto y las ideas se asociaron a tres categorías (arte; herencia/pasado; identidad social y cultural). En el análisis de los datos añadimos una cuarta categoría –País-, el término se mencionaba

explícitamente en un tercio de las definiciones, y aunque hacía referencia a grupo social, comunidad o identidad cultural, nos pareció relevante por su reiterada aparición directa.

Tabla 1:
Categorías teóricas en las definiciones de patrimonio cultural realizadas por el alumnado

Arte	Lo relaciona	31
	No lo relaciona	24
Herencia/pasado	Lo relaciona	26
	No lo relaciona	29
Identidad social y cultural	Lo relaciona	11
	No lo relaciona	44
País	Lo relaciona	19
	No lo relaciona	36
No contesta nada		7
Total de alumnos encuestados		62



Los resultados nos permiten afirmar que las categorías teóricas explican el concepto que los alumnos tienen sobre patrimonio. Todos han señalado al menos una de las categorías salvo 7 alumnos no escriben nada en la respuesta, algo que podría interpretarse desde dos puntos de vista, falta de interés o desconocimiento de la materia.

De las respuestas dadas destaca un concepto patrimonial claramente influenciado por la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales que asocia los bienes culturales con los artísticos despojándolos de su capacidad de generar identidad social y cultural. Tampoco se

hace referencia a la capacidad de ser un recurso educativo o una herramienta para conocer una determinada sociedad. Al igual que ocurría en los libros de texto de primaria y secundaria, la actitud frente al patrimonio es la de observar y conocer.

No obstante, la idea de relacionar patrimonio con país adquiere un valor relevante a través del cual se podría pensar en cierta relación entre pasado y presente a través de la herencia patrimonial, generadora en este caso de cierta identidad como grupo nacional. Una relación estudiada y vinculada con la tradición legislativa en materia de conservación y con la formación del estado-nación (González-Varas,1999; Querol, 2010)

b) Valores que dan importancia al patrimonio cultural

A continuación de la definición se pedía a los alumnos que rodearan entre cinco opciones (artístico, antigüedad, identidad/cultura, económico, singularidad/rareza) cuál era el valor que mejor caracterizaba a los bienes patrimoniales.

Tabla 2:
Valor predominante entre los estudiantes sobre el patrimonio

Valor	Recuento
Artístico	11
Antigüedad	16
Identidad/cultura	24
Economía	0
Singularidad/rareza	7
Ns/Nc	4
Total	62

Los resultados nos indican que identidad/cultura es el valor predominante para el alumnado, aunque por el contexto y el resultado a las otras preguntas podría pensarse que identidad/cultura ha sido entendido como el valor de conocer los bienes y no como el valor de la identidad del grupo social. Esta equivocación es uno de los efectos clásicos de la educación patrimonial vinculada a la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales que señalábamos en la introducción.

c) *Sensaciones que produce el patrimonio cultural*

Se proponía elegir en una lista cerrada hasta cuatro sensaciones asociadas a la contemplación de un bien. Dado que un alumno puede escoger de una a cuatro sensaciones los resultados se presentan con el porcentaje de alumnos que ha marcado cada una de ellas.

Tabla 3:
Sensaciones producidas por los bienes patrimoniales

	Recuento	% sobre el total de alumnos que han respondido. n=58
Cultura	46	79,3
Admiración	36	62,
Respeto	29	50,
Conservación	26	44,8
Tradición	25	43,1
Identidad	22	37,9
Disfrute	14	24,1
Asombro	9	15,5
Cercanía	2	3,4
Satisfacción	2	3,4
Sociabilidad	2	3,4
Cariño	2	3,4
Indiferencia	1	1,7
Otra	1	1,7
Aburrimiento	0	0
Total	217	-

De las respuestas de los alumnos destaca las sensaciones de *cultura* y *admiración*. Este resultado puede interpretarse partiendo del discurso tradicional que se transmite en el sistema educativo que considera al patrimonio como los grandes bienes heredados del pasado que hay que conocer. Que *conservación* y *tradición* figuren en cuarto lugar no sorprende si recordamos que en los manuales escolares está casi ausente una formación en actitudes críticas sobre estos aspectos ni, tampoco, existe compromiso ciudadano con los bienes culturales, por lo que *cariño* o *cercanía* aparecen en las últimas posiciones de la tabla.

d) Conocimiento del patrimonio industrial

Completamos la prueba inicial preguntando por la noción que tenían sobre el patrimonio industrial -los bienes heredados de la actividad económica de la sociedad contemporánea- ya que la intervención educativa iba a concluir con una visita guiada al Museo del Ferrocarril de Madrid-Delicias.

Tabla 4:
Definición de patrimonio industrial aportada por los alumnos

	Recuento	%
No sabe/No contesta	49	79
Bienes artísticos producidos durante/o la Revolución Industrial	3	4,8
Instalaciones de origen industrial, actualmente preservadas y con otro uso.	2	3,2
Edificios industriales significativos en la historia de un país	2	3,2
Bienes industriales con algún valor y que nos permiten conocer la evolución de la sociedad	2	3,2
Bienes relacionados con la actividad del sector industrial	2	3,2
Son bienes de herencia cultural que proceden de los primeros inicios de la industrialización	1	1,6
Me suena, pero no sé lo que es exactamente	1	1,6
TOTAL	62	100

El resultado fue revelador, el desconocimiento del tema era amplio. En la mayoría de los casos los alumnos estudiados no sabían qué era el patrimonio industrial o nunca habían oído hablar de él.

3. Intervención en el aula

3.1 Sobre el concepto de patrimonio

Conocidos los resultados intervenimos en el aula corrigiendo los errores en la definición. En una de las sesiones de la asignatura de historia del arte explicamos el concepto de patrimonio buscando la contradicción entre la formación del alumno y su experiencia. Se proyectaron imágenes de bienes culturales que no coincidían con las definiciones que habían dado los alumnos, pero que sí reconocían como bienes patrimoniales, como los molinos de viento de la Mancha, el submarino Isaac Peral y una calzada romana. Las

fotografías de estos bienes se acompañaron de las definiciones del concepto realizadas por J. Ballart y M. A. Querol.

“Herencia y patrimonio son nociones íntimamente relacionadas. Históricamente, podríamos conjeturar que caminan juntas para llegar a confundirse en ocasiones. La noción de patrimonio, tal y como la entendemos en el sentido de aquello que poseemos, aparece históricamente cuando en el transcurso de generaciones, un individuo o un grupo de individuos identifica como propios un objeto o un conjunto de objetos” (Ballart, 1997, p. 17).

“El patrimonio histórico y cultural es el conjunto de bienes inmuebles, muebles e inmateriales que hemos heredado del pasado y que hemos decidido que merece la pena proteger como parte de nuestras señas de identidad social e histórica” (Querol, 2010, p. 11).

Terminamos la intervención a través de la reflexión sobre el contenido, una lluvia de ideas en grupo y un debate sobre el concepto por parte del alumnado. De este debate podemos destacar la polémica entre lo cultural y lo político relacionado con los movimientos nacionalistas, algo que como ya habíamos señalado ha sido estudiado por varios autores desde la formación del estado-nación. Frente a estas posiciones se observa cierta carencia en la educación en las relaciones entre los seres humanos, su cultura y su naturaleza, algo que puede ser facilitado por un conocimiento correcto del concepto de patrimonio cultural que lleve a una interpretación holística del mismo (González, 2011).

3.2 Dinámica de educación patrimonial

La investigación se completó con una dinámica de educación patrimonial con dos líneas de trabajo: generar actitudes positivas frente al patrimonio industrial, un patrimonio desconocido casi por completo por el alumnado, y explicar el contenido curricular de la asignatura de Historia del Arte “La revolución industrial y el impacto de los nuevos materiales en la arquitectura” (Comunidad Autónoma de Madrid, 2008). La actividad principal fue una visita al Museo del Ferrocarril de Madrid simulando una investigación en Ciencias Sociales (<http://www.museodelferrocarril.org/>). Este tipo de actividades genera pensamiento crítico y permite la posibilidad de acceder a la construcción orientada de una interpretación del pasado (Prats, 2001).

La actividad dividía a los alumnos en grupos de trabajo que investigaban aspectos curriculares usando la colección, los elementos de la estación y materiales de trabajo realizados por los autores. Los principales contenidos de estudio eran el urbanismo del siglo

XIX, el debate entre arquitectos e ingenieros y el estudio de las estructuras desarrolladas a partir del hierro. Paralelamente se trabajaron mensajes interdisciplinarios aprovechando el valor del patrimonio industrial para generar discursos que relacionan las transformaciones tecnológicas con las transformaciones sociales.

La posición de cercanía a los bienes culturales y el descubrimiento de la importancia de lo observado para la sociedad pasada, generó durante toda la actividad situaciones de vínculo afectivo, que permitieron terminar la actividad personificando y entrevistando a la estación en una conversación ficticia. Se consiguió superar las tradicionales sensaciones de conocimiento y admiración y se generaron valores de cercanía y actitudes críticas con la conservación del patrimonio que son analizadas en el siguiente punto dedicado a los resultados de la actividad.

La dificultad de este tipo de actividades en el curso en el que estábamos trabajando hizo que la visita se efectuase con el grupo del itinerario de humanidades, aunque el trabajo anterior comprendiera igualmente los otros itinerarios de 2º de bachillerato del centro.

4. Resultados finales

4.1 Actividad en el aula: el concepto de patrimonio

El resultado de la actividad en el aula fue evaluado con una pregunta tipo test, con tres opciones sobre la definición de patrimonio.

Tabla 5:
Resultado final de la intervención en el aula sobre el concepto de patrimonio

<i>¿Qué es patrimonio cultural?</i>	Total
Señala valor artístico, modo de vida y cultura de un país	9
Señala herencia del pasado e identidad social	40
Señala valor artístico y país	7
Total	56

Solo con media hora de trabajo los alumnos mejoraron el conocimiento del concepto de patrimonio y en la mayoría de los casos señalaron que patrimonio cultural se definía por identidad cultural y herencia del pasado. La idea de valor artístico por encima de cualquier otro valor solo fue la menos señalada, muy cerca de una definición intermedia que describía patrimonio como la herencia cultural y el arte de un país.

4.2 Dinámica de educación patrimonial

La dinámica de educación patrimonial fue evaluada en función de los objetivos señalados, la mejora en el terreno cognitivo, y una puesta en valor del patrimonio industrial. Los logros académicos se calcularon en función de la respuesta a la pregunta sobre el tema en la prueba de calificación final. Los resultados fueron comparados entre los alumnos que habían acudido al museo y los que no y cruzados con la nota final de la prueba de todos ellos. Los estudiantes que realizaron la visita obtuvieron -en la pregunta sobre arquitectura industrial- resultados significativamente más altos que los alumnos que no han realizado la dinámica (T de student, sig. 0.004). Este resultado, aunque no se puede generalizar a toda la población, (dado el tamaño y la dificultad de trabajar con una muestra al azar), coincide con los planteamientos de los pedagogos que han investigado en la importancia del aprendizaje con la experiencia (Hein, 1998).

Para la evaluación de los cambios actitudinales respecto al patrimonio nos hemos fijado en las preguntas y los comentarios realizados en el dialogo establecido con la estación al final de la visita al museo. Durante la conversación simulada pudimos comprobar que los alumnos entendían es significado de herencia de un bien donde las sociedades anteriores habían compartido y vivido historias personales. El edificio tenía valor social, y era el guardián de las historias de personas que habían viajado, despedido o llegado del campo a la ciudad. El valor de la monumentalidad fue discutido por los alumnos comparando la estación y las grandes catedrales europeas, los alumnos le preguntaron a la estación si se consideraba menos que ellas. Los propios alumnos llegaron a la conclusión de que ahora valoraban algo que antes les pasaba desapercibido o era un espacio lúdico.

¿Cómo se traduce ese valor en una actitud? Al terminar la visita una de las alumnas hizo el siguiente comentario:

-“Y ya sabéis chicos, esta Semana Santa hay que viajar en tren.”

Esta alumna demostró un cambio desde la indiferencia al interés y la motivación por disfrutar del patrimonio industrial y de un medio de transporte del que no había disfrutado por desconocimiento de la importancia social.

5. Conclusiones

La educación sobre patrimonio en el mundo escolar no termina de despegar, el conocimiento del patrimonio sigue estando ajustado a los cánones tradicionales de monumentalidad y antigüedad, destacando en la didáctica la repetición de conocimientos artísticos o históricos. La investigación realizada nos muestra un ejemplo de alumnos que,

justo antes de terminar su la etapa escolar, siguen definiendo patrimonio según la idea clásica, valor artístico y cultura como conocimiento de los bienes.

A pesar de ello, los resultados de las intervenciones didácticas realizadas nos permiten ser optimistas. Por un lado, el conocimiento del concepto mejora con acciones didácticas en el aula permitiendo generar discursos que entiendan el patrimonio desde posiciones de herencia e identidad social, lo que favorece la educación en las relaciones entre los seres humanos y las culturas fomentando el desarrollo de sociedades plurales.

Así mismo la dinámica realizada fuera del aula muestra los resultados de acciones didácticas que hagan entender los bienes culturales de forma integrada en conjuntos patrimoniales. Con estas acciones el patrimonio deja de comprenderse como un conjunto de elementos aislados que hay que conocer y admirar porque son tesoros que ilustran hechos concretos. El giro didáctico de usar los bienes como herramientas para conocer los hechos sociales hace que sean interpretados como la manifestación de una sociedad motivando un acercamiento afectivo que fomenta posiciones críticas hacia la conservación y puesta en valor de los mismos, incluso con un patrimonio desconocido y poco atractivo artística y monumentalmente como el patrimonio industrial.

6. Referencias bibliográficas

Ballart Hernández, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: Valor y uso*. Barcelona: Ariel.

Comunidad Autónoma de Madrid. (2008). DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

Cuenca López, J. M., y Estepa Giménez, J. M., (2003). El patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz, y P. Moreno Benito (Eds.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91–102). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España*, (Nº5), 59–74.

- González Monfort, N., y Pagés Blanch, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación En La Escuela*, 56, 55–66.
- González-Varas, I. (1999). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.
- Hein, G. (1998). *Learning in museum*. New York: Routledge.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales, M. C. Bayod, R. López, J. Prats, y D. Buesa, *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Querol, M.Á. (2010). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Madrid: Akal.
- Rico Cano, L., y Avila Ruiz, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz, y P. Moreno Benito (Eds.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31–40). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Rincón del Arte

Talleres para disfrutar el arte en familia

Rita María Noguera Ricardi

Introducción

Mi punto de partida al reflexionar sobre el arte y la inclusión es pensar en mi camino, que me lleva a trabajar con los niños de una forma sistémica, donde la familia y la comunidad son parte del proceso de aprendizaje en el que la participación **de la familia** en las actividades propuestas para el niño, crea un espacio "de permiso" interno en él para que pueda disfrutar del arte de una manera más natural e integrada.

Este trabajo se ha construido durante más de veinte años de experiencia en la enseñanza de arte/educación en infantil, seis años en Brasil y dieciocho en España. Como profesora de talleres de artes para niños y jóvenes y estimulación del niño en diversos centros educativos de Madrid y profesora en renovación pedagógica en cursos para el profesorado, he investigado el papel de la creación artística en la educación de los niños, poniéndolos en contacto con la producción de artes visuales, especialmente de arte contemporáneo y puntualmente con obras clásicas.

Para defender mi perspectiva sobre el arte y la relación de inclusión, presenté en este trabajo la obra realizada en un espacio llamado "Rincón del Arte" en San Fernando de Henares, ciudad vecina de Madrid. Como base teórica y conceptual de mi acción, utilicé el enfoque de la Propuesta Triangular en la enseñanza del Arte y Pedagogía Sistémica.

Sobre esta parte hablaré más detalladamente más adelante.

Al presentar el Rincón del Arte

Rincón del Arte es un espacio abierto al público que el Ayuntamiento Real Sitio de San Fernando de Henares, a través de la Concejalía de Cultura, oferta a sus ciudadanos.

El Ayuntamiento invita, algunos domingos del año, a niños de 3 a 10 años, acompañados de sus familiares, a las exposiciones temporales de la sala Juan Carlos I.

Merece destacar el esfuerzo que el Ayuntamiento de San Fernando realiza para mantener por tantos años activa propuestas como estas en estos tiempos donde

cualquier excusa es buena para recortar actividades públicas culturales, aunque no representen un gasto elevado en su presupuesto.

Este trabajo tiene como objetivo presentar una serie de talleres como experiencias de arte e inclusión, en la búsqueda de integrar entre los niños a las familias y a la comunidad.

El trabajo busca reflexionar sobre cómo, en el desarrollo de las actividades de mediación en las exposiciones en San Fernando de Henares, la participación de adultos y niños tiene el potencial de crear vínculos sistémicos que abren el camino a una relación con el arte de manera más natural y lúdica.

También hace hincapié en la importancia del enfoque triangular como tareas de lectura, arte contextual y decisiones, proporcionan una estructura integrada de las actividades propuestas, que lleva a una inmersión vivencial de todos los involucrados, que se tornan exploradores y constructores de estas vivencias.

El encuentro consiste en una visita guiada y comentada sobre la exposición que se enlaza a un taller, que se realiza en el mismo espacio o en el jardín. La visita es interactiva, participativa y lúdica.

Nuestro primer encuentro fue el 25 de enero de 2009, hasta octubre 2014 sumamos 41 Rincones del Arte. Sigue el listado del nombre y fechas de todas las exposiciones con que hemos trabajado hasta hoy:

2009

“Lecturas del Botánico” Tucha. Del 14 de enero al 8 febrero

“El bosque de Hueco ” Lucía Loren. Del 11 de enero al 1 marzo

"El Desván de las ilusiones Magia". Exposición de títeres Francisco García del Águila. Del 13 de mayo al 7 junio

"Artifex. Ingeniería Romana en España". Estudios CEHOPU (Centro de estudios histórica de obras públicas y urbanismo. Del 22 de abril al 10 de marzo

“Promoción de artistas de la zona 2 Anatomía Comparada”. La selección de artistas multidisciplinarios. Del 22 de abril al 10 mayo

“Artistas holandeses”. Del 18 de septiembre al 18 octubre

“Planeta Amazonía”. Del 21 de octubre al 29 noviembre

“Exposición de Artesanías”. Del 5 al 20 de diciembre.

2010

“Cinco Elementos” Del 4 al 28 de febrero.

“Miguel Barceló”. Gesto de la Naturaleza. Del 10 de marzo al 27 de junio.

“Los tres elementos. Una exposición para entender el hip hop. Del 7 al 27 de abril.

"El Granero". Ayer granero, hoy museo". Del 24 de junio al 25 de julio.

"Máquinas de Leonardo". Del 1 de octubre al 7 de noviembre.

"Recicla Madrid". Del 18 de noviembre al 15 de diciembre.

2011

"Los elementos". Colectivo Lastanpeinando. Del 4 al 20 de febrero.

"Antonio Tapies". Obra gráfica. Del 10 al 27 de marzo.

"Victim of Art". Deseos Compartidos. Del 1 al 10 de abril.

"Los orígenes del cine". Del 06 de mayo al 5 de junio.

"AAA - Amigos, Artistas, Arquitectura". Del 6 al 30 de octubre.

"La Semana de la ciencias. La química de los Materiales", Del 5 al 27 de noviembre.

2012

"Recortables. Papel Sueños". Del 11 al 29 de enero.

"Diálogos. Breve reflexión. Ramón Morán". Del 2 al 26 de febrero.

"Caminando por la del expresión mundo interno". Del 1 al 25 de marzo.

"Instrumentos Musicales de La Edad Media". Del 4 al 30 de mayo.

"Paisajes de Madrid". Del 14 al 24 de junio.

"Todo por la Praxis " y " Dos Jotas". Del 4 al 28 de octubre.

"Vivir en el Espacio". Del 15 de noviembre al 16 de diciembre.

2013

"Santos Yubedo y su tiempo". Del 8 de febrero al 3 de marzo.

"La Profundidad en el paisaje" Del 07 al 26 de marzo.

"Consentimiento temporal". Cuando la escultura nace de las emociones desnudas. Javier Beiro. Del 4 al 28 de abril.

"Alfarería tradicional de España: Alfarería animal". Del 2 de mayo al 2 de junio.

"Muestra fin de curso de los talleres municipales. Exposición de pintura". Del 4 al 9 de junio.

"Piezas únicas de Artesanía Contemporánea de la comunidad de Madrid". Del 25 de septiembre al 15 de octubre.

"Una mirada a través del cuarzo". Instituto Geológico y Minería de España". Del 17 de octubre al 01 de diciembre.

2014

"Surcando los mares". Asociación de artistas plásticos. Del 5 de diciembre al 26 de enero.

"El Resurgir de la Materia". Dacuré Arte Contemporánea (David Y Pablo Cuesta Recio). Del 01 al 23 de febrero.

"La luz de aquella tierra" Javi Larrauri. Del 1 al 23 de marzo.

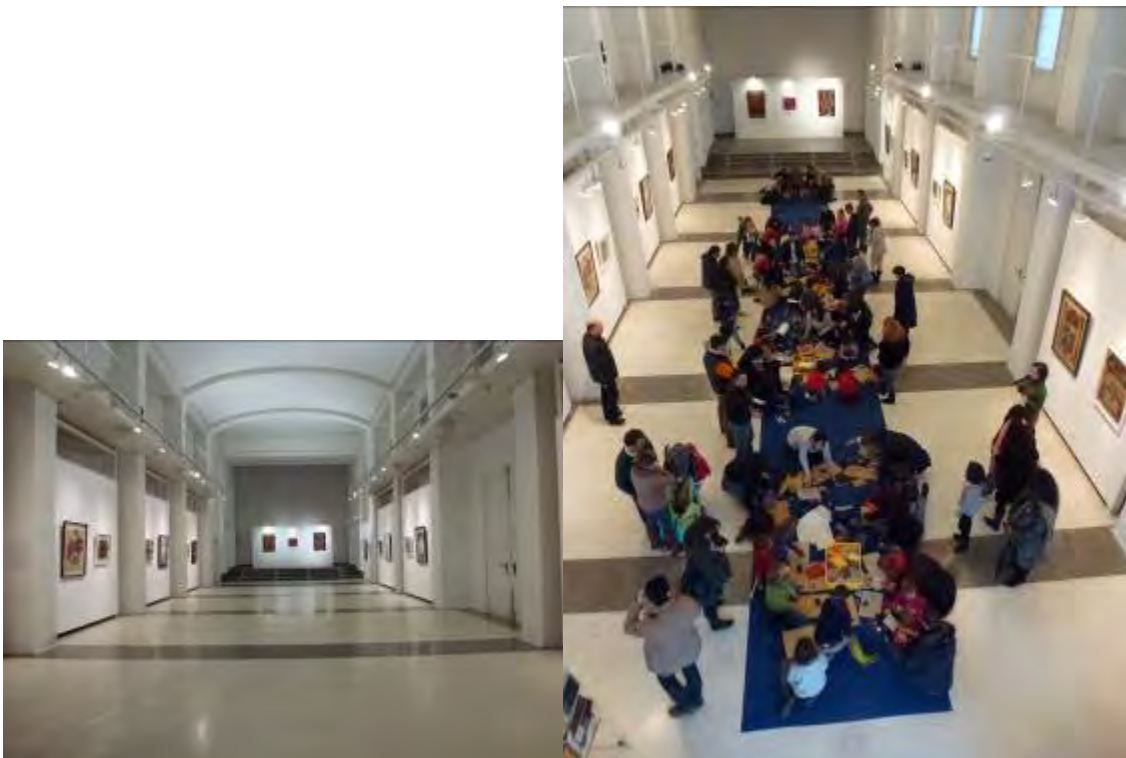
“Única salida hacia la libertad” Juan Leyva Palma. Del 2 al 13 de abril.

“El anuncio de la Modernidad. Los míticos estudios MORO (1955-1970). Del 24 de abril al 18 de mayo.

“Exposición de Dibujo y Pintura. Restauración de Muebles. Curso de “patchwork”. Del 10 al 15 de junio.

“El arte de Gades”. Una mirada sobre la colección de arte contemporáneo de la fundación de Antonio Gades. Del 25 de septiembre al 12 de octubre.

Las exposiciones son muy ricas en contenido y en su conjunto presentan una amplia variedad de temas, se trabaja con diferentes artistas y con diferentes técnicas expresivas. En la relación anterior vemos temas relacionados con la naturaleza, la ciencia, la ingeniería, la arquitectura la artesanía, el urbanismo, la botánica, artistas históricamente conocidos como Leonardo da Vinci, otros modernistas consagrados como Tapies, artistas jóvenes como el colectivo Lastanpeinando, temas más figurativos, instalaciones, abstractos, etc. No hay recetas, cada una requiere un tratamiento diferente, en cada exposición hay que diseñar una sesión pensando en el conjunto integrando tema, material disponible, público infantil, público adulto que acompaña, la comunidad y si es posible, los artistas.



Exposición: “El Resurgir de la Materia”. Antes y durante el taller.

Hablando del proceso de trabajo

Cuando la exposición se inaugura, suele ser mi primer contacto con el tema. En este momento la visita, la veo, saco fotos y busco obtener la mayor información posible sobre ella. Cuando me presentan al artista o comisario de la misma, aprovecho para realizar preguntas pensando en la curiosidad del público del “Rincón del Arte”. Socorro Alfaya Salvador, Coordinadora de Cultura del ayuntamiento de San Fernando siempre me facilita la información adicional que ella tenga sobre la exposición.

Con esta información en manos y en la cabeza, existe todo un proceso de investigación y planificación para definir el diseño, la estructura de cada encuentro. Siempre se tiene en cuenta la diferencia de edades del público invitado, niños de 3 a 10 años, incluyendo la participación de las familias en el desarrollo de la actividad.

El público

Hay otro factor importante a la hora de pensar en la visita y en los materiales utilizados, no hay límites en el número de participantes y tampoco hay que apuntarse previamente. Por lo tanto cada mañana de domingo es una sorpresa, todo puede influir en la afluencia del público: si llueve, si está soleado, si hay otros eventos infantiles en el mismo horario.... Es siempre una sorpresa, los conserjes de la sala, la coordinadora y yo siempre estamos preparados para lo que sea. El número de participantes suele ser de unas noventa personas, la vez que más público asistió fueron ciento cincuenta y la que menos quince.

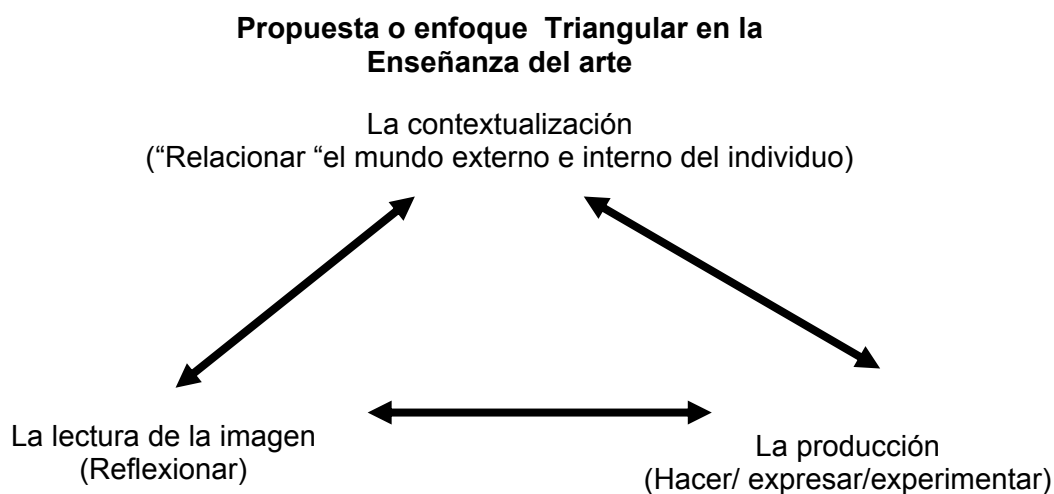
El público es variado, aunque se puede observar que hay una parte de ellos que es muy asiduo. Da gusto verles crecer con el pasar de los años. Ellos se sienten muy familiarizados con las actividades, hacen muchas preguntas, utilizan el material con soltura. Sus padres también se convierten en participantes asiduos e interesados en el arte, incluso comentan ciertos prejuicios que tenían sobre el arte contemporáneo que poco a poco se han ido aflojando.



Inicio encuentro, hablando sobre las exposiciones. A la izquierda “La luz de aquella tierra” de Javi Larrauri a la derecha “Única salida hacia la libertad” de Juan Leyva Palma.

Propuesta o enfoque Triangular en la enseñanza del arte.

El eje del trabajo se basa en la Propuesta o enfoque Triangular en la enseñanza del arte. Sus tres vértices son: la lectura de la imagen (reflexionar) la producción artística (hacer / expresar / experimentar) y la contextualización (relacionar "el mundo externo e interno del individuo"). Esta propuesta fue desarrollada a finales de los años 80 por la investigadora y docente Ana Mae Barbosa. Según la autora, esta propuesta es el resultado de las investigaciones de " Las Escuelas al Aire Libre" de México, "Critical Studies" de Inglaterra y la D.B.A.E. de Estados Unidos. Aunque es una propuesta original y tiene sus peculiaridades en el contexto brasileño. Para trabajar en mis talleres, organicé un esquema de la propuesta que me sirve de guía para el desarrollo de las actividades artísticas.



La contextualización

"Relacionarse " con el mundo externo e interno del individuo

- Cuentos infantiles
- Canciones
- Entornos inmediatos
- Integración intercultural
- Experimentar
- Escuchar

- Ver
- Lectura
- La valoración de los colectivos próximos a los niños
- La educación en valores

La producción

- Hacer
- Expresar
- Probar
- Pintar
- Pegar
- Tocar
- Escuchar
- Ver
- Leer

La lectura de imágenes

- Reflexionar
- Cuestionar
- Relacionar
- Alfabetización Visual
- Alfabetización Estética
- Alfabetización de audio / visual

De acuerdo a la conveniencia de cada profesor a la hora de utilizar el esquema, se pueden añadir y repetir puntos en los diferentes vértices. Esta estructura es una base y un punto de partida.

Dentro de la investigación el vértice en el que se centra nuestra atención es el de **la contextualización**. Cuando se trabaja con niños, es fundamental hacer hincapié en el aprendizaje de las relaciones *entre el niño y los objetos que lo rodean*, o sea es importante saber hacer conexiones significativas entre su mundo interior y su entorno. En los primeros años de vida es en la etapa en la que el ser humano se desarrolla y aprende más rápido y, es, en estos primeros años, que construyen la base para su desarrollo.

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía está fomentar, propiciar el desarrollo de la capacidad creativa del niño: fundamentales para su desarrollo. Estos procesos creativos están presentes desde la primera infancia, sobre todo en el juego, como afirmaba Vygotsky (1982).

Por lo tanto, visitar una exposición y realizar asociaciones de lo conocido con lo “nuevo”, es un juego tentador para los pequeños y los mayores.

Se encuentra a menudo en la educación de los niños menores, actividades superficiales con relaciones insuficientes para las cuestiones que se proponen en el aula o en la sala de taller. Aunque pueden ser actividades lúdicas, si no vienen junto con el componente de conocimiento del área, pueden acabar transformándose en una “pasatiempo” pero sin aprendizaje significativo. Encontramos con frecuencia algunas propuestas que exploran la relación formal de obras de arte, sus técnicas, sus preguntas cerradas que solo aceptan una respuesta, hechos que coaccionan tanto a niños como a mayores al participar en de la visita comentada.

Esto pone en marcha una enseñanza mecánica, sin emoción, sin la intensidad y peor sin ningún significado para los niños. El arte proporciona la intensidad de la relación entre el niño y el objeto de estudio o de exploración. El arte busca conexiones entre la educación y el entorno, busca una alianza de lenguas entre las diferentes áreas de aprendizaje. Desde este enfoque, el arte y la educación son los vehículos que pueden proporcionar una lista de los más diferentes contextos, cerca y lejos, de una manera lúdica y de fácil interacción entre todas las demás áreas.

En los talleres del Rincón del Arte, el vértice de la contextualización, se une a la atención de las familias. El foco de atención sigue siendo el niño, aunque se amplía a la familia que acompaña al niño. El mediador también atiende a la demanda de las familias que participan en los talleres, incluyendo sus comentarios en la visita, contestando a sus preguntas o animando a que realicen también su trabajo plástico cuando esta demuestra tener ganas de crear.

Dentro de este proceso de años de investigación utilizando como herramienta básica de metodología la propuesta triangular, el vértice de la contextualización gana fuerza y sentido cuando conozco la Pedagogía Sistémica. Las familias pasan a ser incluidas conscientemente desde el principio al final del proceso, o sea desde la planificación hasta la despedida del día del Rincón del arte.



Cuatro momentos diferentes de la parte de la producción del taller. Familias enteras inmersa en el proceso de creación.



Definición de Pedagogía Sistémica, Fenomenología transgeneracional

La Pedagogía Sistémica fenomenológica transgeneracional, en un sentido amplio es la educación que nos enseña a mirar hacia nosotros mismos y a situarnos y relacionarnos adecuadamente con los sistemas humanos del entorno al que pertenecemos; ya sean escuela, centro de trabajo, familia, centros sociales u organizacionales. Esta pedagogía a través de diferentes técnicas, entre ellas los movimientos sistémicos, nos permite apreciar el funcionamiento de los sistemas, descubrir cómo sus miembros se relacionan entre sí, el orden existente, y si cada cual ocupa el lugar que le corresponde dentro de ellos. Todo esto con el fin de restablecer el equilibrio dentro del sistema y poder así acceder a las fuentes de la fuerza que cada sistema tiene para sus miembros. (Pastor, 2006).

En los talleres de San Fernando, así como en otras situaciones de trabajo con el público más joven, tanto en situaciones de educación formal y no formal, está el esfuerzo de promover la inclusión y el desarrollo del sentido de pertenencia , ya que:

La pedagogía sistémica es una filosofía y una metodología que incluye todos los elementos del sistema educativo, a todos los educadores, a todos los maestros, a todas las familias, todos los alumnos. Por lo tanto, uno de sus objetivos es trabajar en la inclusión y el sentido de pertenencia, de que todos juntos formamos parte de una empresa común que es la educación. De hecho así recoge en el marco normativo que regula la educación, pero las exclusiones se dan en un plano inconsciente, debido a que no somos capaces de ampliar nuestro mapa o nuestra mirada, no somos capaces de salir de nuestro contexto para abarcar otro. Así pues, verbalmente hablamos de inclusión, pero desde la comunicación no verbal excluimos, juzgamos, devaluamos, y así perpetúan los problemas. La pedagogía sistémica aporta herramientas e instrumentos para hacer coincidir la comunicación lógica y la comunicación analógica o, al menos, disminuir estos dobles mensajes.

(Traveset , p. 35 y 36 de 2008)

Por lo tanto, en los talleres en familia como los realizados en el Rincón del Arte, buscamos cada vez mas la integración de todos los miembros de la familia que deseen participar, animándoles a trabajar con sus hijos en los talleres, propiciando una situación en que ellos sientan que este es también su espacio y que los niños siguen siendo el centro de atención, pero que sin sus padres ellos no estarían allí.

A modo de conclusión

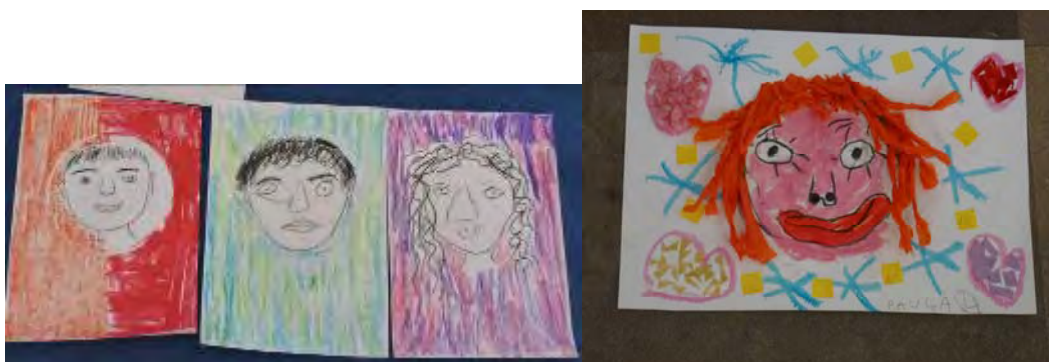
Desde 2009 hasta ahora se ha incrementado el número de familias que asisten asiduamente a los talleres del Rincón del Arte y disfrutan de una mañana de domingo investigando el arte en familia. Hay un registro de el numero de personas que pasan por el espacio por encuentro, en torno a unas 80, 90 personas, siendo el máximo 150 y el mínimo 15, no hay un registro de nombre, sin embargo, hay muchas caras conocidas participando de visita y realizando sus producciones .

En los primeros encuentros venían apenas algunos padres, la mayoría eran madres, con el tiempo los hombres empezaron a aparecer y participar, hecho que es importante destacar, dado que nuestra intención es permitir que el espacio sea comunitario, que cada uno tenga su lugar ya que todo el mundo es invitados a participar. También hay sitio para niños menores de 3 años, niños con alguna dificultad, pues si hay una buena relación con las familias podemos en el momento buscar alternativas para que todos participen.

En ocasiones también hemos tenido a los propios artistas que exponían participando con nosotros del taller, bien como visita ilustre o con sus propias familias participando activamente. Esta conexión con los niños plantea nuevas perspectivas a los propios artistas. Se busca en cada taller, en cada momento, trabajar de manera abierta e inclusiva, sin la carga de prejuicios, comúnmente encontrada en espacios expositivos más rígidos con muchas reglas a seguir.

En el desarrollo de estas actividades ocurre un hecho muy significativo para el aprendizaje del niño, que les permite como ciudadanos incluir el arte en el repertorio de su vida, pues en este espacio subjetivo se estimula a que los padres también puedan acceder a este universo. Porque, de acuerdo con el sistémico, el niño podrá más fácilmente vivir, recibir, incorporar, experimentar nuevas vivencias, cuando estas son valoradas positivamente por sus familias. Si los niños sienten que la información que están recibiendo es vista con buenos ojos por los padres, los niños interpretan **recibir permiso** para ver, disfrutar, aprender, compartir estas nuevas experiencias. Si no se produce este permiso, es como si inconscientemente se cerrara esta puerta ya que los niños sienten que están haciendo algo “mal”.

Los talleres del Rincón del arte son un espacio cuidadosamente diseñado, para que las familias puedan construir unidas experiencias de arte y vida. Ana Mae Barbosa dice: "Necesitamos arte + educación + acción más investigación para averiguar cómo hacer más eficientes en nuestro contexto educativo el desarrollo de la voluntad y de la capacidad de aprender de nuestros niños (BARBOSA, 1999: 4)." Es esta nuestra propuesta de arte e inclusión social, que está siendo puesta a prueba en cada trabajo, cada experiencia, a partir del patrimonio cultural que trabajamos.





Trabajos realizados en el taller de la exposición: “La luz de aquella tierra”



Trabajos realizados en el taller de la exposición: “Única salida hacia la libertad”

Referencias bibliográficas

AQUINO, André (coord.). *Diálogos entre arte e público – Caderno de Textos*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

BARBOSA, A. *Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. O ensino de Arte em foco*. Florianópolis. Ed. Da UFSC. (1994).

BARBOSA, A. *Arte- Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.1997.

BARBOSA, A. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez. 2002.

- BARBOSA, A. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/ARTE. 1998.
- BARBOSA, A.; Coutinho R.; Sales, H. Artes Visuais da exposição à sala de aula. São Paulo:EDUSP. 2006.
- EISNER, E. Educar la visión artística. Barcelona: Paidós. Despercebidas. Barcelona: Artmed. 1995.
- FODOR, E.; Garcia, M^a.C.; Morán, M. Todo un mundo de sensaciones. Madrid: Pirámide. 2003.
- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- GARDNER, H. Educación Artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós. 1994.
- MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Arte por escrito/Rizoma Cultural, 2007.
- PARSONS, M. Como entender el arte. Una perspectiva cognitiva – evolutiva de la experiencia estética. Barcelona, Paidos. 2002.
- VYGOTSKY, L. La imaginación y el arte en la infancia. Akal.Madrid, 1982.
- TRAVESET, Mercé Vilagínés. Pedagogía sistémica, Fundamentos y práctica. SÈRIE: Atenció a la diversitat / Educació especial / Orientació i tutoriaCOL·LECCIÓ: Ed.Graó,238. Barcelona 2007

Educación Patrimonial y sordera.

¿Clave para el trabajo cognitivo y experiencial con el colectivo sordo?

Sara Pérez López (saraoepe@mpc.uva.es), Olaia Fontal Merillas (ofontal@mpc.uva.es), Carlos Moriyón Mojica (cmm@lesp.uva.es)
Universidad de Valladolid

Resumen: A través del presente texto pretendemos desarrollar parte del pensamiento generado en nuestra tesis doctoral titulada “educación artística y patrimonial para la percepción, reflexión y comprensión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo”, en la cual tratamos de comprender por qué los sujetos sordos presentan dificultades en la elaboración de datos visuales a pesar de detentar capacidades visuales superiores a las de los sujetos oyentes; Analizar y desarrollar, como una de las claves de esta dificultad, la falta de experiencias derivada de su déficit sensorial; y defender la educación patrimonial como el modelo idóneo para solventar dichas dificultades gracias a sus aportes que, sumados a los de la educación artística, permiten generar espacios interpatrimoniales idóneos para el cambio personal y compartido de los sujetos sordos.

Palabras Clave: Educación Patrimonial, comunidad sorda, educación artística, educación museal.

Introducción a la investigación. Antecedentes.

El origen del estudio realizado parte de la investigación que, en 2011, nos conduce a detectar una ruptura en la fase de elaboración de datos en la percepción visual del arte en personas sordas. La necesidad de conocer la causa por la cual este hecho ocurre, se nos antoja fundamental para desarrollar tareas educativas capaces de incidir en aquellos puntos más necesitados de refuerzo y que permitan significar a los sujetos sordos cuantos conceptos queramos trabajar.

El lograr comprender qué ocurre en el momento de procesamiento de los datos, y en qué afecta a la construcción de nuevos conocimientos nos permitirá

desarrollar las estrategias más adecuadas para el trabajo con personas sordas, en busca del mejor camino para lograr adecuarnos a sus patrones educativos.

Por ello, decidimos centrarnos en los contextos educativos no formales como marco en el que trabajar, entendiendo éstos como los más adecuados puesto que permiten el desarrollo de formas de acercamiento a los conceptos que facilitan la asimilación de los mismos, ya que la actitud de los discentes en un contexto no formal es más abierto que en entornos formales.

Así, focalizamos nuestro estudio en los espacios museísticos como entornos idóneos, puesto que permiten beneficiarnos tanto de su contenido, el arte, como de los potenciales intercambios experienciales que pueden desarrollarse entre obras, visitantes, artistas, etc.

Todo ello, enmarcado desde la educación patrimonial, puesto que ésta actúa como un paraguas bajo el cual se cobijan diferentes formas de sentir y pensar desde la esencia del ser humano, lo cual deja de lado toda etiqueta preestablecida para trabajar desde la igualdad, más allá de las capacidades de cada individuo.

Educación patrimonial y educación artística para el colectivo sordo

Una de las causas que parecen tener más peso en la explicación de los problemas detectados durante el procesamiento de los datos en los sujetos sordos, tiene que ver con la carencia experiencial. Ésta, viene determinada por la carencia del sentido del oído. El hecho de carecer o tener mermado un sentido como éste, tiene consecuencias a nivel cognitivo resultantes del hecho de tratarse de un sentido involuntario. Mientras que las personas que pierden la visión siguen recibiendo información a través de los estímulos que llegan del exterior a través de los canales auditivos, las personas sordas ven mermada su capacidad de almacenar información puesto que sus canales involuntarios se reducen a la recepción de vibraciones. Esto conlleva una carencia de experiencias, las cuales están involucradas directamente en la construcción de conceptos. Al detentar una disminución de experiencias, las personas sordas cuentan con menos recursos para enfrentarse a nuevos estímulos, lo cual incide en la ralentización de la comprensión de cuanto les llega por primera vez, ya que no tienen un sustrato de conocimientos sobre el cual enraizar nuevos conceptos. Ello tiene que ver con el modo en el que se construye el conocimiento, es decir, sobre lo ya aprendido. Si los sujetos cuentan con menos elementos interiorizados, su comprensión y significación de datos novedosos resulta más compleja, ya que se producen problemas en la elaboración y procesamiento de los datos.

Además, este hecho se relaciona con la disminución de la memoria ecoica, relacionada con la memoria a corto plazo y la retención de gran número de información a través del oído. Esta disminución se relaciona con la alteración de los procesos de retención y transformación de la información, desembocando en problemas de carácter memorístico y procesuales. Así pues, en la base de los problemas cognitivos de los sujetos sordos se encuentra su propia diferencia, la carencia o disminución del sentido del oído.

El trabajo con ellos, por tanto, ha de realizarse desde la necesidad de la sobreestimulación de la memoria icónica, tanto porque la carencia auditiva da lugar a un hiperdesarrollo de la vista, como porque a través del trabajo desde sus capacidades más altas logramos incidir en algunas de sus carencias y trabajar sus problemas procesuales.

Es, por tanto, necesario trabajar desde la experiencia, estimular la experimentación a partir de la imagen visual.

Así, los museos de arte se convierten en escenarios idóneos para el trabajo con el colectivo sordo, ya que en ellos se combina, no solo la experiencia de los propios artistas visibilizadas en las obras expuestas, sino la experiencia del comisario que reorienta los discursos, la del visitante, así como la experiencia que se genera en al compartir una visita compartida en grupo.

Educación artística y patrimonial: Clave para el trabajo con sordos

Si unimos los ingredientes que hemos ido desgranando en estas líneas, encontraremos lógico el hecho de desarrollar una metodología de trabajo con ellos que aúne el elemento visual como medio a través del cual estimular la reflexión y la generación de nuevos conocimientos. Para ello, y puesto que hemos de ser conscientes de las dificultades que el colectivo sordo presenta, encontramos fundamental el hecho de trabajar desde el arte en los museos de Bellas Artes por varios motivos.

En primer lugar porque el arte expuesto en los museos es visual, lo cual ya incide en el fomento de la memoria icónica descrita anteriormente. La utilización del elemento visual permite un trabajo desde la potencialidad sorda, desde el hiper desarrollo de su visión, así como que fomenta la experimentación incidiendo en una de las causas de la problemática cognitiva sorda.

Por otro lado el arte, en sí mismo, podemos considerarlo como un compendio de experiencias, ya que en sí mismo congrega las experiencias personales del artista, uniendo una época personal y social a través de elementos que visibilizan las vivencias del artista, junto con la experiencia personal que su observación provoca en

el espectador. Esta experiencia, en el caso de ser compartida con un grupo de personas, da lugar a un aumento de las vivencias del sujeto sordo, quien ha de hacer el esfuerzo de comprender, no sólo al artista y su mundo, sino también lo que la obra significa para otras personas, motivando, de este modo el trabajo empático.

Por otro lado, la observación de la obra individualmente difiere de la visualización de la misma en el conjunto de cuantas compongan el discurso museográfico y museológico diseñado por el conservador del museo, lo cual genera, nuevamente, una experiencia diferente.

Por lo tanto, la obra artística permite desarrollar un modelo experiencial destacable para el trabajo con los sordos desde esta perspectiva.

Además, consideramos que el arte en sí mismo puede ser entendido como un instrumento mental, ya que amplía, modifica y genera capacidades en el ser humano. Pérez y Domínguez (2005) explican cómo Jonassen y Reeves en 1995 hablan de “instrumento mental” refiriéndose a:

Cualquier instrumento que acentúe los poderes cognitivos del ser humano cuando piensa, resuelve problemas o aprende. La idea es que estos instrumentos cumplen una función cognitiva en el proceso de aprendizaje, en la medida que incorporan estrategias cognitivas, que al emplearlas potencian el pensamiento.

Los instrumentos cognitivos sirven fundamentalmente para ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones. (...) la tecnología mental puede potenciar la mente humana superando limitaciones de la actividad intelectual. (Pérez y Domínguez, 2005, en de Andrés Tripero *et al.*, 2005, pp.109-110).

Bajo nuestro punto de vista, el arte es el mejor instrumento mental que podemos encontrar para las necesidades aquí expuestas, puesto que a través tanto de su observación, como de su ejecución, el ser humano pone en funcionamiento todos los circuitos neuronales, experienciales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos implicados en la reflexión, la elaboración de pensamiento y la generación de, aún más importante, un pensamiento crítico.

Efectivamente, el trabajo desde el arte, con el arte y a través del arte, permite *ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones.*

Es fundamental en este punto atender a los fundamentos de la educación artística, ya que el acompañamiento durante el descubrimiento de los elementos visuales contenidos en las imágenes artísticas con las que trabajemos con los sujetos

sordos se significa con un conocimiento de la sintaxis visual, adquiriendo un mayor sentido al hacer consciente la lectura de los diferentes elementos que configuran la faceta más externa de las obras artísticas.

Si la educación artística nos sirve para otorgar un nivel de lectura que podríamos considerar *externo* a las obras con las que realizamos nuestro trabajo con los sujetos sordos, la educación patrimonial nos aporta el nivel profundo, el de significación.

Así pues, y recogiendo cuanto venimos describiendo a lo largo de estas páginas, concluiremos la necesidad de trabajar con el colectivo sordo desde una perspectiva que permita el abordaje desde la visión, que fomente la reflexión, el pensamiento crítico, la identificación con aquello que se perciba, y todo embebido del trabajo desde la emoción consciente por parte del docente y, quizás, inconsciente, en un primer momento, por parte del discente.

Teniendo en cuenta que uno de los aspectos más importantes para el trabajo educativo consiste, no sólo en hacer llegar información al discente, sino lograr que signifiquen dicha información, y tras explicar el caso concreto del colectivo sordo, hemos de trabajar con nuestro público procurando que los contenidos tengan sentido para ellos. Por lo tanto, es fundamental vincular éstos con su propio bagaje, con su experiencia. Para ello, la educación patrimonial aporta un enfoque muy valioso, puesto que en su propia idiosincrasia permite trabajar la diversidad desde el propio concepto de patrimonio, desde los vínculos que nos unen como personas más allá de toda etiqueta relacionada con las capacidades de cada sujeto.

Teniendo en cuenta que el trabajo que se realiza desde la educación patrimonial puede actuar desde lo individual hacia lo colectivo, podemos afirmar que las acciones que se plantean buscan atender a las características personales de los sujetos que aprenden. Así, la búsqueda de adaptaciones en cuanto a contenido, el cuidado en el modo de transmitir, la formación por parte de los educadores, y el trabajo desde el *yo*, que avanza hacia el *nosotros*, forman parte de la idiosincrasia de la propia orientación de la educación patrimonial que venimos defendiendo, por lo que en sí misma atiende a la diversidad. Más aún, es diversa en cuanto a su planteamiento, ecléctica en cuanto a su modo de actuar y abierta en su forma de acoger a los sujetos.

La educación patrimonial no crea modos diferentes de actuación hacia las personas porque presenten capacidades diferentes, sino que concibe a los discentes como individuos únicos, diferentes unos de otros, cuya experiencia previa hace que comprendan cuanto se les muestra de una forma personal e intransferible; por lo que cada forma de actuar, cada diseño, atiende por igual, y se planifica, cuidando cada

uno de los elementos implicados en el acto de enseñanza-aprendizaje y adaptándose a cada sujeto sea cual fuere su origen. Por lo tanto, y siguiendo a Calbó, Juanola y Vallés “podemos entender la educación patrimonial como un compromiso y una forma de cohesionar valores inclusivos” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.36).

Por ello, se trabaja: “-destacando su especificidad, pero respetando la diferencia-, se asiste a una *inercia de aceptación de la diversidad*, verdadera clave para el respeto y la valoración de la pluralidad cultural” (Fontal, 2003, p.292).

Además, el valor emotivo y simbólico que el patrimonio tiene, permite el desarrollo de un tipo de trabajo *con* y *desde* la emoción, lo que beneficia a esta diversidad:

Con, en tanto en cuanto el patrimonio está imbuido de ese valor afectivo capaz de generar procesos de apropiación, y que dan lugar a un acompañamiento a lo largo de las diferentes etapas durante el trabajo a desarrollar.

Desde, puesto que facilita el delimitar un punto de partida en el sentimiento individual de pertenencia, de movimiento interno de vivencias y recuerdos, para facilitar la generación de un vínculo con el patrimonio que permita mantener el interés a lo largo del trayecto a recorrer.

No podemos olvidar que emoción y cognición van de la mano, por lo que su manejo y trabajo es no sólo necesario, sino beneficioso para emisor y receptor del acto educativo. Además, la emoción logra acercar el abismo que se puede encontrar entre docentes/museos y discentes/sordos, puesto que permite trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten.

Actúa por tanto como un elemento *ecualizador* que ajusta las diferencias preconcebidas entre los sujetos participantes. Esta igualdad se convierte en **inclusión**, puesto que la emoción es innata al ser humano. La emoción es consustancial al hombre, independientemente de la formación, nivel cultural, social, sexo o nacionalidad, por lo que trabajar desde la esencia humana, desde sus rasgos definitorios, permite dejar de lado toda *etiqueta* impuesta socialmente.

Conclusiones

Lo aquí expuesto lleva a defender un tipo de trabajo con el colectivo sordo en el que la emoción actúe como elemento condensador de cuantos ingredientes han de conjugarse: elementos visuales, arte, conocimiento, experiencia. Para ello, la educación patrimonial actúa como el aglutinante de todos ellos, permitiendo conjugar las visiones personales y compartidas desde los vínculos permitiendo, de este modo, actuar en las fisuras detectadas en la percepción de los sujetos sordos, facilitando y

potenciando su procesamiento de datos. De este modo, y a pesar de centrarnos en contextos educativos no formales, el sistema de trabajo es transferible a contextos formales, siendo una forma de actuar con las personas sordas que podríamos definir como universal, abierto, moldeable y adaptable a las circunstancias personales de cada individuo.

Con ello se logra, no solo mejorar el aprendizaje del sujeto sordo, sino ampliar su mundo, dotarle de estrategias para que se enfrente con nuevos estímulos y sea capaz de regenerar la construcción de conceptos, ampliar sus capacidades a partir de las que tiene y, por tanto, participar de una mejora de su experiencia en pos de mejorar su calidad de vida.

Bibliografía:

CALBÓ I ANGRILL, M., JUANOLA I TERRADELLAS, R. y VALLÉS I VILLANUEVA, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: Artes, Culturas, Ambiente*. Girona: Documenta Universitaria.

FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA.

PÉREZ, L. Y DOMÍNGUEZ, P. (2005), La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples, en DE ANDRÉS TRIPERO, T., PEÑA GALLEGO, A. I. SANTIUSTE BERMEJO, V. (coords) *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación.pp.109-133

La mirada táctil, de la teoría a la praxis, un proyecto de la red de museos locales

Oficina de patrimonio cultural

Diputación de Barcelona

Lluís Rius i Font riusfl@diba.cat

Oficina de Patrimonio Cultural de la Diputació de Barcelona

http://www.diba.cat/opc/mirada_tactil

Resumen: La Mirada Táctil, un proyecto de accesibilidad cultural, promovido por la Red de Museos Locales de la Diputación de Barcelona, centrado en el despliegue de módulos multisensoriales para aproximar los museos y su patrimonio a colectivos con dificultades sensoriales: auditivas, visuales, movilidad reducida y trastornos cognitivos. En este artículo se plantea la praxis, la clasificación de los museos según el enfoque y tratamientos accesibles: el museo territorio, el museo objeto, el museo persona y el museo proceso. Hablamos de la necesidad de establecer discursos táctiles desde el inicio de la visita para que complementan la realidad visual de los guiones museográficos y museológicos y así enriquecer la visita de todos los públicos. Mirada Táctil aplicada a los diferentes museos: Museo estructura y territorio; Museo objeto; Museo proceso y Museo persona. Inteligibilidad, forma y función.

El Área de Presidencia de la Diputación de Barcelona siempre ha considerado la cultura como un elemento clave de vertebración y desarrollo de la ciudadanía. En esta línea, el objetivo del programa de cultura y proximidad de la Oficina de Patrimonio Cultural de Diputación de Barcelona, a través de la Red de Museos Locales, ha sido desarrollar políticas de patrimonio cultural comunitario para acercar y hacer accesibles los museos a todos los segmentos de población posibles.

La Red de Museos Locales, formada por 65 museos de la demarcación de Barcelona, actúa como instrumento de apoyo y colaboración dirigido por y para los museos locales. A través de la Red se ofrecen una serie de servicios y acciones a los municipios destinados a mejorar la gestión, la conservación, la restauración y la difusión del patrimonio y de los equipamientos museísticos.

Se considera al Museo como uno de los lugares propicios e idóneos para la inclusión cultural, un espacio de relación que ha de ser sensible a las diferencias y

compensar y equilibrar las desigualdades culturales. Es en este marco y contexto y desde la perspectiva de la Accesibilidad Universal, que la Oficina de Patrimonio Cultural (OPC) desde el año 2007 ha desarrollado, el proyecto “La Mirada Táctil”, que aglutina una serie de estrategias para potenciar la accesibilidad cultural a nuevos colectivos, siendo especialmente sensible a los visitantes y usuarios con dificultades auditivas, visuales y de movilidad reducida sin olvidar, en un futuro próximo, acciones para dinamizar y hacer accesible el patrimonio a colectivos con trastornos cognitivos.

La Mirada Táctil, tocar para entender

A la hora de diseñar una campaña de accesibilidad para los museos locales nos encontramos con la necesidad de desarrollar una acción concreta para todos los museos de la red, pero que al mismo tiempo sea sensible a la pluralidad temática de los mismos y considerando también los condicionamientos económicos que impiden actuar de forma directa sobre el conjunto de las exposiciones permanentes. En este contexto, se desarrolló una acción, a modo de espacio táctil, pensada para explorar y descubrir los fondos y contenidos del museo y de su patrimonio, partiendo del valor táctil y del potencial inteligible de los objetos. Naturalmente, este espacio cuenta con los requerimientos museográficos necesarios para satisfacer las necesidades de los visitantes con movilidad reducida, aquellos con dificultades visuales leves, moderadas o agudas, ceguera y aquellos con trastornos o patologías auditivos.

Las piezas más importantes del museo, las más emblemáticas o importantes a nivel de discurso museológico, científico o artístico, no necesariamente son aquellas que responden mejor a nivel táctil. Por lo tanto, hace falta un replanteamiento y análisis de las colecciones dirigido a identificar aquellos elementos y obras de las colecciones que más interesantes resulten desde un doble punto de vista: el interés patrimonial y su potencial háptico. Habitualmente, el guión de las exposiciones permanentes evidencia y muestra una realidad tremendamente visual. En este sentido, existe una cierta asimetría entre los contenidos del museo y el discurso háptico de la Mirada Táctil.

La Mirada Táctil introduce un discurso capaz de sorprender a todos los visitantes a través de aquellos elementos de la colección del museo en los que el tacto adquiere un valor añadido susceptible de comunicar y hacer entender parte de la “realidad cultural”. Este tipo de estrategia pedagógica está muy desarrollada en los museos de ciencia, donde la manipulación y la observación forman parte del proceso de comprensión intelectual. En nuestro caso, y al contemplar museos de todo tipo, nos centramos en elementos que puedan ser atractivos a todo tipo de públicos y que respondan a las diferentes necesidades de las colecciones y diferentes tipologías de

museos. Así, según sea el caso, las herramientas del módulo de “La Mirada Táctil” pueden ser elementos originales (una ánfora romana colonizada por elementos marinos, cerámicas ibéricas, medievales, piezas de fundición, moldes, rúbricas, relieves, texturas, materiales, obras de artistas ya sean originales, relieves, réplicas de pinturas, dibujos, esculturas- , contemplando también elementos naturales como meteoritos, lignitos y distintos minerales y rocas.

Los 27 módulos o espacios táctiles, repartidos en los museos y equipamientos culturales de 26 municipios de la provincia de Barcelona que han participado en el programa de “La Mirada Táctil” nos han ofrecido un bagaje de reflexiones sobre la praxis cultural que queremos compartir.

Una mirada teórica y práctica

La composición temática de los sesenta y cinco museos de la red de museos locales es muy variada, así que nos esforzamos en proponer una clasificación de los museos de la red desde el punto de vista de la estrategia accesible de su patrimonio. Desde esta nueva visión – clasificación, surgen cuatro criterios o tipos de museo:

- El museo estructura y territorio
- El museo objeto
- El museo técnico
- El museo persona.

La estrategia y tipología de módulo de “La Mirada Táctil” a aplicar se concebirá en función de esta tipología de museo. Los diferentes módulos multi-sensoriales actúan como elementos museográficos de síntesis de los contenidos de cada museo.

El museo estructura y territorio

Este tipo de museo tiene en la estructura el elemento principal que da sentido a su discurso, el centro de interés es el espacio, el paisaje.... La estructura del propio museo se convierte en uno de los elementos claves a transmitir. En esta categoría podríamos incluir a museos y equipamientos naturales, industriales, arqueológicos, paleontológicos etc., como por ejemplo:

- El Museo de las Minas de Cercs, donde el paisaje del cretácico superior es un elemento destacado. Una maqueta de las distintas capas geológicas permite al visitante comprender la evolución del paisaje y sus ambientes ecológicos, asociados a cada una de los niveles sedimentarios. La presencia de las pisadas de dinosaurios y moldes de troncos nos trasladan a las formas vivientes del momento. La textura, inclinación de las capas está especialmente cuidada al detalle, así como también las fracturas geológicas de las mismas.

Todos estos elementos y testimonios patrimoniales son elementos táctiles inteligibles que permiten, a todos los visitantes, hacer más accesible el yacimiento paleontológico de Fumanya (Bergedà), gestionado por el propio museo.

- El Museo del Ter (Manlleu), dónde el río y la colonización industrial son un claro ejemplo de la articulación y organización industrial de principios del siglo XX.
- El Museo Comarcal de Manresa que oferta, conjuntamente con el servicio de turismo de la ciudad, itinerarios históricos. En este caso se concretó como elemento táctil de territorio una maqueta de la ciudad medieval, destacando las murallas y entradas históricas así como la trama del callejero para visionar, a través del tacto, la trama urbanística de la ciudad, muy útil como elemento previo a la visita de la ciudad.
- El museo Municipal de la Náutica de Masnou, a partir de un dibujo histórico en relieve, se permite reseguir el paisaje mariner de principios del siglo XX. Es atractivo para los visitantes locales descubrir los referentes actuales de distinta tipología como los tecnológicos (barcos mixtos de vela y vapor; el primer tramo de ferrocarril de la línea Barcelona – Mataró, la actividad de los antiguos astilleros) los arquitectónicos (como las torres de vigilia de la costa, antiguos edificios industriales, los antiguos astilleros). A partir del dibujo se ofrece una imagen desconocida y sorprendente de la ciudad.
- El yacimiento ibero-medieval de la Esquerda en Roda de Ter que a través de una planimetría producida por el grupo de pesebristas de la misma localidad.
- El caso del caserón del siglo XVIII, gestionado por el museo de Sant Boi de Llobregat, que nos permite descubrir el referente cultural de un ventanal gótico.
- El Museo de Arte de Sabadell en el que se recrea un paisaje de 1910 de la ciudad industrial a través de un cuadro en relieve de Joan Vila, donde los referentes arquitectónicos y estructura industrial entrelazada resultan muy curiosos.
- El Museo de Arte de Terrassa o *La Casa Alegre de Sagrera* domicilio de una familia perteneciente a la burguesía catalana que forma parte de la ruta modernista de la ciudad.

Todos estos son museos muy adecuados para ser interpretados mediante maquetas táctiles como elementos principales de interpretación del espacio histórico generado.

Las acciones de participación de otras asociaciones o entidades en los diferentes proyectos crean una mayor cohesión del tejido social y un valor añadido para el museo. En definitiva, la Mirada Táctil quiere destacar aquellos aspectos locales, más universales, donde el tacto crea su propio espacio de interpretación capaz de enriquecer la visita de todos los visitantes (y no sólo la de aquellos que padecen algún tipo de discapacidad) como estrategia de comunicación museográfica se trata de conseguir y hacer posible el tan repetido lema de ***Museos Por y Para Todos***.

Los módulos multisensoriales de los museos estructura y territorio permiten al visitante con dificultad visual disponer de un referente cultural cercano a su marco de relación local, ciudad, entorno metropolitano.... Pueden ser de gran ayuda para descubrir aspectos más globales e históricos del entorno y también pueden ser un primer elemento importante e introductorio para las visitas a circuitos turísticos, arquitectónicos o parajes y medios naturales.

Los museos objeto

Son aquellos en los que los elementos protagonistas son las propias piezas, obras u especímenes (ya se trate de cuerpos volumétricos o bidimensionales) y su evolución. En este caso, el objeto se convierte en el eje y discurso principal del museo. Este tipo de museo englobaría, acogería o respondería al concepto más clásico de museo. Como buenos ejemplos de esta tipología, dentro de la Red de Museos Locales de la Diputación de Barcelona, encontramos por ejemplo:

- El museo del Càntir de Argentona, donde forma y función dan respuesta a las distintas tipologías de botijos de cerámica
- El de la Enrajolada de Martorell, donde podemos tocar azulejos de pavimento medievales
- El Museo y poblado ibérico de Ca n'Oliver, con sus piezas de cerámica ibérica, que nos permiten, mediante la comparación visual o táctil, deducir si han sido producidas a mano, a torno...
- Museos con colecciones arqueológicas como el Museo de las minas de Gavà.
- El Museo de Canet de Mar en el que una copia en yeso de los elementos escultóricos del Palacio de la Música Catalana realizada por Pablo Gargallo, nos permite interpretar la carga simbólica de los elementos escultóricos del Palacio y en la que también podemos reseguir las huellas del artista impresas que dotan al artilugio o recurso comunicativo de una gran carga emotiva.

Los museos objeto, se interpretan a través de módulos multisensoriales mediante los propios elementos patrimoniales (ya se trate de originales -en aquellos museos con

muchos ejemplares en reserva, de poco valor o muy resistentes, y cuya conservación no requiera de mucho mimo...; ya se trate de réplicas de piezas destacadas del mismo). Podríamos decir que estas piezas adquieren así una nueva función social. Los objetos nos hablan de la temática del museo. **Los objetos volumétricos adquieren un valor añadido cuando éstos son susceptibles de hacerse inteligibles, de ofrecer lecturas, cuando se convierten, por selección natural o cultural, en especímenes resultantes de la evolución de unas formas a fin de lograr funcionalidades muy concretas. No hay nada más atractivo que descubrir la inteligibilidad de los objetos fruto de una evolución natural, cultural, social, tecnológica....**

El museo técnico.

Bajo este epígrafe se agruparían aquellos museos que insisten más en la técnica y en los procesos, como elementos temáticos y que centran y confieren más importancia a estos procesos que a las propias piezas u obras. En estos museos el aspecto más destacado suele ser la realización, confección y técnicas aplicadas. En este conjunto o tipología de museos, podríamos destacar:

- El Museo del Tapiz de Sant Cugat del Valles; donde el visitante puede participar en el ámbito táctil “El tapiz del visitante”.
- El Museo de Arte de Cerdanyola del Vallès, donde el visitante puede descubrir la técnica y el proceso de trabajo de las vidrieras emplomadas tan empleadas en las catedrales medievales y en la arquitectura modernista.
- El Museo de la Piel de Vic en el que se ofrece la posibilidad de conocer las técnicas del trabajo de la piel y sus múltiples usos y funciones.
- El Museo Arqueológico y Paleontológico de Moià que a través de sus piezas permite seguir la evolución de la “industria lítica”.
- El Museo de Arte de Mollet del Vallés, donde una réplica de un cuadro del artista Joan Abelló nos permite conocer su técnica pictórica, así como el significado del motivo representado.

En estos museos lo especialmente destacado son los instrumentos, su evolución en el tiempo, su adaptación a los cambios de la sociedad y las variantes resultantes, las técnicas, los materiales, los procesos de fabricación. Los módulos multisensoriales de esta tipología de museo responden y centran su atención básicamente en los objetos fruto de la invención, de su confección y fabricación.

El museo persona

En este grupo entrarían todos aquellos museos en los que el eje principal del discurso expositivo está fuerte y estrechamente vinculado a un personaje histórico. Aquellos museos en los que el centro del discurso lo constituyen el legado del personaje, sus colecciones, su entorno, o su creación ya sea artística, arquitectónica, literaria, científica, musical, política, filosófica y un largo etcétera. Dentro de la Red de Museos Locales de la Diputación de Barcelona, buenos ejemplos de este tipo son:

La Casa Museo Verdaguer de Folgueroles

La Casa Museo Lluís Domènech Montaner, en Canet de Mar

El Museo Abelló, en Mollet del Vallés

La Biblioteca Museo Víctor Balaguer en Villanova i la Geltrú.

Los módulos multisensoriales para esta tipología de museos deben centrarse en difundir el personaje y para lograrlo resulta muy eficaz aproximarlos a los visitantes, dotarlo de “rostro” y personalidad.... Así, en estos casos, resulta muy útil disponer de un elemento escultórico del protagonista del museo, por ejemplo, un busto que permita el reconocimiento de sus rasgos físicos y que permita establecer un referente cultural del personaje. Otro aspecto muy interesante que posibilita y facilita hacer accesible y acercar el personaje al visitante es su firma (impresa en relieve, como motivo icónico). Evidentemente otros elementos muy útiles a explotar en los módulos de este tipo de museo lo constituyen los objetos personales del protagonista (Objetos personales como gorros, sombreros, paletas, pinceles, estilográficas, carboncillos, estilográficas, pipas, cajas de tabaco, textos en braille de poemas, manifiestos, discursos, planos, partituras,.... Perfumes, tabaco, músicas... etc.) Todos estos elementos nos pueden ayudar a conocer, de forma directa, próxima y efectiva al personaje, a transportarnos a su mundo y mapa emocional. En esta línea, estamos especialmente satisfechos de los módulos multisensoriales realizados.

Evidentemente, intentar establecer agrupaciones o conjuntos por tipología de museos es difícil dado que muchos museos son una amalgama y reunión de las diferentes tipologías, se da también el caso de museos menos definidos o concretos difíciles de encasillar. Sea cual sea el caso, dada la gran diversidad temática, a menudo cuesta establecer un sólo hilo conductor o discurso en el que centrarse.

La mirada táctil como estrategia comunicativa a nivel de visitante y de red

Los módulos multisensoriales pueden ser un primer elemento de soporte para mostrar aspectos arquitectónicos, históricos o estructurales relacionados con el espacio del propio museo. Por otro lado, pueden ser utilizados como plataforma y

herramienta para poder experimentar la materia y mostrar aspectos más concretos del discurso relacionados con la textura y materiales, la técnica constructiva, la evolución de las formas, la inteligibilidad de los objetos.... Como comentábamos, también permiten configurar la imagen de personajes...

A nivel de visitante - usuario, los módulos multisensoriales ofrecen:

- Facilitar el acceso de los distintos canales de comunicación (escrito en macro carácter, Braille, táctil, vídeos subtítulos y con lengua de los signos.)
- Introducir una primera experiencia táctil en el museo y potenciar nuevas formas de presentación e interpretación del patrimonio (visual, olfativa, auditiva)
- Perseguir un diseño multisensorial integrado donde el visitante puede escoger su mecanismo de relación de forma autónoma.

A nivel de Red de Museos el proyecto de La Mirada Táctil facilita:

- Mayor transversalidad entre Museo - Patrimonio- Turismo accesible
- Posibilidad de posicionar los museos dentro del turismo accesible
- Dar solución a la necesidad de potenciar los museos como referentes de las buenas prácticas para reforzar la sensibilidad local
- Poner a disposición de la ciudadanía otras formas y mecanismos de aproximación y comunicación del patrimonio accesibles y normalizadas
- Crear ofertas culturales especializadas que sean accesibles tanto para el público general como para los colectivos con dificultades sensoriales
- Mejorar la oferta cultural especializada
- Difundir el proyecto de “La Mirada Táctil” como marca de accesibilidad y comunicación global

Trayectoria, crecimiento y desarrollo del proyecto

“La Mirada Táctil”:



La Mirada Táctil es un proyecto con vida propia que va adaptándose a las nuevas tecnologías y demandas. Por este motivo, en el transcurso de los años 2013 y 2014 hemos realizado acciones para incluir a la comunidad sorda signante y oralista. Este nuevo aspecto y el diseño de estrategias de accesibilidad de los contenidos de los museos a la comunidad de visitantes con deficiencias auditivas han supuesto un gran avance del que estamos muy satisfechos. Este trabajo, se ha realizado gracias a

la colaboración y al asesoramiento de la Federación de Sordos de Cataluña. En esta nueva vertiente del proyecto de La Mirada Táctil, se han producido nueve vídeos en la lengua de signos. Cada vídeo ofrece una presentación del museo, de su patrimonio y colecciones y un capítulo para cada uno de los objetos del módulo táctil. Para facilitar su máxima difusión, se ha creado un canal en Youtube “La Mirada Táctil” en <https://www.youtube.com/user/LaMiradaTactil> dónde se pueden captar, a través del teléfono móvil, utilizando señales en códigos QR que se presentan también en los módulos de cada museo. También puede hacerse a través del web de los Museos Locales de la Diputación de Barcelona y de la Federación de Sordos de Cataluña (FESOCA). Por otro lado el proyecto de La Mirada Táctil ofrecido por la Oficina de Patrimonio Cultural de la Diputación de Barcelona, contempla también otros ejes de actuación como la redacción de informes de accesibilidad, el asesoramiento y desarrollo de programas, la organización de cursos sobre accesibilidad para directores, técnicos, personal de sala y otros agentes o mediadores culturales, etc.

Próximos ejes y líneas de trabajo

En un futuro próximo esperamos poder diseñar estrategias especialmente dirigidas a otros colectivos con discapacidad mental o deficiencias cognitivas estableciendo, por ejemplo, juegos de correspondencias entre sentidos que desencadenen emociones, sentimientos, pensamientos y vivencias. También estamos pensando en iniciar y facilitar estrategias dirigidas o formuladas a segmentos de población, cada vez más importantes en nuestra sociedad, como el colectivo de la 3ª. Edad. Eso sí, siempre sin perder de vista que debe tratarse de acciones de COMUNICACIÓN GLOBAL, partiendo de la base de que cualquier módulo multisensorial, a pesar de estar concebido básicamente para hacer accesible el patrimonio a colectivos específicos, también resulta una herramienta utilizable para el visitante o público que clasificamos como “normal”. Y sin perder de vista que todas las acciones del proyecto “La Mirada táctil” tienen como objetivo, cómo decíamos al principio, hacer de los museos, centros de conservación, difusión y divulgación de la cultura y el patrimonio, así como también ejemplo de espacios de cohesión y relación cultural y siendo muy conscientes de que **la importancia o valor de un museo, no solamente recae sobre su patrimonio, sino también sobre su capacidad de emocionar, motivar y, sobretodo, transmitir, comunicar, difundir y divulgar conocimiento**, en definitiva permitir el acceso a la cultura a toda la ciudadanía, Derecho Humano fundamental recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos

Conclusiones

- La Mirada Táctil introduce un discurso con capacidad de sorprender a todos los visitantes por el solo hecho de incitar la manipulación inteligible de los objetos expuestos, donde patrimonio y capacidad de interpretación táctil son las dos máximas debidamente perseguidas.
- Introducimos una nueva clasificación teórica de los museos en función del tratamiento accesible de sus contenidos: el museo estructura y territorio; el museo objeto; el museo técnico y el museo persona.
- Los museos estructura y territorio permiten al visitante con dificultad visual disponer de un referente cultural cercano a su marco de relación local, ciudad, entorno metropolitano.... Pueden ser de gran ayuda para descubrir aspectos más globales e históricos de su entorno y también pueden ser un primer elemento para circuitos e itinerarios turísticos.
- En el Museo objeto éste tiene un valor añadido cuanta más inteligibilidad cultural podamos ofrecer y cuanta más relación directa podamos establecer entre forma y función del objeto.
- El Museo técnica. En estos museos lo especialmente destacado son los instrumentos, su evolución en el tiempo, su adaptación a los cambios de la sociedad y las variantes resultantes, las técnicas, los materiales y los procesos de fabricación.
- El Museo persona permite conocer a un personaje ilustre, dotarlo de rostro, descubrir el mapa o universo emocional a partir de sus objetos personales, sus preferencias musicales, su voz, perfume, el carácter de su firma o rúbrica....
- Las nuevas tecnologías móviles vinculadas a códigos QR y canales de youtube permiten una difusión sencilla y directa para la comunidad sorda signante y oralista.

“Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos”.

Elena Tiburcio Sánchez,
Rosa María Hervás Avilés,
Eloísa Pérez Santos.

Palabras clave: museos, visitantes, investigación, Región de Murcia.

Objetivos de la comunicación:

En esta comunicación se presentan los primeros resultados de la tesis doctoral “Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos”, dentro del programa de doctorado en Educación y Museos de la Universidad de Murcia y del proyecto de investigación “Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos de la Región de Murcia” (15379/PHCS/10), financiado por la Fundación Séneca¹.

Introducción

Esta investigación se justifica por el interés que los estudios de público tienen en la actualidad para los museos como medio para favorecer la inclusión social de los ciudadanos. Se presentan algunos resultados obtenidos en dos investigaciones realizadas desde el año 2012. En primer lugar, un análisis del público potencial de museos a través de una metodología cualitativa en la que se utilizan los grupos de discusión como técnica para recoger información. En segundo lugar, un estudio cuantitativo del perfil, las necesidades, expectativas y opiniones del visitante real de cinco museos de la Región de Murcia. Los primeros resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones sobre las causas que provocan la ausencia de un tipo de público en los museos (inmigrantes, jóvenes, discapacitados y personas mayores). Esto nos ha permitido concretar propuestas de intervención que propicien su inclusión. Asimismo, los datos

¹ Proyecto de investigación: “Estudio de visitantes de museos de la Región de Murcia: Acción didáctica y proyectos educativos” (05795/PPC/07) subvencionado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

indican que existe un perfil muy similar de público en los museos de diferentes países europeos como Francia, Italia, Dinamarca o España. Es decir, los visitantes de museos suelen tener unas características análogas. Los métodos utilizados en estas investigaciones nos han permitido obtener unos primeros resultados aplicables a la mejora de las instituciones museísticas desde la singularidad de cada una de ellas en relación con sus visitantes reales y potenciales. En consecuencia, podemos afirmar que los estudios de público incluyen procesos de reflexión de los profesionales de los museos y de sus públicos que pueden mejorar la participación e inclusión de los mismos.

Los estudios de público en la Región de Murcia

Los estudios de público de museos de la Región de Murcia son muy recientes y se encuentran enmarcados en la última década. El primer trabajo sobre visitantes de museos surge en el año 2006 gracias a una investigación del Ministerio de Cultura para conocer las características del público del Museo Nacional de Arqueología Marítima de Cartagena, de carácter estatal. En éste se recopilaron datos de taquilla desde el año 1991 y se administraron 255 cuestionarios a visitantes individuales de junio a diciembre de 2006. Los resultados del estudio mostraron que los visitantes individuales del museo eran principalmente varones (52,5%) con una media de edad de 42 años. El público provenía fundamentalmente de distintas autonomías españolas (76,1%), existiendo muy pocos visitantes de la propia ciudad de Cartagena (14,1%). Las personas que acudían al museo poseían un nivel de estudios muy alto, ya que el 40% tenía una carrera universitaria. Asimismo, más de la mitad se encontraban en activo laboralmente (53,3%), aunque destacaba el número de visitantes jubilados (22%) (Pérez, 2007).

En el año 2007, coincidiendo con la creación del Laboratorio Permanente de Público de Museos del Ministerio de Cultura (en adelante LPPM), se inició la primera investigación de público en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM en adelante)² en coordinación con dicha institución en dos museos locales: el Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia y el Museo Siyâsa de Cieza. Se realizó un estudio descriptivo con 733 personas obteniendo la información a través de un cuestionario diseñado para la

² Proyecto de investigación: "Estudio de visitantes de museos de la Región de Murcia: Acción didáctica y proyectos educativos" (05795/PPC/07) subvencionado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

investigación. Los resultados indicaron que entre los visitantes de ambos museos predominaban las mujeres y que la edad media de los mismos oscilaba entre los 37 y los 38 años. En cuanto al nivel de estudios, el 43,5% eran universitarios, el 49,5% tenía un nivel de estudios obligatorio o post obligatorio. Se trataba de personas que realizaban la visita en compañía de familiares y amigos con el objetivo de aprender y entretenerse. Se confirmaba así el hecho de que la visita al museo estaba condicionada por ser un acontecimiento eminentemente social, educativo y lúdico (Hervás; Parra; Nicolás y Ruiz, 2009). Posteriormente, esta línea de investigación se ha mantenido a través de diversos estudios, fruto de los cuales es el trabajo que presentamos.

Paralelamente, el LPPM realizó un estudio de visitantes en el Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQUA) de Cartagena durante el periodo comprendido entre diciembre de 2008 y diciembre de 2009. Se llevó a cabo un estudio descriptivo con 635 participantes individuales y 17 grupos escolares, obteniendo la información a través de un cuestionario diseñado para la investigación. Los resultados mostraban que la presencia de varones (58,6%) era ligeramente superior a la de mujeres (41,3%), resultado que difería del obtenido en el estudio anteriormente expuesto. Se trataba de un público con una edad media de 39 años con estudios medios-superiores, distribuyéndose con cierta homogeneidad entre los que tenían estudios medios, carrera universitaria o FP de Grado Superior. Los visitantes residían mayoritariamente en España (87%), y más de la mitad procedían de la Región de Murcia (56,6%), aumentando en este estudio el dato de público de Cartagena (26,7%). El 87,6% de los participantes realizaban la visita acompañados por su pareja y en pequeños grupos de familiares o amigos en los que solía haber niños, por lo que podría hablarse de una visita eminentemente familiar (LPPM, 2012).

Investigación “Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos”

Esta investigación, iniciada en el año 2012, tiene como objetivo fundamental conocer las principales características de los visitantes reales y potenciales de museos de la Región de Murcia. A continuación describimos cada una de ellas.

Estudio del público potencial de museos de la CARM

La primera parte de esta investigación pretende conocer al público potencial de museos de la CARM. Se ha utilizado un método de investigación cualitativo basado en los

grupos de discusión, cuyo fin es el análisis de la realidad de cada uno de los grupos estudiados a través de un debate donde el investigador no interviene en la conversación, pero la determina. Su finalidad es la producción controlada de un discurso por parte del grupo (Krueger, 1991).

Para la selección de la muestra de los ocho grupos de discusión realizados nos basamos en los segmentos de personas no visitantes de museos que se identifican en los informes de visitantes del LPPM (2011), así como en la población usuaria que encontramos en los centros culturales de la Región de Murcia. Los tipos de colectivos que escogimos son: amas de casa y desempleados, personas mayores, jóvenes/estudiantes, inmigrantes y discapacitados. Para la selección de los participantes buscamos personas que cumplieran dos criterios fundamentales: su vinculación con diferentes centros culturales de la Región de Murcia (asociaciones, centros culturales y Universidades Populares) y sus inquietudes culturales, entre las que no se encuentra asistir a museos. Así, la muestra está compuesta por 72 personas, la mayoría mujeres (73,6%) con una media de edad de 45 años. En cuanto a su procedencia, el 86% son españoles y el 14% son extranjeros. El 98,6% de los participantes reside actualmente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM).

Tras identificar los destinatarios de la investigación, se han concretado las temáticas que debían ser tratadas en los grupos de discusión a partir una revisión bibliográfica sobre estudios de público potencial. La información se clasificó en las siete metacategorías siguientes:

- I. Tiempo de ocio
- II. Imagen previa de los museos
 - II.I. ¿Qué es un museo?
 - II.II. ¿Qué conocen de los museos?
 - II.III. ¿Visitan los museos?
- III. Argumentos por los que no van a los museos
- IV. ¿Qué les dificulta frecuentar los museos?
- V. ¿Qué piensan de los museos?
 - V.I. ¿Cómo se sienten intelectualmente en el museo?, ¿hay que tener un determinado nivel de formación para entender la información?

- V.II. Emocionalmente, ¿qué sentimientos les transmite el museo?
- VI. Propuestas para un museo atractivo
- VII. ¿Por qué no van al museo y si al centro cultural?

El instrumento utilizado para obtener información es el propio discurso de los participantes que durante una hora aproximadamente discuten sobre los temas propuestos. El discurso se graba tanto en video como en audio con la autorización de todos sus miembros y posteriormente se transcribe y analiza con la ayuda del audio y el visionado del video codificando las intervenciones que dan respuesta a cada una de las categorías utilizando un análisis de contenido (Sánchez, 2005). Una vez categorizada la información se analiza para conocer el grado de frecuencia en el que aparece en los diferentes grupos, la coincidencia de ideas entre participantes, si las diferencias o semejanzas están relacionadas con sus características personales y las dificultades encontradas. Al mismo tiempo, esta comparación permite confirmar la validez de las categorías establecidas y evaluar la investigación.

Resultados del estudio de público potencial

A continuación exponemos algunos de los resultados más relevantes tras el análisis de la información aportada por los participantes en cada una de las metacategorías:

Metacategoría 1: En qué suelen emplear su tiempo de ocio

La primera categoría tiene que ver con lo que a los participantes les gusta hacer durante su tiempo de ocio. La socialización con otras personas es el tipo de actividad más valorada, fundamentalmente quedar con amigos. La segunda es el deporte, que se realiza habitualmente tanto de forma individual como grupal. La visita a museos no se encuentra entre las actividades que suelen realizar nuestros participantes.

Metacategoría 2: Qué imagen previa tienen de los museos

En cuanto a la imagen previa que tienen de los museos, gran parte de los participantes no saben definir qué es un museo. La primera asociación que realizan es con el arte, sin embargo, cuando hablan sobre sus experiencias museísticas, suelen hacer referencia a la historia y el pasado. Su imagen del museo derivada de una vivencia personal tiene que ver en su mayoría con conceptos negativos como desconocimiento,

aburrimiento y seriedad. Por otra parte, nuestros participantes no visitan museos con asiduidad, se trata de una actividad esporádica y excepcional ligada al turismo cultural.

Metacategoría 3: Qué argumentos tienen para no ir a los museos

La falta de interés es la causa principal por la que no se visitan museos, no son lugares atractivos para ellos ni entretenidos para ir durante su tiempo libre. Además, después de una mala experiencia en su primera visita a un museo los participantes no consideran que éste les ofrezca nada nuevo y esta idea la generalizan a todos los museos.

Metacategoría 4: ¿Qué dificultades encuentran para no ir al museo?

El inconveniente principal que encuentran los participantes cuando acuden a un museo es que no comprenden lo que allí se expone, sus contenidos. El apoyo de un guía o de una persona de su entorno que les explique los contenidos expuestos con un lenguaje asequible y ameno es necesario para tener una experiencia satisfactoria. En los participantes con dificultades auditivas esta ayuda es imprescindible.

Metacategoría 5: ¿Qué piensan de los museos?

La primera apreciación de nuestros participantes es que el nivel cultural influye cuando se visita un museo. La falta de entendimiento de los contenidos expuestos genera rechazo hacia el museo, junto a sentimientos de vergüenza y aburrimiento. Los participantes disfrutaban de la visita cuando se han preocupado previamente por obtener información sobre el museo y sus exposiciones.

Metacategoría 6: Propuestas para un museo atractivo

Para gran parte de nuestros participantes, el atractivo del museo aumentaría con la mejora de las exposiciones, convirtiéndolas en interactivas, participativas y sensitivas. Del mismo modo, el incremento de la relación entre los centros educativos y los museos es muy comentado por los grupos: los museos deben dar a conocer su oferta en los colegios, pero éstos también deben fomentar la realización de visitas a museos, así como el conocimiento y valorización de sus contenidos en el aula. Por otra parte, los participantes reclaman más información sobre los museos a través de acciones de difusión de diversa índole, como teatralizaciones en la calle o promociones a través de las redes sociales. Asimismo, la participación del público a través del voluntariado, la

realización de grupos de discusión y la creación de colectivos que compartan el interés por visitar museos son otras ideas expresadas.

Metacategoría 7: ¿Por qué no vas al museo y sí al centro cultural?

Los participantes ven los centros culturales como lugares abiertos de encuentro entre iguales. Son contextos de participación que generan un compromiso y proporcionan una continuidad a sus miembros, haciendo que se sientan implicados y reconocidos como parte de algo. Al mismo tiempo, argumentan que se sienten informados y obtienen todos los recursos que necesitan para desarrollar un aprendizaje concreto, nuevas habilidades y opciones de ocio.

Estudio del público real de museos de la CARM

El objetivo fundamental de esta parte de la investigación es conocer las principales características de los visitantes de museos de la CARM. Nuestro interés es investigar los hábitos de visita del público real, sus expectativas, motivaciones, necesidades y conocimientos previos sobre el museo. También queremos conseguir datos sobre el nivel de utilización de sus servicios, así como de las opiniones y valoraciones sobre ellos para conocer la satisfacción de los visitantes.

Para obtener una muestra representativa de los visitantes de museos de la CARM se seleccionaron algunos de los museos más visitados de la misma: el Museo Arqueológico, el Museo de Santa Clara y el Museo Salzillo de Murcia, el Museo Nacional de Arqueología Subacuática y el Museo-Teatro Romano de Cartagena. El instrumento utilizado para recoger la información es un cuestionario diseñado para esta investigación. Se elaboró teniendo como modelos los cuestionarios diseñados por el LPPM (2011) y el cuestionario diseñado para el Museo de la Ciencia de Murcia en la investigación que explicamos anteriormente.

Se estimó que el número de cuestionarios necesario para conseguir una muestra representativa de los visitantes fuera de 400 por museo. Se seleccionaron cuatro periodos de recogida de información en cada museo distribuidos entre octubre de 2012 y mayo de 2013. Así, los datos tomados se correspondían con los periodos de invierno/otoño y de primavera/verano, pudiendo generalizarse al resto del año. Tuvimos en cuenta la distribución del público durante la semana, diferenciando entre las visitas en días lectivos

y en fin de semana, ya que los visitantes podían presentar características sociodemográficas diferentes. Por tanto, los días en que se recogieron datos fueron los comprendidos entre jueves y domingo durante todo el horario de apertura de los museos.

La muestra debía ser variada, por lo que se eligió a todo tipo de personas. La muestra se seleccionó aplicando la siguiente proporción: el 80% de la muestra es el público con edades comprendidas entre 16 y 60 años. El 20% del público lo integran personas de más de 60 años. El número total de cuestionarios recogidos válidos para la investigación ha sido de 2019.

Resultados del estudio de público real.

Los datos obtenidos sobre público real nos permiten identificar un perfil de visitante para cada uno de los museos del estudio:

Museo Arqueológico: el 51,8% de sus visitantes son mujeres, con la media de personas más jóvenes (40 años) y el mayor número de licenciados (30,9%) del conjunto de museos. Es frecuentado por universitarios (18,8%), personas que cursan estudios en centros para adultos (16,7%) y de ciudadanos residentes de la Región de Murcia (69,7%). Son los participantes que más visitan museos cuando viajan (el 68,4% “siempre”). El 44,7% ya había acudido con anterioridad a este museo que tiene un alto porcentaje de visita casual (26,3%). Asimismo, sus visitantes están muy satisfechos: el 98,5% recomendarían la visita.

Museo de Santa Clara: el 55,8% de su público son mujeres, con una edad en la media global del estudio (48 años). Posee el mayor número de visitantes laboralmente activos (57,9%) y es el museo visitado en menos tiempo, aproximadamente 44 minutos. Son los participantes más asiduos a la visita a museos, con más de 5 al año (36,7%), y tiene la mayor presencia de grupos turísticos del estudio (46,3%). Por ello, gran parte de su público acude a una oficina turística para obtener información del museo (47,4%). Por último, destaca la solicitud de información al personal del museo como el servicio más utilizado (37,6%).

Museo Salzillo: el 53,6% de sus visitantes son mujeres, con una edad media superior a la global (54 años). Es uno de los museos con más público jubilado (38,3%) y de la Comunidad Valenciana (23,6%). Además, la visita a este museo es la de mayor duración, con una media de 55 minutos. Sus visitantes son los que más se interesan por apreciar

piezas u obras de arte (66,0%) y destacan por acudir al museo por recomendación de alguien (27,3%).

Museo Nacional de Arqueología Subacuática ARQUA: el número de mujeres es ligeramente superior (51,8%) y sus visitantes se sitúan en la media de edad global (49 años). La presencia de grupos de asociaciones culturales (15,8%) es significativa, así como la de público de la Comunidad de Madrid (28,4%). Sus visitantes son los que realizan más visitas entre 3 y 5 veces al año (27%) y una vez al año (15%), sin embargo, el 89,5% se encontraba realizando su primera visita. Los participantes buscan aprender algo nuevo (58,6%) y gran parte de ellos han buscado información en la página web del museo o en internet antes de la visita (22,3%).

Museo del Teatro Romano: es el museo con mayor presencia de visitantes mujeres del estudio (56,1%) y con una edad superior a la global (53 años). Además, dentro del conjunto de museos posee el mayor número de turistas (40,8%), jubilados (40,8%) y extranjeros residentes en España. Sus visitantes esperan que el museo les facilite conocimientos sobre historia (56,6%) y buscan información en la página web del museo/internet antes de la visita (22,1%). El museo obtiene las valoraciones más altas en cuanto a sus servicios y el 98,5% de sus visitantes lo recomendaría.

Conclusiones

En esta comunicación se han presentado algunos de los primeros resultados de la tesis doctoral “Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos”, dentro del programa de doctorado en Educación y Museos de la Universidad de Murcia y del proyecto de investigación “Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos de la Región de Murcia” (15379/PHCS/10), financiado por la Fundación Séneca. La intención de este trabajo es obtener un conocimiento relevante sobre el público real y potencial, con el interés de que los resultados fundamenten las decisiones estratégicas de los gestores de cada uno de los museos del estudio, ayudando a resolver los problemas detectados y mejorar la imagen de los mismos. Los resultados obtenidos hasta el momento muestran la necesidad de que los museos generen exposiciones y actividades motivadoras, que impulsen a los visitantes a acudir a ellos. Para ello, las emociones positivas y el debate son ingredientes valiosos para atraer el interés de los ciudadanos. En consecuencia, podemos afirmar que los estudios de público incluyen procesos de reflexión de los

profesionales de los museos y de sus públicos que pueden mejorar la participación, colaboración e inclusión de los mismos.

Referencias bibliográficas

KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.

HERVÁS, R. M^a.; PARRA, M^a. I.; NICOLÁS, S. y RUIZ, M^a G. (2009). Museos como espacios de experiencias museísticas. El Museo de la Ciencia y el Agua y su público. En M. Mosquera (Coord.), *Museos para la participación* (pp. 118-209). Coruña: Alva Gráfica.

LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE Museos (2011). *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

LABORATORIO PERMANENTE DE PÚBLICO DE MUSEOS (2012). *Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional de Arqueología Subacuática. ARQVA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

PÉREZ, E. (2007). *Informe sobre el público visitante del Museo Nacional de Arqueología Marítima (Cartagena)*. Madrid: Ministerio de Cultura.

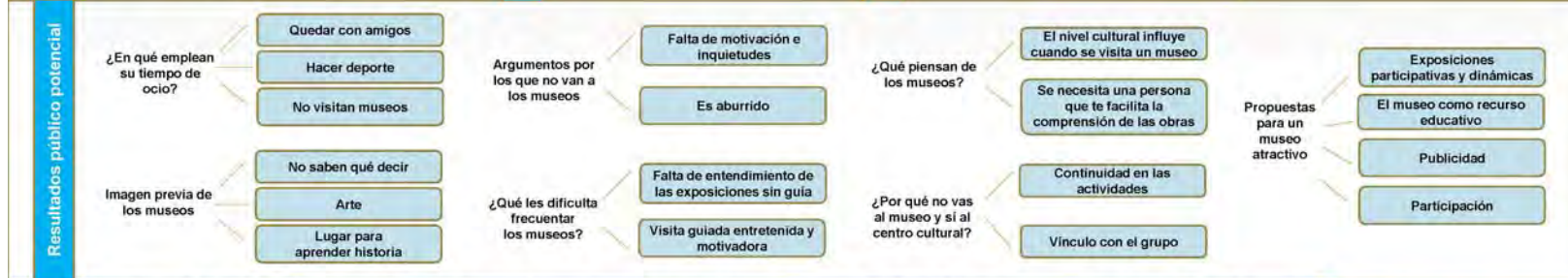
SÁNCHEZ, A. M^a. (2005). *Análisis de los Planes Municipales de Prevención en Drogodependencias en algunos Municipios clave de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.

MUSEOS PARA TODOS LOS PÚBLICOS. ESTUDIO DE LOS VISITANTES REALES Y POTENCIALES DE MUSEOS

Autoras: Elena Tiburcio Sánchez, Rosa Marja Hervás Avilés, Eloisa Pérez Santos

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Madrid), 28-31 octubre 2014

Introducción y objetivos	<p>Primeros resultados de la tesis doctoral "Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos", dentro del:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de doctorado en Educación y Museos de la Universidad de Murcia • Proyecto de investigación "Museos para todos los públicos. Estudio de los visitantes reales y potenciales de museos de la Región de Murcia" (15379/PHCS/10)  <p>Esta investigación se justifica por el interés que los estudios de público tienen para los museos como medio para favorecer la inclusión social de los ciudadanos. Los primeros resultados nos han permitido concretar propuestas de intervención.</p>	Los estudios de público en la Región de Murcia	<p>2006 Investigación del Ministerio de Cultura para conocer las características del público del Museo Nacional de Arqueología Marítima de Cartagena.</p> <p>2008-2009 Estudio de visitantes del LPPM en el Museo Nacional de Arqueología Subacuática de Cartagena.</p> <p>2008-2010 "Estudio de visitantes de museos de la Región de Murcia: Acción didáctica y proyectos educativos" (05795/PPC/07). Fundación Séneca.</p>	Nuestra investigación	<p>Estudio del público potencial (Investigación cualitativa)</p> <p>Creación de 8 grupos de discusión con 72 personas entre no visitantes de museos (LPPM, 2011) y usuarios de los centros culturales de la CARM.</p> <p>Amas de casa/Desempleados Personas mayores Jóvenes Inmigrantes Personas con discapacidad</p> <p>Comparten su vinculación con diferentes centros culturales y sus inquietudes culturales.</p>	<p>Estudio del público real (Investigación cuantitativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para conocer el perfil, las necesidades, expectativas y opiniones del visitante real de algunos de los museos más visitados de la Región de Murcia. • Instrumento: cuestionario • Muestra por museo: 400 participantes. • Muestra total: 2019 participantes.
--------------------------	--	--	---	-----------------------	--	--



Resultados público real	<p>Museo Arqueológico (Murcia)</p> <p>Participantes más jóvenes (40 años)</p>	<p>Museo de Santa Clara (Murcia)</p> <p>Edad en la media global del estudio (48 años)</p> <p>Museo visitado en menos tiempo (44 minutos)</p>	<p>Museo Salzillo (Murcia)</p> <p>Edad media superior a la global (54 años)</p> <p>Museo visitado en más tiempo (55 minutos)</p>	<p>Museo ARQUA (Cartagena)</p> <p>Edad en la media global del estudio (49 años)</p>	<p>Museo Teatro Romano (Cartagena)</p> <p>Edad en la media global del estudio (49 años)</p>	<p>Conclusiones</p> <p>Necesidad de que los museos generen exposiciones y actividades motivadoras, que impulsen a los ciudadanos a acudir. Las emociones positivas y el debate son ingredientes valiosos para atraer su interés.</p> <p>Los estudios de público incluyen procesos de reflexión de los profesionales de los museos y de sus públicos que pueden mejorar la participación e inclusión de los mismos.</p> <p>Referencias bibliográficas</p> <p>Kruiger, R. A. (1991). El grupo de discusión: guía práctica para la investigación cualitativa. Madrid: Cei. Hervás, R. M., Párra, M. J., Nicolás, S. y Ruiz, M. G. (2009). Museos como espacios de experiencias museísticas. El Museo de la Ciencia y el Agua y su público. En: M. Mosquera (Coord.), Muestrando la participación (pp. 116-209). Coruña: Axa Gestión. Laboratorio Permanente de Públicos de Museos (2011). Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Laboratorio Permanente de Públicos de Museos (2012). Conociendo a nuestros visitantes. Museo Nacional de Arqueología Subacuática. ARQUA. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pérez, E. (2007). Informe sobre el público visitante del Museo Nacional de Arqueología Marítima (Cartagena). Murcia: Ministerio de Cultura. Sánchez, A. M. (2005). Análisis de los Planes Municipales de Prevención en Ortopedia/Neurocirugía en algunos Municipios clave de la Región de Murcia. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.</p>
-------------------------	--	---	---	--	--	--

El museo como lugar relacional de aprendizaje. Repensar la atención a la diversidad en los programas educativos de los museos.

Carmen Urpí (curpi@unav.es)
Universidad de Navarra

Nuria Garro-Gil (nggil@alumni.unav.es)
Universidad de Navarra

Elisa Montserrat (emontse@unav.es)
Museo Universidad de Navarra

1. Fundamentación teórica

Puesto que la sociedad del aprendizaje reconoce la educación como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida (Delors, 1996: 20), admitimos sin mayor discusión el potencial educativo a desarrollar desde los diferentes ámbitos de aprendizaje que presenta nuestra sociedad, como es el caso del ámbito de la cultura (Trilla, 2000). Dentro de dicho ámbito, los museos de arte desempeñan una acción educativa sobre el patrimonio que en estas dos últimas décadas ha dado pie a numerosos estudios e investigaciones. A partir de la reflexión sobre estos estudios (Valdés, 1999; Efland, Freedman, Stuhr, 2003; Calaf, Fontal y Valle, 2007; Rodríguez, Bernal y Urpí, 2005), consideramos que la educación del museo no se reduce a desarrollar estrategias para hacer más accesible el patrimonio cultural a toda la población, sino que requiere un replanteamiento y reflexión sobre la forma en cómo cada persona, desde su propia diversidad, se relaciona con el patrimonio cultural.

Desde este punto de partida, la accesibilidad y la inclusión social no se plantean solamente en un sentido estructural desde el cual se tiene en cuenta la disposición, organización y configuración de un espacio de aprendizaje, sino que apuntan a la finalidad última que persigue todo proceso educativo: el crecimiento personal e irrestricto de cada sujeto (Polo, 2006: 59). En esa dirección, el aspecto relacional del

crecimiento humano juega un papel difícil de obviar, y en el caso de un museo, dicho aspecto relacional presenta un gran potencial educativo a desarrollar.

La idea romántica de no interferir en la experiencia estética del visitante mediante intervenciones educativas distorsionantes puede ser válida y eficaz para algunas personas, pero la mayoría (y cada una) espera encontrar cierta ayuda educativa que acompañe y guíe sus visitas de modo sugerente, ameno, cercano, estimulante y eficaz. Esto requiere por parte de los directivos y profesionales implicados el esfuerzo de adaptar y flexibilizar no solo las estructuras del museo —los medios— sino también los planteamientos pedagógicos que subyacen a todo el diseño educativo de un museo —los fines— (Fontal, 2003).

En este sentido, si los planteamientos pedagógicos que subyacen al diseño educativo de un museo contemplan esa perspectiva abierta a toda la sociedad, entonces la creación de un *ethos* relacional será uno de los principales objetivos o principios de actuación del museo, entendido como lugar que favorece la relación entre la persona y el patrimonio que alberga, así como entre las personas que coinciden en ese mismo lugar. Además de favorecer las relaciones entre el propio museo y su entorno social, aumentando así el potencial educativo de las experiencias que se ofrecen al visitante y favoreciendo el trabajo en red que tanto demanda actualmente la sociedad globalizada.

Lo que aquí interesa ver es si, desde la diversidad de planteamientos pedagógicos que puede asumir el museo, estos centran su atención en los fines educativos y no tanto en los medios materiales y humanos que siempre deben estar a disposición de las metas y valores planteados. En este caso la atención a la diversidad de públicos potenciales exigiría por parte del museo la capacidad para crear un *ethos* relacional en el que la experiencia estética de observación y disfrute del arte se oriente más allá de la dimensión puramente informativa e individual basada en una categoría estandarizada de visitante. Y por el contrario atienda a la dimensión más formativa y educativa a la que apunta el arte como oportunidad de aprendizaje, a la que toda persona, desde su propia diversidad, puede acceder.

2. Estudio cualitativo: análisis de datos, interpretación y evaluación de resultados.

A partir de las ideas señaladas, se realiza un estudio cualitativo de casos a modo de sondeo a través de entrevistas estructuradas basadas en un cuestionario diseñado y elaborado para esta investigación, realizadas a 15 personas que reflejan la diversidad mencionada¹, todas ellas procedentes de Navarra.

El tamaño y la heterogeneidad del grupo no permite generalizar las respuestas obtenidas, pero los resultados ofrecen una idea amplia de la diversidad de público potencial encontrada y muestra el desafío que supone llegar a atender tan dispares necesidades.

El objetivo de la investigación es mostrar la diversidad de públicos potenciales que, quizás no siendo clientes habituales de los museos por diversidad de motivos, sí manifiestan interés por acceder a los museos y por ello reclaman adaptaciones y ayudas concretas. Todo ello pone de manifiesto que la tendencia generalizada en el ámbito artístico de configurar los museos tomando como referencia una categoría estándar de cliente habitual, supone en la práctica una limitación para ellos mismos por generar —seguramente de manera inconsciente— nuevas formas de exclusión. El cuestionario —consultar anexo— incluye una serie de preguntas abiertas a través de las cuales los entrevistados pueden dar testimonio de experiencias previas vividas en el acceso a museos y su relación con el arte.

En un primer bloque, las preguntas engloban los aspectos más relacionados con la parte material, estructural y arquitectónica del museo y su accesibilidad. Respecto al emplazamiento, transporte e instalaciones, los entrevistados señalan la falta de accesibilidad en museos de menores dimensiones, aunque reconocen que este aspecto ha mejorado mucho en las últimas décadas. Por lo general valoran positivamente el emplazamiento, transporte y configuración arquitectónica de los museos. Apuntan hacia la necesidad de adecuar los recorridos por los museos en cuanto a duración, organización de las obras, señalización e indicaciones acerca de la importancia o relevancia de determinadas obras; así como su adaptación a las

¹ Se ha realizado la entrevista a: dos personas adultas con Esclerosis Lateral, una persona prejubilada con demencia tipo Alzheimer (responde al cuestionario su hijo), una persona jubilada menor de 65 años, una persona jubilada mayor de 65 años, una persona anciana mayor de 85 años, una persona joven universitaria recién graduada, una niña de 12 años, una persona adolescente de 16 años TDAH, una persona adulta ama de casa, una persona adulta con discapacidad visual, una persona adulta con discapacidad auditiva, una persona adulta con discapacidad motora, una persona adulta madre de un niño con autismo y una persona adulta profesora de arte en secundaria.

necesidades concretas de las personas, sobre todo en los desplazamientos de personas con discapacidad visual y motora, y la posibilidad de descansar y sentarse.

Con respecto a la flexibilidad de horarios, precios y visitas, cabe señalar la diversidad de respuestas teniendo en cuenta la edad de los entrevistados. Las personas adultas y mayores/ancianas indican la flexibilidad de horarios pero señalan que es el museo el que marca las “normas” y la tendencia a ajustarse a lo establecido, aunque reclaman más ofertas, descuentos y promociones, mientras que los jóvenes menores de 30 años exigen diversificar y flexibilizar horarios. Reclaman además una adaptación del tipo de visitas a la diversidad de públicos, especialmente a los niños y las personas con demencias.

En torno a los accesos virtuales, web, recursos online y otras aplicaciones, vuelven a darse diferencias por cuestión de edad. Las personas mayores/ancianas muestran su desconocimiento general y aparente desinterés, mientras que los adultos y sobre todo los jóvenes muestran un mayor interés a la vez que desconocimiento generalizado, y por ello reclaman más información y desarrollo e implementación de nuevas tecnologías que mejoren la atención a la diversidad: audio-guías, signo-guías, aplicaciones móviles y otros dispositivos. Destaca el deseo de contar con más información adicional en la web sobre su entorno, la ciudad, el clima, otras alternativas de ocio, entretenimiento y restauración.

Un segundo bloque de preguntas incluye la necesidad de contar con otros medios y recursos materiales y humanos para lograr un mayor disfrute en la experiencia con el arte. Sobre la ayuda que han podido recibir de las personas que les acompañaban, los entrevistados señalan que por lo general sí han sido ayudados —sobre todo, por parte de los familiares y personas que en ese momento les acompañaban— y han podido intercambiar con ellos opiniones y pareceres. En especial, las personas con discapacidad motora señalan problemas en los desplazamientos y obstáculos que limitan su campo visual. En general indican la necesidad de formación de los profesionales en temas de discapacidad y atención a la diversidad y capacidad para afrontar imprevistos o peticiones. Vuelven a plantear la necesidad de organizar visitas exclusivas, más adaptadas a los públicos —sobre todo niños, adolescentes y mayores—: lenguaje, explicaciones, estilo comunicativo, representación de las obras, duración de recorridos, etc. En todos los casos es común la ayuda de la familia y acompañantes en las explicaciones, interpretación de la obra, desplazamientos y atenciones especiales. Destaca la opinión de algunos entrevistados

sobre cómo el museo y las exposiciones están pensadas para un visitante autónomo que no precisa de ayudas especiales.

Con respecto a la presencia y disponibilidad de personal trabajador o voluntarios, los entrevistados indican que por lo general estos profesionales están disponibles y ofrecen su ayuda, pero principalmente en relación con los desplazamientos, orden de los recorridos y orientación por las diferentes estancias, pero no en cuestiones directamente relacionadas con el arte, cuestión que echan en falta. De hecho reconocen obtener este tipo de información en las audio-guías, paneles o guías de visita. La tendencia reflejada es la de realizar visitas de carácter más individual, autónomo y plantean la posibilidad de introducir visitas teatralizadas, dinamizadas, sobre todo para visitantes jóvenes y personas con demencias. Ninguno de los entrevistados dice haber visto personal voluntario en el museo.

En cuanto a la colocación y disposición de las obras, llama la atención la respuesta de uno de los entrevistados que dice ser la “gran asignatura pendiente” de los museos, afirmación que es compartida por la mayoría de los entrevistados: concluyen que la colocación y disposición de las obras está pensada para un visitante estándar sin necesidades especiales. Acusan además problemas en la lectura de paneles (tamaño de letra y distancia respecto del panel), el exceso de información o la rapidez con que esta es transmitida, tanto por parte de las audio-guías como los propios guías, lo cual repercute en el ritmo con el que se realiza la visita. Manifiestan además el deseo de poder tocar y experimentar con las obras, interactuar con el arte y manipular, sobre todo en el caso de niños y jóvenes.

En referencia a los recursos adicionales que pueden facilitar la experiencia con el arte, los entrevistados responden que los paneles, guías y audio-guías están pensados para dar una mayor información, ayudar a entender e interpretar las obras. La visita al museo adopta en todos los casos un carácter más autónomo e individual, en todo caso se limitan a interactuar con la familia o amigos que en ese momento les acompañan habitualmente. En ese sentido señalan la falta de interacción y posibilidad de intercambio. Vuelven a reclamar adaptación de recorridos y exposiciones, de materiales; y sobre todo en el caso de personas con demencia se pone de relieve la necesidad de experimentar y manipular y contar con profesionales capacitados para adaptar las explicaciones y centrar el interés de estas personas.

Un tercer bloque de preguntas apunta al potencial educativo que todo museo alberga y del que se tiene experiencia a través de la relación entre la persona y las obras y la necesidad de mediación. Cuando se les pregunta a los entrevistados sobre

la necesidad de que los museos den a conocer el interés educativo de la obra, todos coinciden en responder que no sólo es necesario e imprescindible, sino que además lo consideran “una obligación del museo”. Creen que esto ayuda a centrar a la persona en la información y a poner más atención en las obras más importantes, aunque reconocen que no en todos los casos se muestra. Destacan las respuestas de dos entrevistados: uno señala que en general existe en la sociedad desconocimiento, incultura, falta de formación crítica y técnica para valorar y apreciar el arte y que esta situación se da especialmente en los colectivos con “acceso realmente limitado a la cultura y a la información en cualquier ámbito”; otro, en referencia a las personas con demencia y dependientes, señala la importancia de mostrar ese interés educativo a las familias y asociaciones u otros acompañantes de los que realmente dependen estas personas: es a ellos a quienes hay que convencer del potencial formativo que para ellos puede tener el arte.

Con respecto al impacto que la experiencia estética tiene en el visitante y la oportunidad que ofrece el museo de relacionarse con el espacio, los entrevistados responden que el intercambio o las relaciones se dan principalmente entre el visitante y los acompañantes. El impacto que pueden experimentar parece depender de la importancia, envergadura y adecuación del museo, y en el caso de las personas con demencia es difícil de valorar y medir. Vuelven a expresar la necesidad de tematizar las exposiciones, recorridos y visitas sobre todo en el caso de niños, jóvenes y mayores. Una de las entrevistadas jóvenes apunta a la necesidad de tener en cuenta las luces, la temperatura de las salas, la altura de las obras expuestas, la posibilidad de experimentar con sonidos y olores. Otro de los entrevistados señala que toda experiencia con el arte genera nuevos conocimientos, emociones, sensaciones y contribuye a ampliar la cultura, además de suscitar “nuevas formas de pensar, hacer, ser”. La profesora de arte en secundaria expresa así mismo la necesidad de trabajar en el aula previamente a la visita al museo y complementar todo ello con algún taller creativo, con el fin de contribuir a la educación de los alumnos. Destaca la respuesta del entrevistado que da testimonio de la experiencia de las personas con demencia cuando expresa su preocupación por controlar muy bien el entorno, las personas con las que se coincide en un mismo espacio y las relaciones que se mantienen con ellas, que al interactuar con personas con demencia pueden ser conflictivas o difíciles de entender y mediar.

A la pregunta de si la experiencia con el arte contribuye al crecimiento personal, los entrevistados coinciden en afirmar categóricamente que todo lo que tiene que ver con la cultura redonda en el propio crecimiento, si bien la experiencia

dependerá de la persona y su entorno, y en el caso de personas con demencias vuelve a ser difícil de valorar y medir, pero en todo caso es a las familias y asociaciones a las que hay que mostrar esa posibilidad de crecimiento. Una de las entrevistadas jóvenes señala además que se aprenden valores y hábitos: guardar silencio, respetar a los demás, colaborar con otros, tener en cuenta a las personas, etc.

Respecto a la atención que presta el museo a la diversidad de públicos, los entrevistados coinciden en su mayoría en señalar que dicha diversidad no es tenida en cuenta. Sí reconocen los avances que se han hecho en cuanto a eliminación de barreras arquitectónicas y adaptación de ciertos espacios: ascensores, servicios, accesos, pero reclaman mayores adaptaciones a diversos niveles y teniendo en cuenta a todos los públicos, no sólo a los que muestran una discapacidad: adaptación para las personas con sillas de ruedas (disposición de las obras, adaptación del campo visual, colaboración y empatía de otros visitantes); mayor atractivo de las exposiciones dirigidas a niños, público joven y mayor; diversificación y adaptación de folletos y recursos materiales, explicaciones y guías. Destaca la respuesta de uno de los entrevistados que expresa su malestar cuando dice que “los museos están pensados para gente ‘normal’”. También la profesora de arte en secundaria hace una observación que bien constituye una propuesta concreta a tener en cuenta para atender esa diversidad: “Sería muy bueno que los jóvenes que van a los museos desde los colegios vieran cercana y fácil la posibilidad de ayudar como voluntarios a personas mayores y a discapacitados de su edad que quieren aprender y disfrutar del arte: primero como acompañantes de voluntarios con experiencia, combinando con algo de formación teórica y, si continúan y se ven capacitados, ellos solos con uno, con dos o con un pequeño grupo de personas mayores o discapacitadas”.

Concluyendo con la entrevista, se les pregunta a los entrevistados hasta qué punto los museos y la propia experiencia con el arte hacen posible las relaciones interpersonales. Por lo general responden que no hay mucha interacción entre visitantes ni con los trabajadores del museo, en parte porque el propio museo no permite o no la suscita: normalmente se exige estar en silencio. Expresan el deseo interactuar con la obra y las personas, poder participar en dinámicas, talleres u otras actividades o tipos de visita al museo para conseguirlo. Concluyen nuevamente que es necesaria la formación específica de los profesionales, la eliminación de barreras que, en un “lugar social” como reconocen que es el museo, pueden determinar el que se establezcan o no relaciones, lo cual suele ser especialmente difícil en las personas con discapacidad. Incluso la profesora de arte expresa la importancia de que el museo

invite a los adolescentes a asistir a actividades formativas donde poder ir con amigos y familiares en su tiempo libre.

Se observa en las respuestas de las personas entrevistadas una dificultad generalizada para identificar elementos formativos más allá de los informativos de la visita a un museo. En este sentido, Valdés apunta hacia la necesidad de cubrir también otras necesidades educativas no tan ligadas a los conocimientos, sino al goce estético. Dicha experiencia estética, por el hecho de ser personal, no tiene por qué identificarse únicamente con una vivencia interna, individual y cerrada. Al contrario, es propiamente comunicativa porque en ella la obra de arte apela al sujeto que responde de algún modo a esa llamada que hace el autor. Por todo ello, es lógico afirmar que el aspecto relacional, comunicativo y dialógico es propio del espacio museístico (Hernández Hernández, 1998). Atendiendo a las ideas compartidas reflejadas en las respuestas, parece lógico que el visitante no perciba en el museo esa predisposición a fomentar la respuesta del público, a compartir e intercambiar las vivencias e impresiones, puesto que consideran que se fomenta el silencio, la quietud, los recorridos individuales, la lectura concentrada, la escucha individual, etc. El protagonismo que adquieren algunos recursos didácticos tales como los textos escritos, audio-guías, audiovisuales, etc., no invita al diálogo, al intercambio, ni a la relación social.

Por último, atender la diversidad de públicos puede quedar reducido a una adaptación puramente material a las necesidades particulares, quedando el arte como algo exclusivo y excluyente, accesible sólo a unos determinados públicos privilegiados y privando a muchos otros grupos poblacionales de su disfrute y potencial educativo.

3. Ideas guía para propuestas educativas

Los resultados del estudio permiten plantear las ideas guía a partir de las cuales es posible desarrollar distintas propuestas educativas para atender la diversidad de públicos que puedan acceder al patrimonio que alberga un museo de arte. Con ello se pretende dar respuesta a las actuales necesidades que manifiesta el Museo Universidad de Navarra, recientemente creado. La necesidad de acercar el arte contemporáneo a todos los públicos ha potenciado el desarrollo de proyectos educativos innovadores por parte de los museos que conservan y difunden este patrimonio. En este sentido, el Museo Universidad de Navarra se suma a la iniciativa

educativa impulsada ya por tantos otros museos y pretende dar una respuesta creativa y abierta a las necesidades del público que lo visite.

A modo de conclusiones de este estudio, destacamos como ideas-guía para dicha propuesta educativa las siguientes:

1. Los museos de arte por lo general presentan propuestas que priman la experiencia individual del arte por encima de la social, cuando se ha visto que el público se enriquece cuando la visita fomenta la relación interpersonal y el intercambio de experiencias.
2. El personal trabajador de los museos y los posibles voluntarios precisan de una formación teórica y práctica específica y capacitadora para atender la diversidad y facilitar la relación con el arte.
3. Las personas expresan el deseo de disfrutar del arte de forma autónoma pero al mismo tiempo de interactuar con otros y recibir la ayuda necesaria para analizar, interpretar y comprender las obras.
4. Existe una clara necesidad de flexibilizar y adaptar los recorridos a las necesidades de las personas y los diferentes perfiles, así como incluir otras propuestas educativas.
5. Es necesario tener en cuenta a esos clientes indirectos —familias y asociaciones— de los que dependen las personas que carecen de autonomía para acudir a los museos, a ellos hay que mostrarles el interés educativo del arte.

Bibliografía

CALAF, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.

CALAF, R., FONTAL, O. Y VALLE, R. E. (coord.) (2007). *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea, D.L.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K; STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

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

HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.

POLO, L. (2006). *Ayudar a crecer*. Barañáin: Eunsa.

OLOFSSON, U. K. (1979). *Los museos y los niños*. Servicio de Estudios y Documentación. Madrid: Ministerio de Cultura [edición original: UNESCO].

RODRÍGUEZ, A.; BERNAL, A. y URPI, C., (2005) La educación patrimonial. En *Retos de la educación social*, pp. 261-271. Pamplona: Eunate.

TRILLA, J. (2000). La cultura y sus mediaciones pedagógicas. En J. L. García Garrido (ed.), *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente, 215-244.

VALDÉS, M. C. (1999) *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.

Ogíjares – Bohlingen: Una ‘FotoCrónica’¹ a partir de Bruno Munari sobre el patrimonio en dos entornos culturales diferentes.

Carolin Bohner info@bohner.es

Universidad de Granada

Resumen: El presente estudio pretende brindar una aproximación interpretativa de carácter artístico al concepto de ‘patrimonios migrantes’, un concepto innovador que ha surgido recientemente en el marco de la investigación en educación artística y patrimonial. Dicha aproximación se fundamenta en los preceptos teóricos y metodológicos de la investigación basada en las artes visuales (visual arts-based research) y consiste básicamente en un discurso visual inspirado por las ideas propuestas por Bruno Munari en su libro *FotoCronache*, publicado por primera vez en 1944.

Palabras Clave: FotoCrónica, paisaje cultural, patrimonios migrantes, investigación basada en las artes visuales, educación patrimonial.

Abstract: This study seeks to provide an interpretative approach of artistic nature to the concept of ‘migrant heritages’, an innovative concept that has recently appeared in the field of research in artistic and heritage education. The said approach grounds on the theoretical and methodological precepts of visual arts-based research and mainly consists in a visual discourse inspired by the ideas proposed by Bruno Munari in his book *Photo-Reportage (FotoCronache)*, first published in 1944.

Keywords: Photo-Reportage, cultural landscape, migrant heritages, visual arts-based research, heritage education.

¹ Para la visión completa de la ‘FotoCrónica’ en cuestión, por favor, accedan a http://www.flickr.com/photos/carolin_bohner/sets/ y visiten el álbum que tiene como título ‘FotoCrónica’_Ogíjares – Bohlingen.

Objetivos de la comunicación: (1) Brindar una aproximación interpretativa al concepto de 'patrimonios migrantes' mediante una investigación fotográfica basada en las artes. (2) Presentar la 'FotoCrónica' como un recurso discursivo visual para la comparación e interpretación del patrimonio en dos entornos culturales diferentes. (3) Mostrar de qué manera un discurso de este tipo puede dar forma al pensamiento y ofrecer un modo distinto de ver y comprender el patrimonio.

Prolegómeno

Una 'FotoCrónica' es un modo de articular imágenes para expresar y comunicar una idea, desarrollar y plasmar un pensamiento o narrar una historia. Con el uso de esta estrategia, el objeto de este estudio consiste en examinar algunos aspectos presentes en los paisajes culturales urbanos y periurbanos de dos lugares diferentes y alejados entre sí, teniendo como fin construir un discurso visual que, en este caso, nos permite integrar las distintas partes en un conjunto coherente y, a la vez, sugestivo. En otras palabras, no se trata tanto de comparar una serie de elementos patrimoniales determinados para evidenciar las diferencias culturales y así comprender mejor el sentido de cada uno de ellos, sino más bien, aunque tampoco de forma excluyente, de componer un todo lo más rico posible en matices que, además, se presta a ser "leído" e interpretado por el espectador.

Este ejemplo de una investigación basada en las artes, por un lado, pretende ofrecer una aproximación visual al concepto de 'patrimonios migrantes', un concepto innovador que ha surgido recientemente en el ámbito de la investigación en educación artística y patrimonial; y, por el otro lado, proponer un modelo atractivo a emplear como recurso educativo para indagar creativa y reflexivamente en esta materia.

De las fotografías a los 'patrimonios migrantes'

Las fotografías utilizadas en la 'FotoCrónica' que aquí presentamos, no se han tomado con el objetivo de elaborarse como tal, sino que han derivado de otro proceso investigador sobre el patrimonio llevado a cabo con el uso de una serie de métodos visuales en general y artísticas en particular. Para establecer las relaciones pertinentes entre estas fotografías y el reciente concepto de 'patrimonios migrantes', procedemos a dar cuenta de dicho proceso.

Un estudio fotográfico sobre el paisaje urbano de la villa de Ogíjares (Granada, España) permitió reunir un amplio fondo de imágenes, el cual resultó idóneo para proyectar una exposición de fotografía sobre el patrimonio del pueblo que pudo

celebrarse en un local del mismo municipio el pasado mes de noviembre.² Al retratar dicha exposición, la idea consistió en adoptar el modelo de las *Museumbilder* (imágenes de museos) de Thomas Struth, pero ésta, al final, no pudo realizarse como tal debido a las características del espacio expositivo. No obstante, algunas de las fotografías tomadas durante ese periodo –tanto in situ como en las proximidades– ahora forman parte de la presente ‘FotoCrónica’.

A la vez, este evento brindó nuevas posibilidades para seguir avanzando en el proceso de indagación en un entorno urbano determinado. Entonces se trabajó con el uso de los métodos denominados ‘foto provocación’, ‘fotografía participativa’ y ‘fotografía comparativa’.³ Éste último se empleó para fotografiar los mismos elementos patrimoniales en una pequeña localidad llamada Bohlingen (Constanza) al suroeste de Alemania. El propósito consistió en identificar, analizar y comprender mejor los modelados culturales inherentes a dichos elementos mediante la comparación de los datos visuales sujetos a la comprobación por repetición y el control del contexto (Collier, y Collier, 1986: 163-165). Pero no son éstas las imágenes que aparecen en la esta ‘FotoCrónica’, sino aquellas otras que se tomaron simultáneamente sin obedecer a una meta o intención concreta.

Ciertamente podemos observar que en ambos casos –Ogíjares y Bohlingen– el material visual residual, el producto colateral, aquellas fotografías que, en un principio, parecían, bien superfluas, bien inservibles para cumplir con un determinado objetivo, resultaron ser, finalmente, el conjunto idóneo para articular un discurso de las características propias de una ‘FotoCrónica’ sobre un concepto emergente como lo está siendo el término ‘patrimonios migrantes’. Una reflexión de índole visual que, al extrapolarse al ámbito de la educación patrimonial, remite a algunas de las cuestiones que en éste se están planteando, muy especialmente mediante aportaciones o nuevos enfoques como son los ‘patrimonios migrantes’: ¿todo puede ser considerado patrimonio?; ¿cómo se convierte algo en patrimonio?; ¿en qué consiste el valor de lo local?; ¿qué interés o, tal vez mejor, qué validez tiene lo periférico?; ¿el patrimonio es igual para todos?; ¿el patrimonio siempre es y siempre será el mismo? y, por último, ¿las personas también pueden ser consideradas (o considerarse) patrimonio? A modo de síntesis, Ricard Huerta nos ofrece una respuesta a estos interrogantes cuando dice:

² La exposición de fotografía mencionada puede visitarse en la cuenta de *flickr* que aquí indicamos: http://www.flickr.com/photos/carolin_bohner/sets/. Consta de seis series y cada una de ellas se halla agrupada en un álbum con el título *Ogíjares_Primavera, 2012* seguido del número correspondiente de la serie.

³ Esta parte del proceso se recoge en un artículo presentado en la *2º Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística* celebrada los días 27 a 30 de enero de 2014. Pueden consultarlo a través del siguiente enlace: http://art2investigacion.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/bohner_caroline.pdf.

(Por todo lo dicho), entiendo que tanto mi patrimonio personal como el patrimonio cultural que comparto constituyen entidades que van cambiando y evolucionando con los años, y que adquieren en cada momento una importancia distinta, lo cual hace que estos patrimonios se desarrollen, muten, se modifiquen, cambien, progresen, y por tanto que sean migrantes, en el sentido amplio del término (Huerta, 2013: 11).

Los ‘Patrimonios migrantes’

Nuestra forma de entender el patrimonio está en constante evolución, la cual acontece básicamente en función de los cambios a nivel cultural, económico y político de la sociedad al que éste pertenece o se procura que pertenezca; pero también en función de los intereses de los grupos que ejercen el poder o tienen la capacidad suficiente para influir en la toma de decisiones acerca de qué elementos – materiales o inmateriales – merecen ser convertidos en patrimonio y qué lugar asignarle a estos elementos en el conjunto patrimonial respectivo (Capel, 2014: 7-9 y 145-151; Fontal, 2004: 88). Decisiones de relevancia cuando se considera que el patrimonio no sólo constituye la herencia y la memoria de una sociedad, sino que también contribuye a configurar su futuro y los valores que se viven en ella (Capel, 2014: 151 y 153-156).

El concepto ‘patrimonios migrantes’ fue propuesto como hilo conductor para las *IV Jornadas Internacionales de Investigación en Educación Artística* celebradas en la Universitat de Valencia los días 8 y 9 de noviembre de 2012 con el fin de ser analizado y debatido en el transcurso de las mismas.⁴ Se trata, por tanto, de un concepto novedoso que aún está en vías de ser explorado aunque, no obstante, se parte de la siguiente premisa: el patrimonio se compone de diversos conjuntos de elementos, los cuales no tienen porqué ser fijos, eternos y reales, sino que también pueden ser flexibles, incluso móviles, perecederos y virtuales (Huerta, 2013: 9). Asimismo, se invita a desistir de la idea de que existe un único patrimonio igual para todos y alienta a que puedan coexistir múltiples versiones, incluso opuestas (Fontal, y Vallés, 2013: 149-151) propiciadas por la interacción entre dimensiones como son lo local y lo global, lo político y lo jurídico, así como lo personal y lo sociocolectivo (De la Calle, 2014: 31-33).

Origen, objeto y objetivo de una ‘FotoCrónica’

El término ‘FotoCrónica’ fue acuñado y, a su vez, presentado mediante un libro con el mismo nombre (*FotoCronache* en el original) escrito y realizado por el artista y

⁴ Véase la publicación *Patrimonios migrantes* de Huerta, R., y De la Calle, R. (eds.) (2013) que recopila los textos de los trabajos presentados en aquellas jornadas.

diseñador italiano Bruno Munari, el cual se publicó en el año 1944. En esta obra, Munari (2002) expone una temática que podría calificarse como variada, sirviéndose hábilmente de diferentes estrategias para concebir los discursos de índole visual que dedica a cada uno de estos temas. De esta manera, no sólo expresa sus ideas acerca de los distintos aspectos sobre la cuestión, sino que también invita al lector a reflexionar crítica y creativamente sobre el contenido de las fotografías, haciéndole participe de los juegos imaginativos que él propone. Al comienzo del libro Munari apunta: *La 'FotoCrónica' es una forma de expresarse más con las imágenes que con las palabras. Las imágenes pueden ser esculpidas, dibujadas o fotografiadas, el medio no es importante. Las necesidades imperiosas de la industria editorial han convertido el cincel del operador en una cámara* (Munari, 2002: 4-5). A esta descripción, sin embargo, conviene añadir que con la 'FotoCrónica' no se trata de una estrategia discursiva que corresponde al género del fotoreportaje, sino que se distingue claramente de éste (pero también del fotoensayo y fotodiscurso) en cuanto a que se caracteriza por ser más metafórica, más autorreflexiva y más metafotográfica (Roldán, y Marín Viadel, 2012: 220). Por otra parte, podemos señalar que una 'FotoCrónica', al igual que cualquier otro modo de componer imágenes con alguna finalidad, no sólo amplía notablemente las opciones referenciales y, por tanto, significantes, sino que también permite extender, o incluso manejar, la dimensión espacial y temporal. Es decir, combinar imágenes equivale a poner juntos elementos representados en las mismas siendo posible que dichos elementos estén alejados unos de otros en la realidad, tanto espacial como temporal. Pero además, supone enlazar unas imágenes con otras y otorgar un nuevo sentido a los elementos que aparecen en ellas, por un lado, mediante la constitución de figuras retóricas visuales y, por otro, a través de la disposición intencionada de una periferia significativa (Mitry, 2002: 132-167; Whiston Spirn, 2012: 89-99).

Fotografía y patrimonio

Los tipos de relaciones que pueden establecerse entre fotografía y patrimonio son múltiples y dependen, sobre todo, de cómo entendamos cada una de las dos partes. No es lo mismo documentar fotográficamente la ubicación de las piezas en una excavación arqueológica a modo de registro visual que tomar una foto de recuerdo de un monumento de interés turístico durante un viaje vacacional. En ambos casos, tanto la fotografía como el patrimonio se entienden como cosas distintas que tienen significados diferentes, a la vez que se utilizan o se contemplan con fines que pueden distinguirse con claridad. Del mismo modo, varía la manera de concebir el hecho, el objeto y el uso de la fotografía cuando es la propia fotografía la que se convierte en

patrimonio al considerarse una obra de arte.⁵ Sin embargo, estos tres ejemplos procedentes de contextos determinados (el científico, el social y el artístico), sólo sirven para desplegar el amplio abanico de posibles vínculos entre la fotografía y el patrimonio. Pero al no ser éste ni lugar ni momento para indagar en los numerosos y, en parte, profundos nexos entre ambos, a continuación procedemos a exponer únicamente los planteamientos que son actuales y han sido claves – primero en la proyección de este trabajo y luego durante el proceso de su realización– con el mero propósito de situarnos y delimitar nuestro enfoque para la elaboración de la ‘FotoCrónica’ que aquí presentamos.

En su libro *Montagen des Realen*, Bernd Stiegler afirma que la fotografía consiste básicamente en una manera específica de describir la realidad, e identifica, a modo de propuesta abierta y aún por completar, 14 modalidades diferentes de la misma, entre las que mencionamos la fotografía como simulacro, indicio o símbolo, el montaje fotográfico, la práctica social, la tipificación y la objetivación (Stiegler, 2009: 41-68). Stiegler explica que estas modalidades están sujetas a contextos distintos, es decir, se han constituido en función de momentos históricos, marcos ideológicos, innovaciones tecnológicas, teorías científicas o concepciones artísticas concretas. Para él, las fotografías no muestran la realidad, sino que son formas de verla y de visualizarla; en definitiva, son concreciones visuales de modelos de interpretación que han evolucionado en el tiempo (Stiegler, 2009: 79-87). Stiegler defiende que la fotografía es una técnica cultural para representar, a menudo interesadamente, los hechos, pero a la vez constituye un medio que abre un espacio para la reflexión acerca de los mismos, permitiéndonos que los cuestionemos y los modifiquemos (Stiegler, 2009: 13-39).

Por otra parte, si bien emplear la fotografía en la investigación científica no es un planteamiento nuevo, los grandes precursores no provenían del ámbito artístico, sino mayoritariamente de la disciplina de la antropología y más precisamente del campo de la antropología cultural (Roldán, 2012: 46). Sin embargo, considerar las artes en general y las visuales en particular como elemento fundamental de un estudio de carácter científico, pertenece al terreno de las metodologías artísticas de investigación. Se trata de un enfoque relativamente reciente que aún está en vías de establecerse (Marín Viadel, 2012: 16), tanto a nivel teórico, conceptual y metodológico como a nivel experimental, práctico y de aplicación. En este terreno existen diversas

⁵ En línea con el concepto de ‘patrimonios migrantes’ que aquí nos ocupa, las fotografías tomadas durante un viaje turístico o con fines científicos también podrían calificarse como patrimonio; las primeras en tanto que forman parte de un patrimonio personal que se comparte con los demás, y las segundas por estar integradas en el cuerpo de conocimiento de nuestro ámbito cultural, el cual nos pertenece, en última instancia, a todos.

tendencias⁶ y cada una de ellas contribuye al desarrollo de esta novedosa forma de investigar (Marín Viadel, 2012: 30).

El principal enfoque metodológico de este estudio se suscribe a la investigación basada en las artes (arts-based research), uno de los términos más universales en este terreno, y se caracteriza sustancialmente, bien por el uso deliberado de las posibilidades expresivas y estéticas de los distintos lenguajes artísticos, bien por el compromiso político respecto de a cuestiones estructurales e ideológicas relacionadas con la sociedad y el conocimiento (Marín Viadel, 2012: 32); o, más específicamente, por la aplicación de los conocimientos profesionales de las diferentes disciplinas artísticas a los ámbitos de la investigación social y educativa en cada una de sus fases, desde el planteamiento del problema hasta la presentación de los resultados (Marín Viadel, 2012: 16).

Desde esta perspectiva, Joaquín Roldán precisa una serie de aspectos esenciales e irremediamente presentes en cualquiera de las maneras de emplear la fotografía en investigación, puesto que *(el) medio fotográfico representa las cosas “al modo fotográfico” y es por tanto un filtro que no puede ser considerado ni neutro ni inocuo para los fenómenos que se estudian* (Roldán, 2012: 42). En cuanto a la metodología se refiere, Roldán señala que existen dos tipos de estrategias elementales: la fotografía puede comprenderse, bien como un instrumento de registro o de documentación (y la imagen como si fuese un dato), bien como una forma de pensar visualmente (con lo cual la imagen se convierte en una idea). En cuanto a los modos de uso, al primero de estos dos tipos corresponde el uso extrínseco, porque se limita a presentar, hacer visible algo que es posible apreciar directamente en una imagen; correspondiendo al segundo el uso intrínseco, porque más que nombrar, representa e interpreta aquello que muestra, visualizando una idea o una manera de conocer algo. Tener en cuenta estas distinciones resulta ser imprescindible para que cualquier investigación de índole visual sea coherente en su conjunto y congruente con las exigencias y las finalidades establecidas dentro de su propio ámbito. En otras palabras, una investigación basada en las artes visuales llevada a cabo con el mero uso extrínseco de la fotografía resultaría prácticamente inconcebible (Roldán, 2012: 42-52).

En esta misma línea, Anne Whiston Spirn plantea la visión como una manera de conocer y la fotografía como un modo de pensar. Según ella, pensar visualmente es una habilidad que se aprende y puede perfeccionarse hasta convertirse en una

⁶ Actualmente podemos contar con seis tendencias diferentes: 'Art For Scholarship's Sake', 'A/R/Tography', 'Arts-based Educational Research', 'Arts-based Visual Research', 'Arts-based Research' y 'Arts-informed Research'. Para ello, veáse, por ejemplo, Marín Viadel, 2012: 30-35.

forma de indagar. El análisis de la obra de diversos fotógrafos (que tienen interés o relevancia para la temática de un estudio en cuestión), así como la práctica fotográfica acompañada por sucesivas puestas en común y debates, serían las actividades específicas de un aprendizaje de este tipo (Whiston Spirn, 2012; 111-121).

El proceso fotográfico que Anne Whiston Spirn propone para estudiar, por ejemplo, un paisaje de un lugar, es resumido por ella misma como sigue: *The first task is to identify significant features, then to find a pattern to which they belong and to discover a narrative that explains the connections among them. To recognize a pattern in one place is to search for it in others, to look for similar stories and, perhaps, to develop and test a theory.* Y entonces concluye: *Photography is a means to discover patterns, to document them, to compare them across environments and cultures. In this quest for meaning, the camera is an aid to memory and imagination* (Whiston Spirn, 2012: 99).

Por todo lo dicho, podemos comprobar que una investigación fotográfica basada en las artes puede proporcionar un nuevo modo de ver y pensar el patrimonio. Al proponer otra forma de conocer y, por tanto, de enriquecer nuestras ideas, una investigación de este tipo contribuye a construir una mirada más flexible o, incluso, no convencional sobre el concepto de patrimonio y los aspectos que lo conforman. Esta es una de las razones por las que los ‘patrimonios migrantes’ se convirtieron en nuestro principal referente, el cual, a su vez, nos ha remitido al marco conceptual más extenso de los ‘patrimonios mutantes’ (Calaf Masachs, 2013). Ambas concepciones asumen el hecho de que los elementos patrimoniales no permanecen iguales, sino que se hallan inmersos en un proceso de constante evolución, y reclaman el reconocimiento del valor que tiene la re-construcción continua y sumamente abierta para una manera más amplia y diversa de entender el patrimonio (De la Calle, 2013: 29).

Por otra parte, sin embargo, es la propia temática de la presente ‘FotoCrónica’ –los paisajes culturales de dos pueblos (Ogíjares y Bohlinen) espacialmente alejados entre sí– la que implica (necesaria o, al menos, visualmente) traer al frente dos cosas: por un lado, la movilidad del punto de vista o mirada que desde lo local puede transformarse en global; y por otro lado, la relatividad o, mejor, la flexibilidad que adquieren los significados de los objetos fotografiados cuando dejan atrás su lugar, comienzan a migrar y, por ende, a mutar, aunque sólo sea en el pensamiento o a través de las fotografías que lo visualizan. Por eso suponemos que la ‘FotoCrónica’ permite crear un original espacio de encuentro *entre* dos pueblos que pertenecen a entornos culturales diferentes.

De aquí que la reciente concepción de los ‘interpatrimonios’ (o espacios

interpatrimoniales) representa otra perspectiva afín al enfoque adoptado en este estudio. Ésta define el patrimonio en función de la *relación existente entre bienes y personas* (Pérez López, 2013: 59) en el sentido de que un bien se convierte en patrimonio cuando significa algo para alguien. Este significado, a su vez, puede ser compartido con otras personas y es de esta manera como se abren estos espacios denominados interpatrimoniales (Pérez López, 2013: 59-60), entre los cuales nos ha interesado muy especialmente el espacio intergeográfico. Éste se refiere a lo que se genera cuando los aspectos de distintas culturas se ponen en común, dando lugar a un todo nuevo más rico en conocimiento y significado que la mera suma de sus partes (Pérez López. 2013: 66-68).

En la elaboración de la presente 'FotoCrónica', ha sido una muy especial fuente de inspiración la metáfora de la trashumancia propuesta por Roser Calaf Masachs, ya que la autora la plantea como una posible forma de aproximación al concepto de los 'patrimonios mutantes', sobre todo por el énfasis en el tránsito o lo transitorio que le proporciona (Calaf Masachs, 2013). Esta 'FotoCrónica' se ha realizado precisamente a partir de las fotografías acumuladas durante una serie de estancias consecutivas en dos pueblos de entornos culturales diferentes, con el fin de visualizar fotográficamente un patrimonio construido *entre* sucesivas idas y venidas; es decir, un patrimonio de índole virtual que ha surgido como producto del tránsito y se comparte a través de una 'FotoCrónica'.

En este sentido, concluimos con las palabras que Romà de la Calle emplea para describir qué clase de exigencias nos plantean a las personas estas recientes concepciones sobre el patrimonio: *Precisamente para elaborar nuestros actuales patrimonios culturales necesitamos convertirnos, cada vez más, en seres propiamente migrantes, viajeros impenitentes de una geografía plural, teóricamente sin límites – mapa en ristre –, cruzando ámbitos complejos de interdisciplinaridad difusa* (De la Calle, 2013: 29).

Conclusiones

La fotografía artística como un método de investigación y la 'FotoCrónica' como una estrategia para construir un discurso visual ofrecen innovadoras alternativas no sólo de identificación y descripción, sino también de contextualización e interpretación y, por ende, de significación. De esta forma, una investigación fotográfica basada en las artes sobre el patrimonio contribuye a generar nuevas miradas y con ellas nuevas ideas, por un lado, acerca de nuestra manera de concebir el patrimonio en general y,

por otro, acerca de unos elementos patrimoniales (reconocidos o periféricos) en particular. Además, pensamos que al proponer un modo distinto de mirar un lugar o un paisaje, es posible estimular el desarrollo de otros tantos modos de contemplarlo y apreciarlo. El hecho de percibir algo inesperado, algo que atrae la mirada o transmite una emoción, ayuda a que cuestionemos nuestra habitual forma de ver las cosas abriéndose así a novedosas perspectivas para el entendimiento. Por esta razón, la 'FotoCrónica' se presta a convertirse en un atractivo modelo a emplear como recurso educativo, puesto que permite indagar creativa y reflexivamente en la materia que aquí nos ocupa.

Referencias bibliográficas

CALAF, R. (2013): "*Tránsitos en el paisaje y desplazamiento de bienes culturales hacia el museo*", en HUERTA, R., Y DE LA CALLE, R. (eds.) *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia: 39-47.

CAPEL, H. (2014): *El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro*, Serbal, Barcelona.

COLLIER, J. Jr., y COLLIER, M. (1986): *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*, University of New Mexico Press, Albuquerque.

DE LA CALLE, R. (2013): "*Transvisualidad y lenguajes migrantes en las poéticas artísticas de la globalización*", en HUERTA, R., Y DE LA CALLE, R. (eds.) *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia: 27-37.

FONTAL MERILLAS, O. (2004): "*La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación*", en Fontal Merillas, O. (coord.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, Trea, Gijón: 81-104.

FONTAL, O., y VALLÉS, J. (2013): "*Mucho más que... Ampliando horizontes para la educación patrimonial*", en HUERTA, R., Y DE LA CALLE, R. (eds.) *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia: 149-158.

HUERTA, R., y DE LA CALLE, R. (eds.) (2013): *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia.

HUERTA, R. (2013): "Innovando en educación patrimonial: la creación del concepto de patrimonios migrantes", en HUERTA, R., y DE LA CALLE, R. (eds.) *Patrimonios migrantes*, PUV, Valencia: 9-25.

MITRY, J. (2002): *Estética y psicología del cine. I. Las estructuras*, Siglo XXI, Madrid.

MUNARI, B. (2002): *FotoCronache. Photo-Reportage. From the Island of Truffles to the Kingdom of Misunderstandings*, Corraini, Mantova.

MARÍN VIADEL, R. (2012): “*Las Metodologías Artísticas de Investigación y la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales*”, en ROLDÁN, J., y MARÍN VIADEL, R. *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*, Aljibe, Archidona: 14-39.

PÉREZ LÓPEZ, S. (2013): “*Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en / con la educación patrimonial*”, en Fontal Merillas, O. (coord.) *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón: 57-71.

ROLDÁN, J., y MARÍN VIADEL, R. (2012): “*FotoCrónica: imágenes de las miradas a las imágenes en los museos, a partir de Bruno Munari y Thomas Struth*”, en ROLDÁN, J., y MARÍN Viadel, R. *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*, Aljibe, Archidona: 214-231.

ROLDÁN, J. (2012): “*Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía*”, en Roldán, J., y Marín Viadel, R. *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*, Aljibe, Archidona: 40-63.

STIEGLER, B. (2009): *Montagen des Realen. Photographie als Reflexionstechnik und Kulturtechnik*, Wilhelm Fink, München.

WHISTON SPIRN, A. (2012): *The eye is a door. Photography and the Art of Visual Thinking* (preliminary proof), Wolf Tree Press, Cambridge, Massachusetts.

Ogíjares – Bohlingen

Una 'FotoCrónica' a partir de Bruno Munari sobre el patrimonio en dos entornos culturales diferentes

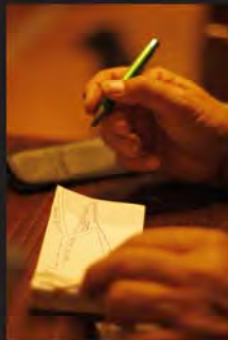


Ogíjares



Bohlingen

FotoCrónica
paisaje cultural
patrimonios migrantes
investigación basada en las artes visuales
educación patrimonial



la fotografía artística como instrumento de investigación



Carolin Bohner
info@bohner.es
Universidad de Granada

2º Congreso Internacional de Educación Patrimonial
del 28 al 31 de octubre de 2014
Reflexionar desde las experiencias
Una visión complementaria entre España - Francia - Brasil

Diseño y comunicación del Patrimonio Cultural. La identidad corporativa como imagen de difusión e innovación

Josefa Cano García

Universidad de Málaga

Palabras clave: Arte, Códigos visuales, Comunicación, Diseño, Experiencia, Identidad corporativa, Imagen corporativa, Institución, Marca, Museo.

Objetivos de la comunicación: La imagen corporativa es un fenómeno de opinión pública y es la síntesis que elabora un grupo social sobre la institución a partir de la información que recibe.

Galería, museos, centros de arte, yacimientos, jardines botánicos, planetarios, centros científicos, parques naturales... son puntos de destino y sus identidades suelen asociarse de forma muy estrecha con su arquitectura y su entorno, otras presentan instituciones e indican el programa en lugar de su ubicación, mientras que otros programas de identidad gráfica distinguen la institución mediante la introducción de lenguajes visuales previamente ajenos a la población local.

Esta investigación pretende demostrar que la identidad gráfica de cualquier institución museística es un sistema global coordinado de códigos visuales para comunicar de forma eficaz y funcional la mirada del Museo, sus sistema de percepción y de sensibilidad, de comprensión y crítica.

Introducción

La utilización de tecnologías de última generación y el interés no sólo por mostrar el pasado, sino también el posible futuro, han dotado a los museos de hoy de una dimensión nueva y desconocida que plantea problemas nuevos o busca nuevas soluciones a los de siempre. En el contexto de una cultura profundamente estetizada, resulta obvio que los comportamiento inducidos por los gustos posmodernos de los museos se hayan convertido en los últimos años en uno de los referentes culturales más importantes, a la hora de decidir los criterios de valoración no sólo del arte sino también de las formas de la cultura en general. Aunque sus comportamientos se han hecho cada vez más eclécticos, dejando en evidencia la dificultad para establecer criterios frente a una complejidad creciente. Y según nos dice Francisco Jarauta¹

La ausencia de criterios ha favorecido programaciones cada vez más próximas a los valores legitimados, por otra, el discutible sistema de las convenciones ha terminado generalizándose, reproduciendo desde un inconfesado mimetismo los rituales de un cierto gusto internacional, próximo, como sabemos a los nuevos estándares de la industria cultural.

¿Qué es un museo?

La Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español y el Real Decreto 620/1987, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, exponen una definición de museo:

«Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural» (artículo 59.3, Ley 16/1985).

En 2001, ICOM amplía su definición de museo, incluyendo bajo dicha denominación

“los sitios y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos y los sitios y monumentos históricos de carácter museológico, que adquieran, conserven y difundan la prueba material de los pueblos y su entorno; los centros científicos y los planetarios;... los centros culturales y demás entidades que faciliten la conservación, la continuación y la gestión de los bienes patrimoniales materiales e inmateriales (patrimonio viviente y actividades informáticas, creativas) [así como los parques naturales y los jardines históricos]”

A partir de esta definición se crea un nuevo concepto de museo volcado hacia el público, que aumenta sus funciones socioculturales, en el que se incorporan nuevos modelos profesionales y se trabaja en equipos multidisciplinares.

Las funciones² de los museos:

Están divididas en cuatro bloques, que a su vez se subdividen en diversos programas:

Documentación – Conservación – Difusión e Investigación

La planificación, como herramienta de gestión de una institución cultural, supone un instrumento imprescindible para marcar el rumbo adecuado y saber hacia dónde queremos dirigir dicha institución.

Es sabido que los criterios del Plan Museológico³, analiza y orienta todos los ámbitos de actuación del museo y, dentro de él, el programa de difusión y

comunicación plantea las necesidades futuras de la institución en los aspectos relacionados esencialmente con la transmisión de los contenidos científicos alrededor de los que se desarrolla la actividad del museo, y con la proyección de su presencia y papel en la sociedad, al servicio de la misma, como institución de reconocido valor cultural y social.

Configura por ello, a través de sus diversas manifestaciones, junto con la exposición permanente y el edificio, la cara más visible del museo, y determina el modo en el que éste va a ser percibido por la sociedad y el alcance de esa percepción. En definitiva, el programa de difusión y comunicación gestiona la relación del museo con el público en sus múltiples vertientes: Educativas, Culturales, Lúdicas, Sensoriales, Emocionales...

De los puntos que se han de desarrollar en el planteamiento conceptual, el primero (el mensaje a transmitir y los principios básicos que guiarán la actividad y los objetivos del museo), segundo (aspectos que definen la singularidad y especificidad de la institución) y tercero (marco de sus colecciones) parten de las colecciones y afectan a ese programa, pero los tres afectan también al de difusión y comunicación. En el caso de los restantes (ámbito museístico y redes en las que se enmarca, tipos de público a los que se orienta, y líneas de actuación preferentes y canales a utilizar) se tratan aspectos que esencialmente competen al programa de difusión y comunicación, al corresponderle a él el desarrollo posterior y su ejecución a través de los proyectos redactados a tal fin.

Identidad Corporativa

Por otra parte está la creación de la identidad corporativa que es imprescindible, el diseño incidirá en la imagen corporativa a partir de la realización de un Plan de Diseño que modificará o reforzará la imagen de la institución. Existe una imagen espontánea formada por una serie de mensajes muchas veces inconscientes, y siempre desestructurados y descoordinados, que manda el museo a la sociedad. Esta imagen no coordinada y espontánea incurre en múltiples contradicciones que la desenfocan y descontrolan. Normalmente, la imagen espontánea que tenemos de los museos está desenfocada, se centra en el pasado y abusa de determinados aspectos ignorando otros que pueden contribuir tanto o más a la imagen de la institución.

La dinámica evolutiva de los Museos tiende a una globalización museológica, promovida por el intercambio de ideas en una sociedad plural y sin barreras físicas. Ser original es hoy día, posible gracias a la identidad corporativa, dentro de la comunicación corporativa son los aspectos visuales los que predominan sobre el resto de los aspectos comunicacionales, de ahí la importancia de los elementos diseñados

en la formación de la imagen de la institución museística. El carácter predominante de lo visual, de los elementos gráficos, confunde a la sociedad sobre el contenido de la información, que debe ser integral e intervenir en todos los aspectos comunicacionales de la institución.

Existe una amplia serie de factores políticos, sociales y culturales que influyen en nuestra percepción de las artes, y a su vez, en el modo en que las instituciones artísticas deciden presentarse al público. Hoy nadie se cuestiona que las instituciones museísticas han invertido el orden de las funciones tradicionales y elaboran campañas de difusión, existiendo una comunicación entre el público y el mismo a través de métodos y técnicas de comunicación, siendo los resultados excelentes. Como dato curioso del poder de la marca, tenemos el “Museo del Louvre” su propia marca, vale 400 millones de euros, que es lo que va a pagar el gobierno de los Emiratos Árabes por sólo utilizar el nombre del propio museo⁴

Para qué el diseño en la institución cultural

Esta se debe al ciudadano y tiene que ofrecer un servicio centrado en las necesidades del usuario y eficiente en la resolución de los problemas de la comunidad, así como en el uso de los recursos públicos. Para la Administración el diseño representa la aplicación de un potencial creativo para:

- La resolución de problemas de los usuarios, partiendo de la comprensión íntima de sus necesidades y expectativas.
- La mejora de la eficiencia en los procesos.
- La comunicación global eficaz de la identidad corporativa y la proyección de sus valores.

El diseño se puede aplicar a diferentes áreas de la Instituciones Culturales: la concepción y puesta en marcha de los servicios, la comunicación, la concepción de los espacios donde se lleva a cabo su actividad y los productos (desde un lápiz hasta mobiliario urbano).

Rentabilidad del diseño

Un buen diseño siempre es oportuno, adecuado y rentable porque:

- Permite entender mejor qué es lo que quiere el ciudadano.
- Aporta racionalización en los procesos y recursos empleados para la producción de bienes y servicios.
- Incrementa el valor intrínseco y el valor percibido de las cosas.
- Mejora la afluencia de público

- Facilita la proyección de las organizaciones en el mercado y su capacidad de interrelacionarse.

Por lo tanto, la intervención del diseñador no es un coste superfluo para el sector público: se trata de una inversión necesaria para alcanzar los objetivos estratégicos y satisfacer las demandas de sus administrados, a través de una estrategia de diseño que se irá implantando metódicamente.

Metodología

La nueva realidad contextual de los museos es hoy la hiper-oferta cultural y de ocio. La comunicación de la institución museística tiene tres componentes básicos:

- La comunicación de la corporación del Museo como institución dirigida a la formación de su imagen pública, a la formación de una opinión genérica sobre la misma.
- La comunicación del Museo a través de la marca dirigida a potenciar la presencia de éste y de sus productos en la red comercial de la institución y en el mercado.
- La comunicación del Museo a través del producto dirigida de la institución a aumentar la capacidad comunicativa del producto en su relación con el distribuidor al público y el cliente.

El objetivo único: lograr una correcta inserción en la sociedad, favoreciendo el incremento del público y la atracción-captación de los patrocinadores para las actividades más exclusiva como las exposiciones temporales.

La profundización en el concepto de imagen y de la identidad corporativa exige la aclaración de una serie de conceptos previos que clarifiquen la confusión conceptual existente en este campo del diseño⁵:



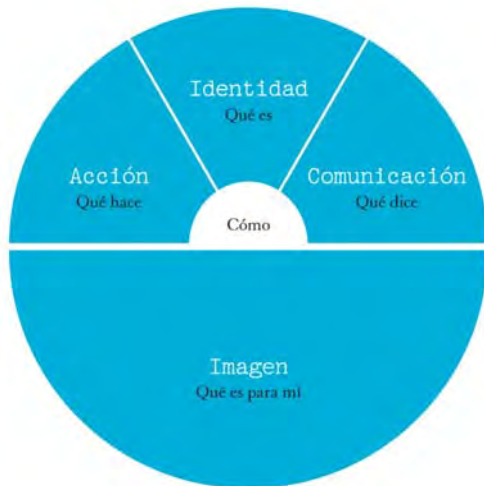
Toda institución, tiene una identidad. La identidad es un estado de la conciencia, un fenómeno psíquico que se refiere al conjunto de atributos (rasgos propios y diferenciales) asumidos por un sujeto, según Norberto Chaves⁶. La institución posee una identidad asumida por ella y aquellos rasgos inconscientemente que considera que tiene y que la diferencian. Estos rasgos son el resultado de la confluencia de cuatro dimensiones de la propia identidad, lo que la institución piensa que es, lo que quiere que crean que es, lo que esta cree que debe ser y lo que quisiera que creyeran que debería ser.

El comunicar esta identidad a un público objetivo, el que se relaciona con la institución y que tiene una opinión sobre ella, es la función de la comunicación corporativa. La imagen corporativa es la lectura y valoración de la institución realizada por el público. Un último concepto, y no por ello menos importante, es el de realidad corporativa que sería la realidad objetiva de la institución más allá de lo que ella se cree que es, de lo que quiere transmitir o de la imagen que el público se hace de ella. La realidad de la institución está formada por su estructura legal, su funcionamiento práctico, su estructura económico-financiera, su infraestructura, su integración social interna, etc.

La imagen corporativa

El diseño incidirá en la imagen corporativa a partir de la realización de un Plan de Diseño Corporativo que modificará o reforzará la imagen de la institución. En el momento actual, el CÓMO es tan importante como el QUÉ

La IDENTIDAD CORPORATIVA es la suma de los tres QUÉ articulados por el “CÓMO” y es una herramienta fundamental para la construcción de una imagen corporativa adecuada.



La IMAGEN CORPORATIVA es un fenómeno de opinión pública: es la síntesis que elabora un grupo social sobre la institución a partir de la información que recibe. La imagen corporativa es consecuencia de la identidad corporativa. Dentro de la comunicación corporativa son los aspectos visuales los que predominan sobre el resto de los aspectos comunicacionales, de ahí la importancia de los elementos diseñados en la formación de la imagen de la institución. El carácter predominante de lo visual, de los elementos gráficos, confunde al profano sobre el contenido de la comunicación, que debe ser integral e intervenir en todos los aspectos comunicacionales de la institución. El ejemplo de “MNCARS”⁷ ¿Quién sabe los que significa?.

Los mensajes visuales comunican información; para ello, se basan en un soporte comunicacional⁸. El soporte, desde el punto de vista visual, se encuentra caracterizado por una serie de propiedades: la textura, la forma, la estructura, el módulo, el movimiento, el color... Una intervención sobre la imagen exige una planificación de las intervenciones; en principio, programar la imagen⁹ significa «iniciar un proceso de racionalización interna de las instituciones que contribuya a definir explícitamente la identidad institucional de la empresa y a asumirla internamente, contrastando la identidad con la imagen que el público tiene de ella, puesto que vamos a intentar acercar la imagen del público a la identidad real de la empresa.» Hay que planificar y explotar los recursos comunicacionales de la institución para que vehiculen eficazmente los mensajes que transmiten los atributos de su identidad, incidiendo a través de la comunicación en la imagen que el público tiene de la empresa.

Todo ello se articula a través de la IDENTIDAD CORPORATIVA, del que la marca y los atributos formales y de embalajes del producto son uno de los elementos

esenciales. Probablemente, no hay en el museo ninguna otra actividad tan transversal como la comunicación de la imagen gráfica de la institución.

Los signos visuales de la marca:

Los signos visuales aportan a la marca capacidad identificadora y son básicos para determinarla. Estos signos gráficos están formados por:

- **El símbolo de la marca** que actúa como insignia de la institución y puede ser figurativo o abstracto, y comprende desde el signo más sencillo al más arbitrario o complicado. La “estrella” del Museo Duquai Branly en París, el “rectángulo con líneas” del Centro Pompidou de París, la “espiral” del Museo Für Naturkunde de Berlín, los “anillo unidos” de Deutsches Technikmuseum de Berlin, la “T” del Museo del Traje, la “X” del Museo de Arte Contemporáneo de San Diego, la “Q” de la Fundación Querini Stampalia en Venecia, el poliedro del plano del edificio de la Casa de la Música en Oporto, los puntitos que forman una “N” del Centro Nasher de escultura en Dallas, la “V&A” del victoria & Albert de Londres; la “X”, “el círculo”, “el cuadrado” o el “triángulo” del Centro La Criée de Rennes en Francia, etc.



- **El logotipo de la marca** es el nombre de la marca con alguna caracterización visual, tipografía, colores, etc., específica. La gráfica especial del Whitechapel en Londres, el Baltic Centre for Contemporary Art, en Gateshead, El America Folk Arte Museum de Nueva York, el MoMa de Nueva York, La TATE de Londres, y en Madrid: el Museo del Prado, el centro de arte Reina Sofía, el Museo Thyssen-Bornemisza y un largo etc.



- Y por último la **marca arquitectónica**, que es un marca “viva”, la TATE MODERN de Londres y el Centro de Arte Ciento Cuatro de París.



Por su parte, el diseño gráfico de una marca debe cumplir una serie de requisitos básicos entre los que destacan los requisitos funcionales. Las soluciones gráficas deben permitir su legibilidad e identificación en el conjunto de mensajes que recibe el consumidor; por ello, el diseño gráfico de una marca debe resolver la legibilidad. La marca debe ser leída y entendida a grandes velocidades, el consumidor no tiene tiempo para discriminar entre la variedad de mensajes que recibe. La significación de la marca debe facilitar la comprensión del mensaje y su memorización por el cliente y la ocurrencia indica que la marca debe tener elementos originales que permitan su identificación manteniendo una relación entre su carácter innovador, el producto y la institución que representa. Finalmente, la marca debe ser versátil, puesto

que deberá ser usada en múltiples utilizaciones y soportes siendo reproducida de diversos modos y en diferentes tamaños.

Igualmente, la marca debe cumplir una serie de requisitos semánticos. Debe inspirar asociaciones en el consumidor que le sugieran aspectos positivos del producto. Esta es la labor creativa del diseñador, cargar el diseño gráfico de la marca de mensajes implícitos, y al mismo tiempo, es su gran riesgo porque los aspectos semánticos de la marca no deben incidir en su identificabilidad ni pueden sustituir la satisfacción que el producto proporciona al consumidor.

Y, finalmente, la marca debe cumplir unos requisitos formales. Los valores formales de una marca afectan tanto a los requisitos semánticos como a los funcionales. El diseño debe resolver una serie de problemas formales que plantea la marca, como la compatibilidad entre el estilo de la marca y sus contenidos comunicativos. El estilo gráfico de la marca debe permitir a la empresa reconocerse en él. Las cualidades estéticas de la marca son muy importantes, pues la marca refleja el gusto y las cualidades estéticas y culturales de la empresa y el producto. Además, la marca debe estar vigente desde el punto de vista formal. Tiene que estar en consonancia con la época y la sociedad. La marca debe ser rediseñada con el paso del tiempo, debe ser congruente con su época y con el estilo de vida actual.

Conclusiones

El objetivo de la imagen gráfica del museo es comunicar de forma eficaz y funcional, y añadir valor a la imagen del museo. Probablemente, no hay en el museo ninguna otra actividad tan transversal como la comunicación.

La función del diseñador se concreta cuando se define el proyecto, y es en esencia, la interpretación visual de un mensaje. Interpretar es dar valor y significado a la identidad de la institución a la que da forma visual y proyecta la imagen de lo que el museo es, de lo que quiere ser y de cómo quiere ser visto. El compromiso del diseñador ante el encargo es aportar valor a lo que comunica, facilitar su comprensión y guiar para suscitar emociones estéticas.

Construir una identidad corporativa es un proceso. Una vez definida, debe gestionarse adecuadamente cada día. La gestión de ésta define el camino a recorrer y las iniciativas a emprender para lograr los objetivos. Hay que definir un plan de acción que identifique las implicaciones, iniciativas y acciones que son necesarias a todos los niveles (productos y servicios, distribución, organización, innovación, etc.) para materializar, dar verosimilitud y atraer al público, creando valor para la institución y estableciéndose como un activo intangible estratégico de la misma.

El diseño de una identidad de la “industria de la cultura” sigue enfrentándose al reto y estableciendo nuevas e interesantes soluciones en todo el mundo. Creándose metodologías para definir los planes de acción, herramientas de gestión que aseguran la interactividad y la participación de todos los posibles agentes que trabajen en el Museo, así como su alineamiento (junto al de toda la organización) en torno al concepto y los valores a transmitir.

Notas

¹ Francisco Jarauta es Catedrático de Filosofía de la Universidad de Murcia. Ha realizado estudios de Historia, Historia del Arte y Filosofía en las Universidades de Valencia, Roma, Münster-Westf., Berlín y París. Profesor invitado de universidades europeas y americanas, sus trabajos se orientan especialmente en el campo de la filosofía de la cultura, la historia de las ideas, la estética y teoría del arte.

² Funciones del Ministerio de Cultura. <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/funciones-de-los-museos.html> Consulta del 25 de agosto de 2014.

³ Documento técnico desarrollado por parte de un grupo de profesionales de museos de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales del Ministerio de Cultura, publicado en 2005.

⁴ El Louvre prestará: su nombre, centenares de obras y personal especializado para ayudar a la familia real de Abu Dhabi a concretar su sueño de crear un centro cultural de categoría mundial, en el Golfo Pérsico. El acuerdo, por valor de 1.000 millones de euros, fue firmado en el lujoso hotel Emirates Palace por el ministro francés de Cultura, Renaud Donnedieu de Vabres, y el jefe del departamento de Turismo de Abu Dhabi, el jeque Sultán bin Tahnun Al Nahiyán. Y la marca “Museo del Louvre” vale 400 millones de euros. http://www.allegro234.net/brandixit_espanol/2012/1/25/el-louvre-experiencia-parisina-no-solo.html Consulta del 1 de septiembre de 2014.

⁵ Efectos del diseño sobre la imagen de la empresa/institución. Pibernat, Oriol: “Diseño de Empresas. El diseño como instrumento de innovación y competitividad empresarial. ADPV. Valencia.

⁶ Chaves, Norberto (1988): “La imagen corporativa. Teoría y metodología de la identificación institucional. Editorial Gustavo Gili, S. A. Barcelona, págs 23 y ss.

⁷ Son las siglas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que sólo un sector de la población las identifica.

⁸ Munari, Bruno: *Diseño y comunicación visual*. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1985, págs. 83 y ss.

⁹ Pibernat. Oriol: *Diseño e imagen corporativa en las instituciones*. IMPI, Madrid, 1989 pág. 40 y 41.

Educación, arte, sociedad y empleabilidad desde una mirada interdisciplinar de los cursos-talleres de proyectos expositivos celebrados en la universidad de Málaga y la universidad de Almería

Josefa Cano García
Universidad de Málaga

Palabras clave: Arte, Comisariado, Creación, Educación, Empleabilidad, Museología, Museografía, Proyectos Expositivos, Sociedad.

Objetivos de la comunicación: En la actualidad los Museos e Instituciones Culturales establecen una predominante salida profesional para los graduados de cualquier disciplina. A su habitual papel de centros con capacidades educativas, los museos han adquirido en los últimos tiempos, un nuevo rol como habituales centros de ocio y disfrute.

Además, existe un progresivo deseo por parte de las administraciones públicas y organismos privados, en dotar de profesionales cualificados a estas instituciones, bien con figuras como la de Conservador y Ayudantes de Museos o con contratos externos para cumplimentar sus diferentes servicios (comisarios, diseñadores de exposiciones, coordinadores, diseñadores gráficos, fotógrafos, educadores...)

Enseñar implica la apertura a la regeneración de los recursos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la introspección sobre práctica docente. Acorde con esta idea, nos resulta de interés indagar, como recurso didáctico, la ejecución de un proyecto de exposición, desde la realización de la obra, el comisariado, el discurso expositivo, el montaje, el transporte, el seguro, el diseño gráfico, la comunicación, la presentación a los medios, la inauguración hasta la clausura.

Una exposición se fundamenta como una modalidad de comunicación estética que ensalza diversas partes del trabajo planificado previos a la ejecución de su montaje. Este proceso secuenciado consiste en una evolución resolutive. Es aquí donde localizamos la facultad de suscitar una tarea reflexiva en correspondencia con las propuestas didácticas citadas. Se considera apropiado para el progreso del alumno el recurso del taller, la realización tanto de su propia obra como la exposición de ésta,

estrategia de competencia básica “aprender a aprender”, que supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo, integrando pensamiento y acción.

Siguiendo esta línea, corresponde investigar el tipo de aprendizaje que organiza el diseño de las exposiciones y la posibilidad de arraigarse a las tareas del aula dentro de la universidad. Convirtiéndose en una herramienta de estímulo por y para aprender, proporcionando continuos desafíos a los alumnos y produciendo condiciones en las que competencias y contenidos a aprender se transforman en conocimientos imprescindibles y representativos para su empleabilidad.

Introducción

El plan de Estudios para la Enseñanza de la Educación Superior propone el reconocimiento del trabajo del alumno y la posibilidad de que el mismo sea fácilmente identificable en cuanto a nivel, calidad y formación. El aprendizaje universitario prioriza así “la figura del alumno/a, los valores éticos, el trabajo en equipo y la movilidad, además de reducir las horas de clase e introducir el tiempo dedicado al trabajo personal en el cómputo de créditos” (Gimeno-Sacristan, 2009).

Este posicionamiento ha sido adoptado en la docencia de la asignatura optativa Proyectos Expositivos dentro de la licenciatura de Bellas Artes en la Universidad de Málaga (curso 2010-11; 2011-12); el Curso-Taller de Proyectos Expositivos: comisariado, museografía, exposiciones y experimentación (3ª edición) inserto en los curso de especialización de Enseñanzas Propias del Vicerrectorado de Coordinación Universitaria de la Universidad de Málaga y por último, el Taller de proyectos expositivos: comisariado, museología, exposiciones y experimentación. Dpto. Geografía, Historia y Humanidades. Incluidos en el Centro de Formación Continua de la Universidad de Almería (2º edición).

Teniendo como objetivo principal introducir al estudiante en el mundo de la museología y museografía, haciendo hincapié en los perfiles profesionales implicados en los Proyectos Expositivos, dado su potencial de empleabilidad y atractivos turísticos patrimoniales. Experimentando a su vez, el análisis y desarrollo de una exposición temporal ideada por ellos donde teoría y práctica se desarrollan simultáneamente.

Enfoque Pedagógico:

Se apuesta por un enfoque formativo alejado de las pedagogías prescriptivas que presta más atención a los contenidos que al propio sujeto, entendiendo el educando

“no desde una entidad abstracta, sino desde la realidad de un individuo con determinadas características y cualidades concretas como ser social y biológico, capaz de ejercer funciones reflexiva” (Barnett, 2001, 64).

Hacia especial hincapié en la importancia del concepto de experiencia como proceso de adquisición de conocimiento. Siguiendo a Dewey, entendemos que “el objeto del conocimiento es tal (...) en la medida en que forme parte de la experiencia del sujeto cognoscente” (Ídem). Por ello se plantea un proceso educativo que se enreda con la experiencia personal del alumno, ofreciendo al educando contenidos disciplinares vinculados con sus inquietudes, generando soluciones a las problemáticas que emergían.

Los nuevos conceptos educativos vinculados a las corrientes cognitivas y a los enfoques constructivistas, a partir de los aportes de autores como Piaget, Vigotsky, Dewey y Ausubel, postulan que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, y esa construcción del saber se produce en un proceso de interacción entre el sujeto y el medio. En este marco, el docente se concibe como un facilitador y creador de contextos de aprendizaje, un guía que apoya al alumno en el proceso de toma de decisiones y de acceso a la información, diagnostica problemas, incentivando y valorando sus esfuerzos personales.

Estas nociones favorecen el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como entrada al saber. El logro de este tipo de pensamiento se va obteniendo mediante la estimulación, a través de un recorrido por un tema/problema que favorece el análisis, la interpretación, la crítica de ideas y situaciones, para fomentar la posibilidad de que el alumno adopte perspectivas, puntos de vista propios y establezca conexiones que cuestiona la idea de una versión única de la realidad.

Contenidos desarrollados por los cursos-talleres en la práctica habitual

Las exposiciones temporales se caracterizan por su gran capacidad de “hacer visible” a una institución, una idea, un nombre o cualquier proyecto que pueda ser mostrado a la colectividad. A lo largo de su historia se registran varios modelos de correlación social que han dado lugar a las ferias, “show rooms”, stands, exposiciones universales, acontecimientos multitudinarios, configurando eventos culturales predominantes y transmisores de conocimientos algunas veces técnicos y otras teóricos.

En la última década, este tipo de expresión cultural ha aumentado en los distintos ámbitos estéticos e institucionales (museología, museografía, artes visuales, diseño...) a la par que ha prosperado su configuración y valoración de su imagen a través de

todos los medios de comunicación y sobre todo las redes sociales. Las exposiciones se han transformado en un fenómeno sociocultural de gran diversidad, con un avance tanto de carácter conceptual como técnico y para ello hay que tener en cuenta:

- Concepto y tipologías de exposición.
- El proyecto de exposición temporal
- La organización y gestión. La coordinación técnica
- La contratación de servicios. El seguro y el transporte. Peticiones por parte de la Identidad receptora o prestadora
- El montaje y la instalación de obras en exposiciones temporales. Museografía
- La conservación preventiva en la exposición de obras de arte. Medidas de seguridad y mantenimiento en la sala
- Comunicación y difusión en exposiciones temporales.

Competencias profesionales

La configuración del equipo de trabajo de la exposición viene definida, por el tipo de ésta y por la naturaleza de la institución en la que va a ser acogida la muestra. En el campo de la educación y dentro de las expectativas críticas que se inclinan a flexibilizar las políticas de los museos, las exposiciones han ofrecido en la última década y cada vez más, la ocasión de contemplar la obra y el espacio expositivo como espacio de conversación y discusión, favoreciendo la relación con el público, y en definitiva con la sociedad por explorarlos.

El discurso expositivo es una reflexión sobre el trabajo de un artista, un grupo de artistas, un movimiento, o simplemente la muestra de los fondos propios de la colección, que por motivos técnicos y/o de conservación, no pueden exponerse de modo continuado en las salas de las exposiciones permanentes. Es una introspección sobre la apreciación, la captación, la observación, la atención, la contemplación, el misticismo... y es también una competencia social, porque es el visitante quien tiene la última palabra y es para él todo el esfuerzo realizado.

El comisario

Es el ideólogo: el responsable de forjar el discurso expositivo y seleccionar los bienes culturales necesarios para desarrollar el discurso expositivo. Que se define con absoluta claridad, cuál ha de ser el mensaje a transmitir, dirigiéndose al público en general. Una exposición es un medio de comunicación y de exteriorización que une investigación, creación y empleabilidad.

Las funciones del comisario y la tarea misma de planificar una exposición

suponen un proceso intencional que involucra una serie de instancias afines a las nociones constructivistas, como el descubrimiento, la apropiación y producción del saber. Las características de las obras seleccionadas, el manejo de los condicionantes arquitectónicos, los aspectos lumínicos, los soportes informativos, videos, textos, carteles o paneles introductorios -que también contribuyen a contextualizar al conjunto de objetos materiales-, son partes constituyentes de la atmósfera expositiva.

El comisario es el responsable científico de la exposición y el coordinador es el responsable en la parte técnica. Dos figuras fundamental en todo el desarrollo expositivo.

El coordinador

Es responsable de todas las gestiones necesarias para que el proyecto llegue a un óptimo fin, su tarea se centra en la supervisión de cada uno de los movimientos que se creen en torno a la exposición. Debe controlar todo el engranaje para asegurar de forma eficaz el éxito del resultado, actuando también de interlocutor, cualquier comunicación debe tener vía a través de él. Al mismo tiempo, es la voz e imagen del museo, actuando siempre como parte de él, informando a los directivos.

El diseñador de montaje

Se encarga de la elaboración del proyecto técnico de diseño expositivo, el cual incluirá la ubicación de las piezas teniendo en cuenta la estética, parámetros de conservación, exigencias de los prestadores y la didáctica. Trabaja en colaboración con el comisario y el coordinador.

Diseñará igualmente las vitrinas, soportes u otro material complementario que se requiera, Elabora los planos y el pliego de montaje con los requisitos técnicos y materiales para la posterior contratación de la empresa que se encargará de hacerlo físico. Se encarga también del diseño de la gráfica, manteniendo coherencia con el catálogo, para crear una sola imagen de difusión.

El correo

Su labor primordial de este profesional es actuar en representación de la institución prestadora de una o varias obras de arte para la exposición, asegurándose del óptimo transporte, manipulación y ubicación final en el contexto expositivo. Su presencia también se requiere en el desmontaje. Igualmente la implicación del correo puede variar en función del protocolo de cada institución o del tipo de obra que se esté prestando.

El registro

La misión del registro consiste en organizar y coordinar, desde el punto de vista técnico, práctico y administrativo, todo movimiento de la obra de arte implicada en la exposición que estemos organizando. Sus competencias pueden variar en función de la institución, pero fundamentalmente se encargan de coordinar el transporte junto al coordinador y a la empresa de transporte contratado, siempre siguiendo los requisitos exigidos por los prestadores en cuanto a embalaje, rutas de transporte, movimientos internos, etc. Coordina también el calendario de los correos. Levanta acta del ingreso de cada una de las obras prestadas en la exposición, así como las condiciones de embalaje a su llegada y también su salida.

El restaurador

Debe de estar informado lo antes que sea posible acerca de las obras que van a integrar la exposición, así como de sus condiciones técnicas. De esta forma, puede analizar sus requisitos y aconsejar al diseñador del montaje y al coordinador de cara a sus ubicaciones y necesidades en el montaje.

Su cometido es la elaboración de los informes de llegada de todas las obras de la exposición. Si el registro levantaba acta de entrada y tomaba nota de sus condiciones de embalaje durante el transporte, el restaurador analiza cada uno de los bienes para dejar registrado su estado de conservación en ese momento. También se encargaría de la limpieza y mantenimiento de las obras durante la exposición.

La comunicación

La actividad que se desarrolla en el área de difusión y comunicación se orienta hacia el objetivo último de acercar el museo a la sociedad. Se incluyen, por tanto, todas las estrategias que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados a la exposición: divulgar la exposición.

Un ejemplo de exposición como dispositivo de acción cultural

Trabajar en los contenidos de las exposiciones ha sido y es una praxis habitual en algunos departamentos de educación, no podemos ignorar la exposición como dispositivo pedagógico relacional que incorpora la regulación continua de los aprendizajes sigue siendo un campo por desarrollar para los educadores. Desde experiencias cercanas, aspiramos a considerar las posibilidades y los modos de cooperar con los comisarios y los artistas en un ámbito acotado a los educadores. *Los educadores debemos tomar conciencia de la importancia social de nuestro trabajo e intelectualizar nuestra profesión.* (Giroux, 1998 p. 75). El trasladar la teoría a la

práctica, que la práctica pueda ser pensada y comunicada, o ensayar nuevas maneras que rompan estas categorías, son algunas cuestiones que nos atañen directamente a los trabajadores de la educación en museos.

Los alumnos del *I Curso - Taller de Proyectos Expositivos: Comisariado, Museografía, Exposiciones y Experimentación* presentan la exposición **donde todo EN-CAJA**, una exposición sobre los deseos. En la sala Trincharte de la Facultad de Bellas Artes de Málaga.

La exposición muestra las obras creadas por un grupo multidisciplinar compuesto por cerca de cincuenta personas interesadas en la Museología, procedentes de diversas disciplinas, desde Bellas Artes, Historia del Arte, Arquitectura, Comunicación, Publicidad o Turismo, hasta Económicas, Biblioteconomía y Derecho. Cada uno, a través de la materialización de su deseo, provocará al visitante distintas reflexiones sobre el contenido y su forma.

La muestra está formada por una cincuentena de obras singulares, cada una proveniente de la individual concepción creativa de los participantes, realizadas en el espacio temporal y material del propio taller, y ofrecen el denominador común de lo aprendido y aprehendido en el desarrollo de dicha actividad formativa. Su mirada hace posible apreciar un discurso homogéneo que ampara y da razón de ser a la totalidad de las individuales piezas que se exponen: los sueños, los anhelos, los deseos... con los que cada cual experimentó.



Esa relación de comunión de cada obra con el todo general está presidida por la expresión particular de un deseo que a todos abarca: la necesaria puesta en valor de la capacidad de ensoñación, de tener sueños que para cual supongan la referencia anticipada de esa realidad a alcanzar, que cada "artista" pretende plasmar en el contenido de una caja redonda transparente, a través de materiales triviales (plumas, globos, cuentas, fieltro, pegatinas, lentejuelas, chinchetas...)

El contenido de cada caja es, por tanto, una metáfora de sus sueños, como si de un juguete se tratara, en una realidad diaria. Es, por tanto, un conjunto variado y diverso, que resalta las individualidades y algunas visiones comunes de un colectivo tan heterogéneo.

Metodología de la exposición: *donde todo en-caja*

Los estudiantes lo primero que hacen es crear una obra y luego indagan, investigan y seleccionan la información de distintas fuentes; establecen vínculos entre lo que descubren observando su pieza y relacionan sus conocimientos conceptuales y experienciales; desarrollando la capacidad para aprender de forma crítica y autocrítica. Evolucionando hacia la aplicación de los conocimientos de cada temática a los intereses comunes de forma profesional. Organizándose, planificando, solucionando, gestionando tanto la información como el tiempo, resolviendo las siguientes cuestiones:

El proyecto

Tipo y modo de la exposición (clasificación). El proyecto y su desarrollo. ¿El título describe el tipo de exposición?. Los objetivos de la exposición están claros: ¿Qué se quiere conseguir? ¿Cómo? ¿Qué has entendido tu?

El espacio

¿Condiciona? ¿Es el adecuado? ¿Cómo es la organización espacial? Representación y escenificación. La secuencias, el énfasis, la circulación del recorrido. ¿Todos los visitantes realizan el mismo? ¿Qué obra es la que más tiempo están mirando? ¿El público pasa más tiempo en la primera sala que en las demás? ¿Por dónde entra el visitante a la exposición por la derecha o por la izquierda? La dimensión humana en la organización espacial, ¿A qué tipo de público se dirige la exposición? ¿Existen impedimentos físicos para acceder a la exposición? ¿Existen barreras dentro del espacio de la expo? ¿Se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los visitantes con distintos niveles culturales? ¿Hay muchos objetos en la colección que son demasiado grandes o pequeños para que puedan ser apreciados por el público con deficiencias visuales? ¿Hay objetos en la colección que se pueden tocar? ¿Cómo es la colocación de los objetos? ¿Los objetos bidimensionales y tridimensionales son tratados del mismo modo? ¿Los objetos colocados junto a las paredes suelen recibir más atención que los situados en el centro?... ¿Es accesible?

Materiales

Con qué materiales contará la exposición: Paneles, vitrinas, pedestales, plataformas, soportes, elementos de sujeción, ¿Dividen los espacios correctamente? ¿Tienen textos? Los soportes están escondidos, ayuda a preservar las vibraciones, las agarraderas son muy visibles...

Iluminación

La elección de las fuentes de luz es acertada: ¿El visitante se produce sombra sobre la obra? La ubicación es correcta dentro de la sala. Está perfectamente integrada en el entorno arquitectónico, ¿Qué tipos de lámparas observas?: incandescentes, fluorescentes, vapor de mercurio, vapor de sodio, fibra óptica, LED...

Seguridad

Respecto a la seguridad: Existe detectores periféricos, volumétricos y puntuales de áreas concretas. Consideras algún peligro subsanable Se encuentran instalados de sistemas de seguridad: en vitrinas, barreras, catenarias.

Diseño gráfico

Respecto a los textos: ¿es el contenido del texto y su lenguaje completamente legible a todos los públicos? ¿las cartelas son del tamaño, color, tipografía, contraste adecuados y su localización visualmente correcta? Qué elementos de diseño gráfico existen en la exposición: Entrada, folleto de mano, catálogo, hojas de sala, cartelas, vinilos, banderolas, señalética... ¿Cómo son? ¿Legibilidad y visibilidad? ¿Son bilingües? ¿Qué campaña de publicidad tienen para atraer al público? ¿Están los créditos de la exposición a la vista? ¿Quién es el equipo de diseño?

Comunicación

¿La exposición comunica al público el contenido de los saberes de su colección, el mensaje de sus intenciones es evidente? ¿Lo realiza de manera eficiente a visitantes con distintos niveles de aprendizaje? ¿es de carácter didáctico? ¿Sociocultural? Lo han tenido en cuenta con algún elemento . Utiliza medios tecnológicos ¿Apoyan el discurso? ¿nos aclara? ¿es rentable? ¿Son todos los elementos de la exposición accesibles: módulos interactivos, audiovisuales, maquetas, dioramas. . .?

Conclusiones

La creación, el desarrollo y el montaje de una exposición radica en una actividad bastante amplia y ordenada que comprende la realización de varios ejercicios interrelacionados, incentivando la comprobación continua de la planificación y solucionando los problemas derivados. De esta forma, los alumnos desarrollan la capacidad de reflexión analítica y autocrítica sobre los propios proyectos artísticos y la contextualización del trabajo en relación a las últimas tendencias de la práctica actual. Se trata de motivar al estudiante a producir y relacionar ideas dentro del proceso

creativo. El alumno adopta el papel de comisario de la exposición dirigiendo y gestionando el proyecto cultural desde su inicio hasta la exhibición, difusión y comunicación.

Se abordan los problemas planteados, en función de las necesidades y las posibilidades del proyecto, reflexionando sobre el lugar y el espacio como elemento condicionante, definidor de la exposición y del tipo de visitante. Se necesita iniciativa, ingenio, creatividad y aceptación al riesgo; necesitamos nuevas pedagogías universitarias que verdaderamente motiven nuestro modo de aproximarnos al conocimiento y que generen experiencias de aprendizaje únicas.

donde todo EN - CAJA <https://www.facebook.com/dondetodoEnCaja?ref=hl>

Referencias Bibliográficas:

ALONSO, L. Y GARCÍA, I. *Diseño de exposiciones: Concepto, instalación y montaje*. Alianza Forma. Madrid. 2010

ALONSO FERNÁNDEZ, L. *Museología y museografía*. Ediciones del Serbal. Barcelona. 2001

ANDER, E.: *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1991

BARNETT, R.: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. Barcelona. 2001

BELCHER, M.: *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*. Trea. Gijón. 1994

DARLING- HAMMOND, I.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel. Barcelona, 2001

GIRAOUX, H. A. MCLAREN, P. *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1998

HERNANDEZ, F.: *Planteamientos teóricos de la museología*. Trea. Gijón. 2006

LORENTE, J.P.: *Los museos de arte contemporáneo. Noción y desarrollo histórico*. Trea. Gijón. 2008

MARTINA GIL, T. SANTACANA MESTRE, J.: *La cultura museística en tiempos difíciles*. Trea. Gijón. 2013

RICO, J.C.: *La exposición comercial. Tiendas y escaparatismo, stands, ferias, grandes almacenes y superficies*. Trea. Gijón. 2005

RICO, J.C.: *Montaje de exposiciones: museos, arquitectura y arte*. Silex. Madrid. 1996

VALDÉS SAGUÉS, M.C. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Trea. Gijón. 1999

VVAA.: *Patrimonio cultural y medios de comunicación*. PH cuadernos 21. Junta de Andalucía. Sevilla. 2007

VYGOTSKY, L. *Psicología del Arte*. Paidós Ibérica. Barcelona 2006.



O USO DE IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE MORADORES E DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL DE UMA CIDADE HISTÓRICA DO BRASIL

MELO - RODRIGUES, Hugo.(UECE / URCA / IARTEH / FUNCAP)
RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas.(UECE / URCA / OBEDUC-CAPES)
SALES, José Albio Moreira de. (UECE / IARTEH / OBEDUC-CAPES)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa sobre o 'Patrimônio Cultural na Formação de Professores' que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

2. OBJETIVO

Tem como **finalidade** conhecer as concepções de moradores e de professores de história sobre o patrimônio cultural de Barbalha, focalizando em imagens os elementos do patrimônio cultural dessa cidade, em que estes professores moram e trabalham. Barbalha está situada no Nordeste do Brasil, no interior do Ceará. É considerada uma cidade histórica do Brasil.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A **abordagem metodológica** é de caráter qualitativo. Utilizou-se o grupo focal como principal técnica de coleta de dados, desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas de caráter formativo e investigativo. Nessas, realizou-se como atividade central a apresentação de imagens fotográficas retratando fontes patrimoniais da cidade em estudo, tais como: casarões históricos, além de imagens das principais manifestações culturais desse município que revelam a cultura e os costumes desse povo.



Imagens: Barbalha - Ceará - Brasil

As imagens fotográficas foram usadas como recurso provocador de sentidos e significados dos sujeitos investigados, tendo em vista a apreensão das percepções dos mesmos sobre o patrimônio cultural. Assim, o uso da imagem apareceu como um instrumento de linguagem para aquisição de um novo saber.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises evidenciaram que o patrimônio cultural de Barbalha teve uma ressignificação no diálogo estabelecido entre os sujeitos e as imagens utilizadas.

5. CONCLUSÃO

Nesse caso, consideramos que o uso das imagens fotográficas como instrumento didático-pedagógico e como fonte investigativa pode proporcionar a construção de novos sentidos e significados acerca do mundo circundante, provocando também transformações no modo como os sujeitos percebem e como se identificam com o lugar em que moram. Esse processo de identificação pode gerar mudanças o no próprio jeito de ser e fazer-se docente no contexto de uma determinada cidade ou de um território.

6. REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1986.
- TARGINO, Maria Ivonilde Mendonça. **Uma experiência de educação patrimonial na cidade de João Pessoa**: o processo de elaboração das Cartilhas do Patrimônio pelo IPHAEP – 1980/2003. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/, março de 2007.

Proyectos Artístico participativos como instrumento en defensa del patrimonio material e inmaterial de Barrio de El Cabanyal.

Fabiane C. S. Dos SANTOS*; Emilio Martínez Arroyo** ; Mercè Galán***

Resumen: La implicación del arte y la cultura en los problemas de la sociedad de su época es una constante en la propia génesis de la modernidad y su necesidad forma parte de las prácticas culturales contemporáneas, especialmente en el caso de El Cabanyal, *Conjunto Histórico Protegido de la ciudad de Valencia, declarado Bien de Interés Cultural en 1993*. Desde 1998 el barrio está amenazado por un proyecto municipal, que ignora este hecho y el sentir de los vecinos, y que pretende ampliar una avenida que atraviesa su parte central con su correspondiente destrucción.

Como resistencia a la fractura del barrio, desde 1998 se viene realizando diferentes prácticas artísticas: *Cabanyal Portes Obertes, CraftCabanyal, o Tocar El Cabanyal*.

Palabra Clave: Arte Participativo; Craftivismo; Patrimonio; memoria; participación Ciudadana

Introducción

El barrio del Cabanyal es el antiguo barrio marinero de la ciudad, vinculado históricamente con el mar y el puerto. Surge como un poblado de pescadores que se va asentando con el tiempo, lo cual propiciará una especial trama urbana y unas construcciones de casas particulares de planta baja y piso, que conferirá al barrio una personalidad de tal importancia que en 1983 las autoridades del gobierno valenciano lo declaran “Bien de Interés Cultural”, junto a los tres centros históricos de la ciudad de Valencia.

Tiene un desarrollo importante debido a su ubicación en la playa de Valencia y una importante vida social y cultural en la presencia de nombres de la cultura, como el pintor Joaquín Sorolla, los hermanos Benlliure, Vicente Blasco Ibáñez escritor, el ilustrador Josep Renau, y muchos otros . . .

Joaquin Sorolla



Josep Renau



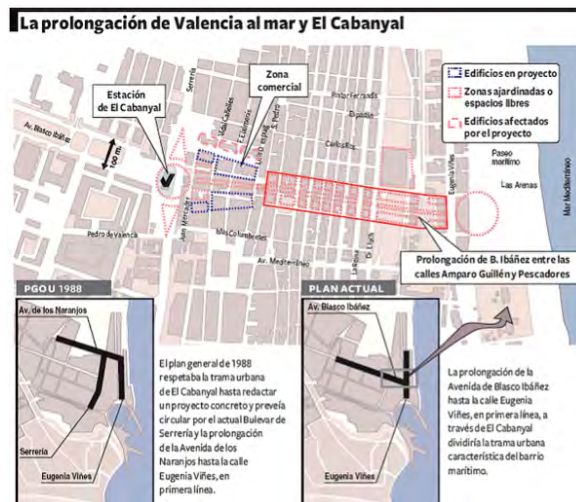
Vicente Blasco Ibañez



Este barrio se extiende paralelamente a la playa de Valencia en una extensión aproximada de 2,5 km. El proyecto del Ayuntamiento consiste en abrir una avenida de 150 metros que atraviesa el barrio transversalmente y lo divide por la mitad en dos partes. Derriba un total de 1651 viviendas, más de un centenar de las cuales figuran entre las cuatrocientas viviendas protegidas en el barrio, desplazando, o deportando a nuevos emplazamientos a sus habitantes, que serán indemnizados irrisoriamente por el precio de su vivienda, para construir en gran parte de los terrenos que hoy les son arrebatados, unos apartamentos que quedan muy fuera del alcance económico de los actuales

habitantes del barrio. Semejante cúmulo de despropósitos, injusticia social, abuso de poder, se desarrolla delante mismo de nuestras narices, con total impunidad.

La sociedad de la indolencia, encuentra injusticias intolerables fuera de sí misma al tiempo que es incapaz de verlas en su propio entorno, miope de sí misma. Y aburrida. Y frente a la



desolación: abatimiento, abandono, resignación, sumisión, o, resistencia y lucha, ¿arte activista?

Este aparente proyecto urbano tiene su origen en la disciplina del urbanismo, y es enorme la cantidad de expertos arquitectos y urbanistas que han calificado el proyecto de las autoridades locales de gran equivocación y daño irreparable. El problema tiene precedencia más bien en una manera particular de entender la democracia y la política, en este sentido, el filósofo Emilio Lledó, dijo en una entrevista publicada el 15 de noviembre, el diario El País: "En la República de Platón y la política Aristóteles se decía que la salvación de los Estados, de las ciudades y de las naciones se da a través de la decencia y de la Cultura". Esta no es sólo una frase antigua, es perfectamente aplicable a la actualidad.

Bienes de todos, que corresponde disfrutar y defender colectivamente, frente a los numerosos intentos de interés ilegal, bajo la forma más grosera de la especulación y la ignorancia de los políticos locales, que de buena fe o sin ella, han devastado nuestra ciudad permitiendo actuaciones urbanísticas desafortunadas abandonadas a su suerte, como numerosos bienes de nuestra memoria colectiva. En el caso particular del Cabanyal, fue declarado bien cultural en peligro de destrucción por tanto el Ministerio de Cultura Español, a través de su declaración de "Expolio" en 2012, entró en la lista negra del Patrimonio en peligro de desaparecer por la entidad Hispania Nostra, como también por organismos internacionales independientes como por ejemplo la WORLD MONUMENT FOUND. Alertas de atención que las autoridades locales no hicieron ningún caso con la intención de llevar a delante su proyecto urbanístico, y en consecuencia la destrucción de la entidad del barrio del Cabanyal.



El Cabanyal (foto Archivo)

Este atentado contra el patrimonio de los ciudadanos ha generado una fuerte oposición en la sociedad valenciana. En este contexto, situamos el movimiento vecinal “Salvem el Cabanyal” constituido en el año 1998 como una plataforma cívica que se opone y denuncia la ilegalidad que supondría llevar a cabo la prolongación de la avenida Blasco Ibáñez establecida en el Plan Especial de Protección y Reforma Interior del Cabanyal – Canyamelar - Cap de França aprobado por el ayuntamiento de Valencia (diríamos mejor, aprobado por los ediles del Partido Popular, que disfrutaban de mayoría, contra los votos del resto de los partidos de la oposición). En todos estos años de trabajo (desde 1998) distintos colectivos ciudadanos, asociaciones culturales, entidades universitarias y numerosas personas públicas se han unido en la Plataforma Salvem El Cabanyal-Canyamelar para expresar su más firme oposición al proyecto municipal y en muchos casos colaborando con informes técnicos realizados de un modo altruista.

La Plataforma se convierte en núcleo dinamizador a través de las asambleas que organizan todos los miércoles del año. En estas asambleas se informa, se hacen propuestas, se discute y se forman grupos de trabajo para llevar a buen fin las propuestas aprobadas y las acciones que se deciden entre todos los participantes.

Entre las primeras propuestas que aparecen en las asambleas de la Plataforma se encuentra la iniciativa de un grupo de artistas, residentes en el barrio, que propusieron organizar un acontecimiento artístico que sirviera para dar a conocer al resto de la ciudadanía la gravedad de la situación que se originaba con el proyecto urbanístico de la Administración. El encuentro artístico llevaría por nombre “**Cabanyal Portes Obertes**”.

Cabanyal Portes Obertes

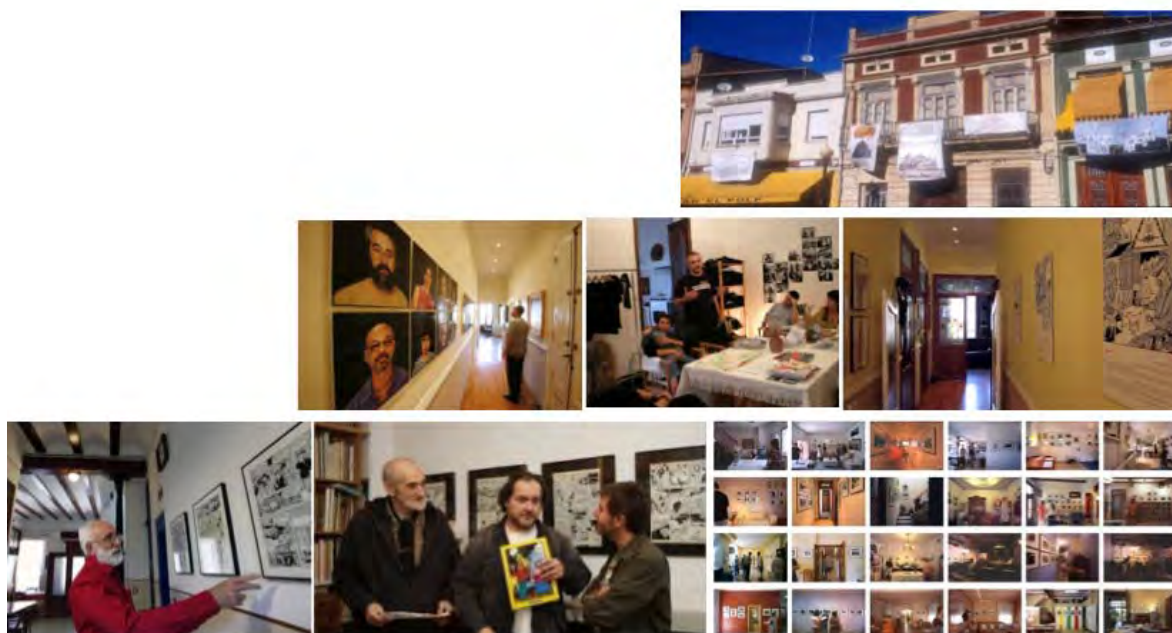


(<http://www.cabanyal.com/nou/portes-obertes/?lang=es>)

El proyecto Cabanyal Portes Obertes se inicia en 1998, el año que el equipo de gobierno del Ayuntamiento de Valencia del Partido Popular hace públicas sus intenciones sobre el barrio del Cabanyal, durante los meses de verano los vecinos conocen por la prensa el proyecto municipal, y empiezan a reunirse para hablar sobre las consecuencias del mismo, a la vuelta de las vacaciones cada vez son más los ciudadanos conscientes de las consecuencias nefastas para la pervivencia de este barrio que supone el proyecto. Los contactos y las reuniones informales nos convencen de la urgencia de reunirse con el máximo número de personas y se organizan en la Asociación de Vecinos asambleas de discusión. Aparece la necesidad de formar una plataforma permanente, independiente de la propia asociación y monográfica sobre la situación, y es en octubre cuando se crea la Plataforma Salvem el Cabanyal. Cabanyal Portes Obertes, es un evento que abre las puertas del barrio, sus calles, sus casas, para que el público, los visitantes, convertidos en invitados por un breve espacio de tiempo conozcan el modo de vida del barrio.

Cabanyal Portes Obertes, es un proyecto de intervenciones artísticas comprometido con la situación del barrio del Cabanyal de Valencia (España). Se plantea asimismo como una reflexión sobre los modos de vida en las ciudades contemporáneas, sus virtudes y contradicciones. Esta exposición tiene la peculiaridad que la mayor parte de las obras de los artistas se exponen en las casas particulares de los vecinos que las prestan para la ocasión. Creando una implicación del arte con la vida que rebasa los

circuitos tradicionales de difusión artística, los límites del museo y de las galerías comerciales. Afianzando la implicación del arte con la sociedad de su tiempo, del arte actual, vivo, que canaliza las intenciones de los artistas de participar en la sociedad, integrando sus obras en espacios cotidianos, privados.



Diversas edicions de Cabanyal Portes Obertes

Es un proyecto “contextual”, de participación desde la cultura, desde el arte contemporáneo, en la problemática específica de este barrio, como respuesta a los modos de una política urbanística y social que anteponen intereses mercantilistas frente a los valores que sustentan una sociedad democrática: la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre aquellos temas que les atañen directamente.

Con estas ideas propusimos en una de las primeras reuniones de la Plataforma el proyecto Cabanyal Portes Obertes, conscientes de que el resultado final y la envergadura del mismo dependía fundamentalmente del grado de implicación de los vecinos, la mayor parte de ellos ajenos a las manifestaciones de arte contemporáneo y menos aún a las propuestas más radicales e innovadoras. El resultado: una acogida entusiasta al proyecto y el compromiso de todos los presentes, no siempre consciente de todo lo que estaba por llegar, ni por parte de la entusiasta asamblea, ni tampoco por parte de los promotores de la idea que no tardaríamos en vernos desbordados por la buena acogida de los artistas

que mostraron su voluntad de participar, más de 172 artistas en la primera edición de Portes Obertes, 25 casas abiertas, intervenciones en las calles, actuaciones de teatro, música, performances, en varios locales, en el casino, etc. Concentrado en dos semanas que convirtieron el barrio en una emocionante sucesión de movidas y acontecimientos, lo que viene ocurriendo en el transcurso de los 16 años de actividad.

- *Cabanyal Portes Obertes se plantea con los siguientes objetivos.*

- movilizar al mundo de la culturas frente a un atentado contra el patrimonio cultural de nuestro pueblo
- dar a conocer al máximo número de personas la naturaleza de este problema
- utilizar los medios de comunicación para su difusión
- generar un debate desde las artes pláticas sobre la relación del arte con la política - crear un lugar de acción permanente donde las propuestas artísticas se inserten en la propia sociedad en la que vivimos

- *El método utilizado fue:*

- plantear una convocatoria abierta para que los artistas que quisieran participar pudieran manifestarse sobre este tema o mostrar su solidaridad con los vecinos del barrio
- convocar a los vecinos del barrio para que expongan en sus casas los trabajos de los artistas y el público pueda visitarlas
- que los visitantes de la exposición conozcan el barrio, a sus habitantes y sus formas de vida y aprecien los valores que merecieron que fuera declarado Bien de Interés Cultural
- en cuanto a la financiación buscamos la participación de todos los participantes, vecinos y artistas, los últimos exponiendo su trabajo y buscando la financiación para su producción. Los vecinos prestando sus casa, vendiendo camisetas, carteles, lotería, que permitieran un mínimo de dinero para pagar los gastos que surgían en la organización del mismo y todo el mundo poniendo el tiempo que fuera necesario para que el evento pudiera realizarse con el mayor éxito posible.

- *Resultado obtenidos*

- la valoración de los habitantes del propio barrio de lo que tienen, al ver el interés que despierta en los visitantes de fuera, encontrar ese pequeño pero no menos importante

orgullo de ser o pertenecer a un lugar

- la calidad de los trabajos expuestos y especialmente la dedicación de aquellos artistas que realizaron un trabajo expresamente que trataba sobre la problemática del barrio
- la toma de conciencia de todos los participantes del problema que estaba sobre la mesa
- la enorme capacidad de organización de un grupo de vecinos que no están habituados a organizar un evento de este tipo
- la relación que se estableció entre vecinos y artistas, a partir del diálogo de las propuestas artísticas con un lugar concreto, con una sociedad de caras propias, nada que ver con los anonimatos de galerías y museos
- una forma lúdica de entender la protesta ciudadana, divertida en ocasiones, dramática en otras, pero en cualquier caso viva

CraftCabanyal

A partir de *Portes Obertes* se derivan otras propuestas de proyectos donde los vecinos pasan a ser artífices de sus propias intervenciones como es el caso del proyecto *CraftCabanyal* que es un trabajo colectivo de *craftivismo*, que genera obras de arte participativas, realizadas por artistas y tres generaciones de vecinos, vecinas y amantes del Cabanyal, utilizando los valores de los trabajos realizados en general en la esfera privada, como el bordado, el crochet, patchwork, el ganchillo, etc., para reflejar el patrimonio inmaterial del barrio, plasmando en sus obras la memorias, vivencias, y sentimientos. ([http://craftcabanyal.blogspot.com/es/](http://craftcabanyal.blogspot.com.es/) // <http://craftcabanyal.espai214.org/> // <http://craftcabanyal.jimdo.com/>)

Se observa que las actividades artesanales de ocupación femenina, comienzan a fusionarse con las artes visuales en procesos híbridos de construcción del lenguaje, como el bordado, la costura, etc., incorporándose desde lo conceptual al matérico, donde muchas mujeres artistas utilizan los hilos, lanas, tejidos, agujas, etc., como reclamo contra la marginación de la actividad artística femenina, pero también como una forma de protesta dentro de un contexto social haciendo un cruce entre la artesanía (Craft) y el activismo, surgiendo así el movimiento que hoy llamamos de *Craftivismo*. Acuñado por Betsy Greer en 2003, “para definir una actitud ética y una forma de activismo que se ejerce mediante lo hecho a mano, partiendo de la idea de que la capacidad de

creación puede ser una herramienta de lucha”¹.

Nos centraremos en un proyecto específico realizado en mayo de 2013 dentro de las diversas actividades de la XV edición de Cabanyal Portes Obertes. A través de un trabajo colectivo, utilizamos los valores de los trabajos realizados en general en la esfera privada, que pasan a ser vehículo de protesta en relación a la problemática del barrio del Cabanyal en Valencia, amenazado por un proyecto urbanístico que supone la desaparición de 1651 viviendas, partiendo en dos la trama urbana del barrio como antes ya hemos mencionado. Para eso desarrollamos el proyecto de *craftivismo* “*Fet a mà: El ir y venir de las agujas en el Cabanyal*”, donde más de diez proyectos fueron realizados en un periodo de 6 meses, por tres generaciones de vecinos y vecinas del Cabanyal que estuvieron recuperando agujas, telas e hilos realizando las piezas para ser ubicadas en edificios, espacios públicos y en las calles del barrio. Tratamos de reivindicar la singularidad del barrio, marcado por un estilo ecléctico modernista y artesanal; su memoria; manera de vivir peculiar y por tanto el patrimonio artístico y cultural de la ciudad de Valencia.



En el entramado de los hilos, del ir y venir de las agujas, se estuvieron tejiendo

¹ Pelta, Raqule. *Craftivismo: artesanía para hacer lo que se pueda hacer*. In: <http://www.monografica.org/02/Art%C3%ADculo/3513>, 2012. [10/10/2012]

historias, memorias, sentimientos: Amparin Moreno, Maruja Marí, Maribel Doménech, Lola Serón, Maite Miralles, Vicent Esquer, Manola López, Rosa Pérez de Tudela, Anna Martí, Sara Villora, Mar Estrela, Aina Gallart, Beatriz Martínez, Eli Molins, Laura de Castro, Amparo Cerveró, Mercé Felis, Carmen Sevilla, Beatriz Millón, Yolanda Benalba, Lidon Artero, Tina Díaz, Araceli Diaz Lydia Espí, Àngels Espí, Pepa Martí, Elida Maiques, Dolors Cano, Rosana Segnelli, Anna Borràs, Lola Albiol, Pilar Serrano, Laurance Lepeu y Bia Santos son las artífices.

Dentro de todos los proyectos realizados, destacamos la obra “*Què passa ací?*”. Se trata de un bordado de 4 x 5,5 m del plano del barrio del Cabanyal. En el trazado se delimita con hilo rojo lo que está declarado como Bienes de Interés Cultural. Dentro de ese trazado están implantados chips de audio, donde se pueden escuchar testimonios sobre el barrio. Se grabaron previamente los audios, un total de cinco, los cuales estaban señalizados por telas de colores bordadas con la pregunta: *Què passa ací? > PREM²*. Los participantes realizarán el trabajo en un periodo determinado, para ser expuesto en un evento concreto. El público al encontrarse con la obra al principio impactaba con la dimensión del bordado, a la medida que recogía su mirada sobre el plano se fijaba en los tozos de telas de colores bordados con la pregunta: *Què passa ací? Y una acció: PREM*, en la que se oían las narraciones cargadas de emociones, de memoria, sentimientos, de las experiencias vivenciales de sus narradores respecto al barrio del Cabanyal.



Teniendo como antecedente de *Què passa ací?*, la obra Cabanyal “Punto a Punto”

2

Traducción: ¿Qué pasa aquí? Presiona

realizada en el Verano de 2008 junto a Maribel Domènech, en la cual hemos trazado el plano del barrio del Cabanyal realizado sobre una sábana con telas, hilos y transfer de imágenes, para el evento “Art al Vent” celebrado en Gata de Gorgos. En esa intervención la reivindicación y el reclamo para poner en evidencia una problemática social era su punto de partida, la delimitación del parte del plano con un tela en rojo señaliza la trama urbana afectada por el proyecto de destrucción del barrio que lo partiría en dos.



Ahora esa obra pasa a ser plasmada en la red, pasando a ser un *web_art* en un proceso de interacción ampliada, donde se escucha y se puede dejar registrada la impresión de los visitantes sobre el barrio del Cabanyal. Utilizando los elementos de la obra como interface para la web, en una especie de juego, puntos calientes son señalizados a través del ratón como *hiperlinks* que te llevan a la narración de los testimonios. Son 5 narraciones que hablan sobre el barrio desde diferentes visiones, como el recuerdo de la infancia de cuando se jugaba en la calle, o cuando pasaba el carro del pescado; o de donde has vivido y lo que se hacía, hasta la actualidad y como es visto el barrio desde una visión de nuevos moradores o de vecinos de otros barrios que de manera crítica reaccionan contra el plano urbanístico del Ayuntamiento de Valencia, donde la “miopía” política hace barbaridades con relación al patrimonio de todos.

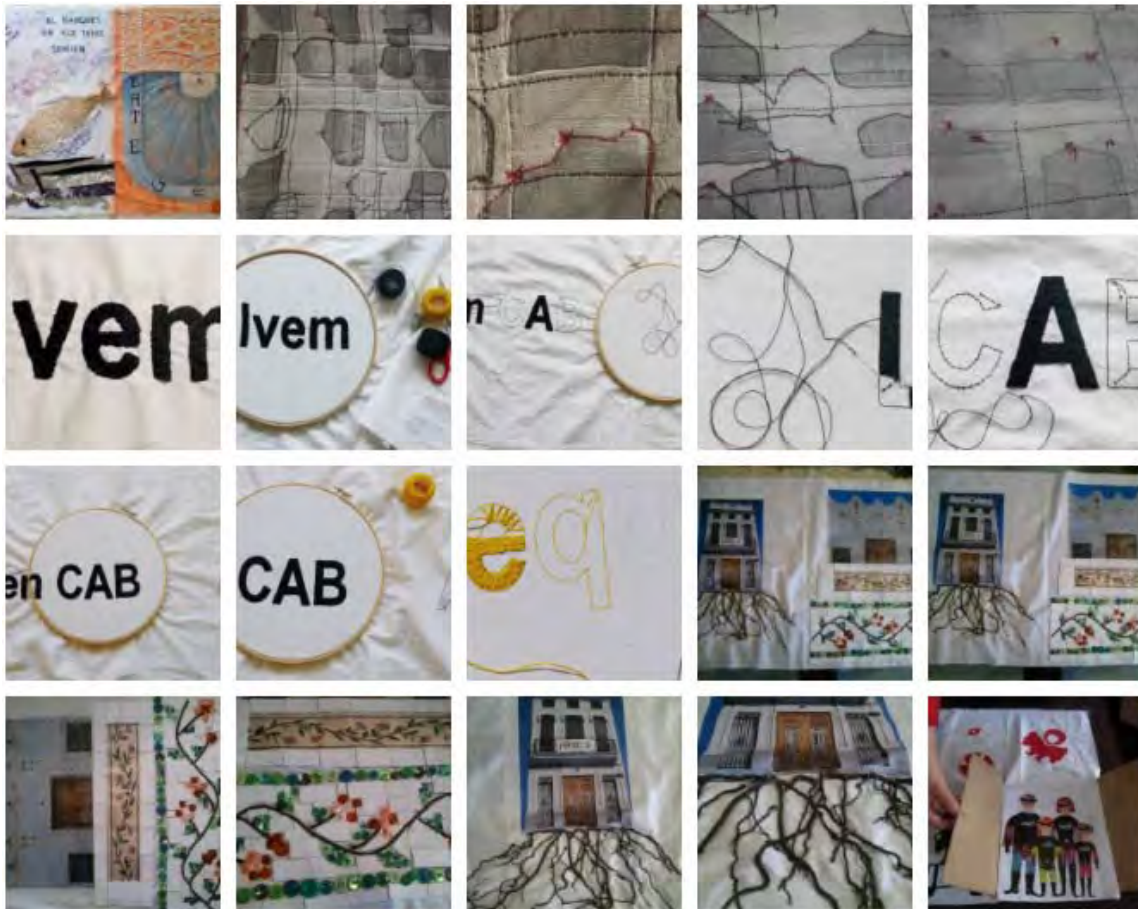
En una segunda pantalla, pasamos a hacer un paseo virtual por el barrio a través del google maps, en un reconocimiento del área, localizando sus espacios emblemáticos, para finalizar nos depara un formulario que hace la pregunta: *Què passa ací?* y sugiere que registre su impresión sobre el barrio del Cabanyal.



(<http://craftcabanyal.espai214.org/quepassaasi.html>)

Actualmente el Proyecto CraftCabanyal está realizando una nueva obra "**El Cabanyal punto a punto. Distintas miradas Ilustradas**", que consiste en realizar una obra colectiva a través de una convocatoria abierta a la comunidad local, para desarrollar entre todos una obra participativa en formato de un libro en tela, tamaño 50x40 cm cada página, teniendo como referencia el barrio mariner del Cabanyal, memorias, vivencias, detalles.... Sentimientos.

Cada participante hará dos páginas del libro ilustrando artesanalmente con pachwork, collage, transfer, bordados, ganchillo, dibujo, etc., usando material diverso. En el libro se incrustarán algunos chips de audio y marcas de realidad aumentada. También será digitalizado para ser transformado en una versión digital de E-book como para web_doc que también forma parte del proyecto, lo cual será enriquecido con videos, fotos, y audios relacionados con la gente y sus vivencias.



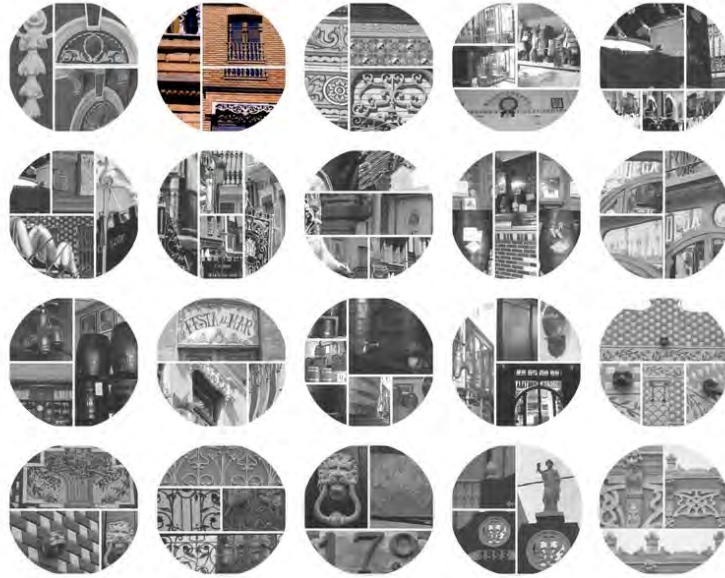
<http://craftcabanyal.jimdo.com/>

Tocar El Cabanyal

Otro proyecto que se enmarca dentro de las derivaciones es *Tocar El Cabanyal* (<http://tocarelcabanyal.wordpress.com/>), un repositorio online colaborativo de imágenes geolocalizadas, que hacen una recopilación de los iconos del modernismo popular, en la decoración de los edificios y calles del barrio marinero valenciano El Cabanyal-Canyamelar– Cap de França, que en determinados momentos pasan por desapercibidos dentro del contexto de la problemática.

A través de estas imágenes se potencian elementos que pueden haber pasado desapercibidos y que son una riqueza y característica única patrimonial del barrio. Ese Web_blog es realizado con la colaboración de moradores locales y visitantes. Las imágenes son presentadas en formato de mosaico y son geolocalizadas para que los usuarios puedan encontrar y reconocer cada elemento expuesto

Torre El Cabanyal



Torre El Cabanyal



Foto: Bja Santos



View Large Map



View Large Map

Torre El Cabanyal



Foto: Bja Santos



View Large Map

[View in Street View](#)
 All content appears to be copyrighted material. Please do not use this content without the permission of the copyright owner.

Conclusiones

Mediante la práctica artística abierta a la participación ciudadana, tratamos de reivindicar la singularidad del barrio, marcado por un estilo ecléctico modernista y artesanal; su memoria; manera de vivir peculiar y por tanto el patrimonio artístico y cultural de la ciudad de Valencia.

Todas estas propuestas que son realizadas en el barrio del Cabanyal son iniciativas que dan a conocer el problema actual, pero principalmente busca poner en evidencia el valor existente en el barrio, no sólo el patrimonial sino también el valor humano que es más importante y debe ser preservado. Estas acciones marcan la importancia de la participación de todos en la rehabilitación del barrio. En ese sentido resaltamos que la gran característica de los moradores locales es la participación. Cada año pasan por el barrio diversos creadores que realizan proyectos de arte, y durante esos 16 años de actividades, principalmente con Cabanyal Portes Obertes, los moradores colaboran directa e indirectamente, activamente con las propuestas artísticas y pasan a impregnarse con el universo de la creación. Estas son personas que reconocen el valor, más que económico en la construcción de su identidad individual y colectiva que tiene el barrio, sus casas, sus historias, recuerdos y así resistir. Esta actitud de resistencia se convierte en la referencia para los moradores y prolifera por numerosos lugares, así como bien dijo el grupo asturiano llamado León Benavente *Y resisto como resisten en el barrio del Cabanyal. No es eterno, es un Estado Provisional*".

Bibliografía

AUGE, M., *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 1995.

_____, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Gedisa, Barcelona, 2006.

_____, *No Lugares y espacio público. El papel del diseño* en Cuadernos de Diseño, nº 1, Ed. Instituto Europeo di Design, Barcelona, 2004.

BENJAMIN, W., *El autor como productor*, en *Arte después de la modernidad*, Akal, Madrid, 2001.

BREA, J.L., *La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y*

dispositivos neomediales, Varona, Salamanca, 2002.

CARRILLO, J., *Arte en la red*, Cátedra, Madrid, 2004.

DEBORD, G., *Informe sobre la construcción de situaciones sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional*. Edición electrónica:

<http://www.sindominio.net>

DEBORD, G., *La sociedad del espectáculo*, Pre-textos, Valencia, 1999.

DEITCHER, D., *Tomar el control: Arte y activismo*, en *Los manifiestos del arte posmoderno*, Akal, Madrid, 2000.

DELGADO, M., *El animal Público*, Anagrama, Barcelona, 1999.

DONATH, J S., *Inhabiting the virtual city: The desing of social enviroments for electronic communities*. Edición electrónica: <http://smg.media.mit.edu/people/Judith/Thesis/>

DUQUE, F., *Arte Público y Espacio político*, Akal, Madrid, 2001.

FOUCAULT M., *El sujeto y el poder*, en *Arte después de la modernidad*, Akal, Madrid, 2001.

JAMESON, F., *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Paidós, Barcelona, 1991.

LYOTARD, J. F., *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1984.

SCHULZ-DORNBURG, J., "*Hacia una percepción sensual del espacio*" en *Arte y arquitectura: nuevas afinidades*, Gustavo Gili, Barcelona, 2000.

WOLFF, J., *La producción social del arte*, Istmo, Madrid, 1997.

VV.AA., *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*, Universidad de Salamanca, 2001.

_____, *Living in motion*, Ed. Vitra design museum, isbn: 3-931936-34-1, 2002.

_____, "*Notas acerca del arte público y el museo*" en *Ciudades Invisibles*, Generalitat

Valenciana, 1998.

Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: esbozando la competencia patrimonial.

Carmen Gómez Redondo. Universidad de Valladolid.

Resumen:

El actual contexto educativo formal en España supone la finalidad de la educación como una capacitación para el desempeño de labores concretas en la sociedad. Esta capacitación precisa por tanto del enfoque metodológico de la educación como un proceso autónomo dirigido en el que es necesario desarrollar una competencias.

Es este contexto formal donde es preciso dibujar una competencia patrimonial: por qué, para qué y en qué consiste. Además es necesario contextualizarla en el entorno educativo formal en los diversos niveles.

Dibujar una competencia patrimonial supone una puesta en valor de la educación patrimonial como disciplina dentro de la educación formal, pero a su vez supone un punto de partida en la evaluación de los resultados de enseñanza/aprendizaje en los procesos de patrimonialización e identización.

Palabras clave: Educación patrimonial, competencia patrimonial, competencias educativas, curriculum educativo.

Abstract: The current formal educational context in Spain transforms the aim of education into a training to perform specific tasks in the society. That training requires the methodological approach to education as an autonomous process guided around which it is necessary to develop skills.

This is the formal setting where it is necessary to draw a heritage skill: why, for what and what it is. Furthermore, It is also necessary to contextualize it into the formal educational environment at various levels.

Drawing a heritage skill implies a reevaluation of heritage education as a discipline within formal education, but, at the same time, it is a starting point in the evaluation of the results of teaching/learning in heritagization and identization processes.

Key words: Heritage education, heritage jurisdiction, educational skills, educational curriculum.

Introducción.

La educación patrimonial es un ámbito novedoso y en constante crecimiento. Muchas son las aportaciones que se hacen desde diversas disciplinas de la educación, aunque casi siempre parten del entorno investigador. Podríamos pues decir que la educación patrimonial es una disciplina multidisciplinar, que en la actualidad, tal vez debido a su corto recorrido (comparado con otras disciplinas educativas), aqueja de amplia fundamentación teórica, comprobación en la práctica, pero poca difusión y asimilación en los diversos ámbitos educativos. Es por tanto necesaria, si se permite el guiño, una patrimonialización de la educación patrimonial en las aulas.

Entendemos como un hito clave en ese proceso de patrimonialización de la educación patrimonial en las aulas la propuesta de una competencia patrimonial, que pueda inscribirse propiamente en el curriculum oficial y se dibuje en base a éste. La formulación de competencias patrimoniales abre el camino para un diseño educativo integrado en la programación del profesorado y para la evaluación de los aprendizajes que ocurren en el aula.

Aportaciones para definir el concepto de competencia.

Para comprender el origen de la educación por competencias nos debemos remontar a la aportación básica hecha por (Delors, *et.als.*, 1996) cuando habla de los cuatro pilares de la educación. Al enfocar la educación como un proceso vital y en cierto modo autónomo, es necesario enfocar la educación hacia la capacitación para el desarrollo del aprendizaje autónomo, es decir, la educación se orienta hacia la dotación de herramientas para la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida.

Este proceso de dotación/aprendizaje de herramientas se comprende a muy diversos niveles, cómo se define la herramienta, cómo se maneja, para qué se usa, cómo puede cada uno mejorar sus usos... Es aquí donde Delors propone los cuatro pilares de la educación:

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por ultimo, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre

ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, *et.als.*, 1996, p.91).

Así pues, las competencias nacen de una comprensión compleja y multidimensional del aprendizaje, que hasta el momento había estado protagonizado por aprender a conocer.

En base a esta propuesta comienzan a desarrollarse en diferentes espacios, tiempos y niveles educativos un modelo de educación que se enfoca desde el final del proceso, es decir, se formula desde el para qué de la acción educativa.

A partir de aquí se formulan diferentes visiones, que afectan las dimensiones individuales y colectivas de la definición, tanto en el desarrollo personal como en el desarrollo para el entorno; Luengo, Luzón y Torres (2008) lo resumen así:

A pesar de la multiplicidad de definiciones, podemos señalar, dos modelos dominantes en el discurso de las competencias. Un primer modelo, que define el término de competencia de manera individual y cognitiva. Este modelo tuvo una gran trascendencia en la literatura anglosajona durante la década de los noventa [...]. Con posterioridad empezó a gestarse un nuevo modelo, promovido, en parte, por la sociología francófona, que ponía un mayor énfasis en el componente *social* de la competencia.

Paralelamente, Michael Eraut distingue entre un concepto *situado socialmente* (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y otro *situado individualmente* (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). (Luego, et. al., 2008, pp.4-5).

Finalmente podríamos tomar la definición que dan de competencia a través de la aclaración semántica de los términos:

Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una noción holística de competencia no se reduce a su dimensión cognitiva y, en este sentido, los términos de “competencia” y “aptitudes o habilidades” (*skills*), no son sinónimos. Mientras el saber-hacer o habilidad hace referencia a la capacidad de efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, por el contrario la “competencia” designa un conjunto de acciones que encierran cierta complejidad y que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos. Por tanto, una competencia tiene una *estructura interna* en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos implicados para responder a la demanda. Pero al mismo tiempo, las competencias no operan en un vacío social, son *dependientes contextualmente*. (Luego, et. al., 2008, pp.5-6).

La definición de competencia dada por los autores resulta a nuestros ojos, cuanto menos, sugerente. En esta definición aparecen tres conceptos clave para la definición de una competencia patrimonial. El primer concepto clave es *movilización*, este término resume el concepto de proceso, es decir la competencia no es un estado o un conjunto de estados, sino un proceso que pone en movimiento diversas dimensiones del individuo/ sociedad¹ en su relación con el entorno. El segundo concepto es el de elementos no-cognitivos, por tanto una competencia no solo es conocer y saber hacer, sino que también es necesario poner en juego procesos emocionales y afectivos, también es querer hacer, querer conocer, querer ser en ese proceso... Finalmente el tercer concepto es el que define las competencias conformadas con una estructura interna que es dependiente contextualmente, así pues la competencia es una adaptación al entorno.

Así pues, los conceptos de competencia como proceso, competencia como emoción y afecto y competencia como relación con el entorno son claves para la definición de una competencia patrimonial y entroncan directamente con los 4 pilares propuestos por Delors, *et. als.* (1996), así pues aprender a conocer y aprender a hacer se relacionan directamente con el proceso de proceso, ya que conocer y hacer se inscriben dentro de procesos de aprendizaje; la competencia como emoción y afecto se entrelaza con el saber ser, en tanto en cuanto, el ser tiene un claro componente afectivo, sobre todo en su definición con el exterior como ya enunciáramos en Gómez (2012) y finalmente la competencia como relación con el entorno se relaciona con aprender a vivir juntos, pues es en sociedad donde el individuo cobra sentido, y es en sociedad donde se dota de sentido al entorno. Así pues, los cuatro pilares de la educación definidos por Delors son, a nuestros ojos, cuatro dimensiones que componen las competencias y por tanto toda competencia debe tener contenidos conceptuales, procedimentales, afectivos/actitudinales y relacionales o de concientización² Freire (1975).

Bases teóricas de la educación patrimonial para el dibujo de una competencia patrimonial.

Ya en el punto anterior hemos avanzado algunos conceptos clave para la propuesta de una competencia patrimonial, pero es necesario establecer un marco, de lo que entendemos como patrimonial y definitorio dentro del término patrimonio para desde ahí, plantear una competencia patrimonial.

¹ En el marco general y teórico en el que se está planteando esta discusión, es posible vislumbrar ciertas competencias sociales, es decir, se hace posible plantear la definición dada a nivel social respecto de sus competencias para crear y gestionar la cultura en la que se inscribe.

² Freire (1975) hace referencia al término de concientización, como la toma de conciencia del individuo en su papel agente en la sociedad. Entendemos que este término resume aquí el concepto de relación efectiva de la competencia individual con el entorno.

En primer partimos de la referencia a las propuestas de Fontal (2007), Pérez (2013), Falcón (2010), Maffesoli (1990), Baudrillard (2010) y Rodrigo (2009), que ayudan a dibujar ese marco del patrimonio, como proceso de vinculación entre individuo/sociedad/patrimonio. Así pues, entendemos, partiendo de esta aportaciones que el patrimonio remite directamente a un proceso, ya que el verdadero sentido del patrimonio surge del vínculo entre individuo/elemento (Fontal, 2007). Este proceso, denominado de patrimonialización, es un proceso cultural (Baudrillard, 2010), una forma característica que cada cultura tiene, para interpretar y dar sentido a los elementos del entorno (tanto los previamente presentes como los generados en ese tiempo), y por tanto esa particular forma de interpretación, no solo genera una relación unidireccional entre individuo/elemento, sino que a su vez construye un espacio patrimonial (Pérez, 2013) en el que se desarrollan procesos transversales que ayudan a definir a los individuos y a la comunidad (Gómez, 2012), pudiendo enunciar que los procesos de patrimonialización son el patrimonio de una cultura, en tanto en cuanto, conforman un rasgo relevante que define a esa cultura. Y además, estos procesos de patrimonialización, junto con el patrimonio como producto de ese proceso, ayudan al individuo (Rodrigo, 2009) y a la comunidad (Maffesoli, 1990; Falcón, 2010) en su conformación, dando lugar a los procesos de identización.

En este marco casi antropológico, y conscientes de la importancia de los procesos de patrimonialización e identización para el individuo y la comunidad, entendemos que es preciso comenzar a dibujar una competencia educativa patrimonial (que tan solo pretende ser punto de partida para otros trabajos e investigaciones) y que debe partir de ciertas premisas:

- Debe ser interdisciplinar: los procesos de patrimonialización, como hemos enunciado, son procesos culturales y por tanto no deben enclavarse en una disciplina concreta, sino que debe entenderse desde y para una perspectiva holística, donde todas las disciplinas se relacionan para conformar la realidad.
- Debe enunciarse como competencia individual y social: ya que entendemos que ambos niveles culturales se retroalimentan continuamente, y existen procesos de patrimonialización e identización tanto a nivel individual como colectivo.
- Debe ser transversal: ya que lo patrimonial afecta a muy diversas dimensiones del currículum oficial.
- Debe tener un fuerte carácter actitudinal y emocional: Los significados se pueden construir, y por tanto conocer, no solo implica aprender contenidos sobre los elementos patrimoniales sino también construir nuevo significados que tengan sentido para los individuos, supone añadir contenidos a los ya establecidos. Esta construcción tiene su base en la emoción y el afecto, en el establecimiento de

vínculos de significado entre los individuos y los elementos, y por tanto la dimensión emocional tiene que ser fundamental en la competencia patrimonial.

Tomando como base estas premisas y el marco teórico dibujado podemos intentar dar una primera aproximación a la definición de la competencia patrimonial:

La competencia patrimonial se refiere a la relación y construcción de significado, del individuo y la sociedad con los elementos heredados y generados por la propia cultura y por otras culturas, en tanto en cuanto se establezcan esas relaciones en base a la propiedad simbólica, pertenencia e identidad.

Respecto de las dimensiones que debe componer una competencia y que tomamos de Delors como los cuatro pilares de la educación, entendemos que en la competencia patrimonial están presentes de la siguiente manera:

- Aprender a conocer: Aprender a conocer en la competencia patrimonial supone aprender a atribuir al elemento, significados que tengan sentido para el individuo y la sociedad. De tal manera que desemboque en sentimientos de protección, conservación, defensa y construcción de nuevos elementos patrimoniales. Aprender a conocer en este caso tiene un claro componente experiencial, emocional y afectivo, aprender a conocer se transforma en aprender a conocer por medio de lo emocional y afectivo, a través de: establecimiento de lazos afectivos, relación con conocimientos y experiencias previas, eliminar prejuicios...
- Aprender a hacer: Aprender a hacer supone poner en marcha los procesos de patrimonialización e identización tanto a nivel individual como colectivo para construir significados patrimoniales en el entorno y para construir nuevas identidades culturales en torno a ese patrimonio generado. Implica por tanto conocer, valorar, respetar, compartir, consensuar, interpretar, analizar, reflexionar, criticar, apreciar, amar...
- Aprender a ser: Como hemos adelantado anteriormente los procesos de patrimonialización ayudan en la construcción del individuo. Aprender a ser, supone desde la competencia patrimonial, aprender a ser un individuo que se alimenta de su entorno para definirse. Supone además tomar un papel agente en los procesos culturales, tomar consciencia de la capacidad de cambio en sí mismo y en el entorno. Y finalmente, supone ser un individuo cultural que transforma el entorno y construye cultura.
- Aprender a convivir juntos: La competencia patrimonial tiene un carácter fundamentalmente comunitario, afectando al individuo en su dimensión más cultural y relacional. La competencia patrimonial pretende, desde la dimensión social, construir cultura e identidad, en este contexto las relaciones interpersonales son

esenciales y se generan tomando el patrimonio espacio de generación de identidades.

Conclusiones.

El principal objetivo de este artículo ha sido, apoyándonos en las diversas aportaciones teóricas hechas desde la educación patrimonial, elaborar una definición y contenidos de la competencia patrimonial. Comprendernos el patrimonio como resultado de un proceso cultural de patrimonialización e identidad y por tanto, es necesario dibujar una competencia que podría clasificarse dentro de unas competencias culturales, básicas para el pleno desarrollo en sociedad.

Esta intención de definir la competencia patrimonial nace de la necesidad de introducir de manera efectiva la educación patrimonial en las aulas. Sería necesario como paso subsiguiente a la definición de la competencia, la relación de ésta con otras competencias del currículum, además de una puesta en valor de dicha competencia como orientación para trabajar los diversos contenidos establecidos legalmente.

Finalmente, la definición de la competencia patrimonial, introduce un nuevo discurso dentro de la didáctica patrimonial, que hace referencia a la evaluación. ¿Qué evaluar, cómo y cuando? en la educación patrimonial supone un avance en la concreción de la práctica docente en educación patrimonial y entendemos que es momento ahora, tras el corpus teórico generado, de proponer criterios, metodologías, estrategias, etc. para el aula que sirvan para poder establecer una didáctica propia del ámbito patrimonial.

Referencias bibliográficas.

- Aranda, A., del Pino, M.J. y Montes, f. (2010). Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (52), pp. 1-11.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Falcón, M. (2010). Estética de lo afectivo. *Ariel*, (6), pp. 44-50.
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: Un diseño de sensibilización para Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), pp. 31-47.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gabardón, J. F. (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En Ávila, R.M., López, R. y Fernández, E.(Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y*

la globalización. (427-436). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.

- Luengo, J.J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 8 (1), pp. 27-46.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades postmodernas*. Barcelona: Icaria.

- Pérez López, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.). *La Educación Patrimonial. Del patrimonio a las personas* (57-72). Gijón: Trea.

-Rodrigo, M. (2009). La identidad como patchwork. *IC. Revista científica de información y comunicación*, (6), pp. 285-305.

La experiencia de la I Bienal Iberoamericana de Arquitectura Académica. Una apuesta por la educación patrimonial en el ámbito universitario

Julia Rey Pérez; Soledad Moscoso Cordero
Universidad de Cuenca

Palabras Clave: metodología, valores patrimoniales, formación patrimonial, proyecto arquitectónico.

Objetivos de la comunicación. Mostrar la metodología utilizada para trabajar en el ámbito universitario la cuestión de la intervención arquitectónica y urbana en contextos patrimoniales. El aterrizaje del proyecto arquitectónico en los bienes patrimoniales requiere de una reflexión en profundidad acerca de su complejidad, significado cultural, intervención y puesta en valor. Este artículo pretende mostrar la experiencia metodológica desarrollada en uno de los Talleres de trabajo realizados en la *I Bienal Iberoamericana de Arquitectura Académica* organizada por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca, Ecuador.

Desarrollo del texto

La evolución del concepto de patrimonio en los últimos cincuenta años, genera un marco conceptual realmente dilatado, en el que actuaciones que anteriormente se descartaban, hoy día tienen cabida en el ámbito del patrimonio cultural, lo que plantea una situación realmente compleja a la hora de proteger estos Bienes patrimoniales. Esta cuestión se agrava cuando la formación del arquitecto patrimonialista es prácticamente inexistente en las Carreras de Arquitectura. Ha sido únicamente hace escasos años cuando las Escuelas y Facultades de Arquitectura han empezado a incluir en sus mallas curriculares materias docentes vinculadas con la formación del arquitecto en patrimonio. Aun así, la importancia de intervenir e investigar en patrimonio no adquiere el grado que debería alcanzar en las aulas universitarias.

El desarrollo de las técnicas de ordenación del territorio y la evolución del urbanismo, el transporte, las infraestructuras y el turismo, están acelerando la transformación de los paisajes de la ciudad. En el momento en que los Bienes culturales que construyen la identidad de una nación se encuentran en peligro, es el

arquitecto, como profesional que trabaja para la sociedad, el experto que debe enfrentarse a la difícil tarea de trabajar con el patrimonio desde la intervención arquitectónica.

El desarrollo de la *I Bienal Iberoamericana de Arquitectura Académica* se convierte en la oportunidad para experimentar con los estudiantes una metodología de intervención arquitectónica que los inicie en la conciencia patrimonial. El presente texto pretende poner de manifiesto aquellas cuestiones más destacables del transcurso de esa semana de trabajo, donde se hace especial hincapié en la metodología propuesta. Para ello, se abordan los siguientes apartados: 1) Antecedentes y objeto de estudio, 2) Propuesta de Trabajo y objetivos del Taller, 3) Metodología de investigación para formación de estudiantes, y 4) Transcurso y Resultados del Taller.

Antecedentes y objeto de estudio

En abril de 2014, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca realiza en su sede la *I Bienal Iberoamérica de Arquitectura Académica* (ARQA) con el objetivo de reflexionar en los procedimientos para la enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico y las estrategias creativas en las Universidades Iberoamericanas. En el transcurso de la semana se desarrollaron en paralelo 8 talleres de trabajo conformados por 22 estudiantes provenientes de diferentes Facultades de Arquitectura de Latinoamérica, y dirigidos por un profesor extranjero. Cada Taller afrontó diversas problemáticas centradas en soluciones arquitectónicas y otras en temas urbanos. No obstante, solo hubo un Taller que decidió trabajar en la Plaza de San Francisco, un lugar de especial fragilidad enclavado en el Centro Histórico patrimonial de Cuenca.

La Plaza de San Francisco está ubicada en el Centro Histórico de Cuenca, muy cerca de la antigua Plaza de Armas (Parque Calderón). Esta zona de estudio es un lugar en el que son evidentes los valores universales¹ atribuidos a la ciudad de Cuenca en la declaración como Patrimonio Mundial en 1999 por la UNESCO (Advisory, 1998). A pesar de que la Plaza de San Francisco en la traza original de la ciudad no consta como plaza, sino como un terreno a construir, con el paso del tiempo, dicho espacio se convierte en un lugar de intercambio comercial. Poco a poco los comerciantes fueron adueñándose del espacio público, generando construcciones

¹ Estos valores hacen referencia a la integración de la Plaza de San Francisco en la traza de la ciudad y la muestra de convivencia de varios grupos étnicos.

improvisadas en la plaza que posteriormente fueron “mejoradas” por el propio Municipio de la Ciudad.

La plaza está ubicada en un lugar estratégico, ya que comunica la zona del Mercado 9 de Octubre con la Plaza de las Flores y con la antigua Plaza de Armas. El espacio a pesar de contar con interesantes edificaciones de valor circundantes por tres de sus lados, se encuentra muy deteriorado, desordenado, e invadido por construcciones modernas de hormigón que afectan a la lectura y al entendimiento del lugar. Esto ha dañado la imagen que tiene hoy en día la Plaza, evitando que los transeúntes transiten por ella debido a la inseguridad que refleja.

Propuesta de Trabajo y objetivos del Taller.

Para trabajar en un lugar de las características de la Plaza de San Francisco es fundamental la mirada y el estudio del lugar. En un acercamiento preliminar se detecta la existencia de una serie de valores patrimoniales históricos, artísticos, urbanos, sociales, paisajísticos... Esta presencia de valores -que actualmente se encuentra eclipsada por la actual situación de la plaza-, configura la propuesta de trabajo del Taller: la redacción de una propuesta de intervención en la misma Plaza de San Francisco a partir de la identificación de valores, los cuales, aportan las claves para establecer los criterios para definir la estrategia de intervención contemporánea en la ciudad histórica.

En paralelo, el objetivo del Taller es enfrentar al alumno a la problemática arquitectónica en un lugar patrimonial de tanta riqueza histórica, social y urbana como es el Centro Histórico de Cuenca. Para ello es necesario que el estudiante supere el concepto de patrimonio como un objeto, para hacerlo extensivo al paisaje de la ciudad y asimismo, hacerle reflexionar en la importancia y el valor de los espacios públicos como beneficio clave para la ciudadanía. Para desarrollar una adecuada intervención es fundamental concienciar al alumno de la necesidad de analizar *in situ* el lugar y así conocer los aspectos espaciales, arquitectónicos, funcionales, visuales y paisajísticos a la vez que los impactos generados en la ciudadanía. De esta forma, el estudiante aprende a reconocer el resto de patrimonios más consolidados que, junto a la propia plaza, convierten a la plaza de San Francisco en un paisaje cultural de altos valores patrimoniales.

***Metodología de investigación para abordar esta complejidad patrimonial.
Formación de estudiantes.***

Esta identificación de valores culturales en enclaves patrimoniales -al margen de la categoría patrimonial con la que se esté trabajando: monumento, conjunto urbano, paisaje, espacios públicos, yacimiento arqueológico...-, es la base sobre la que se apoya la metodología propuesta para poner en práctica en la Educación Superior. Cada bien es único y la intervención arquitectónica debe conocer e identificar los valores paisajísticos, históricos, conceptuales, naturales..., que representan estas actuaciones como una herencia cultural. Estos valores construyen el concepto de autenticidad que debe subyacer en la intervención arquitectónica y que además permiten el desarrollo de una correcta gestión, protección e intervención del mismo.

Estas premisas fundamentadas en el conocimiento para la intervención elaboradas por la *Carta de Venecia* (1964), son ratificadas en el año 2000 por el ICOMOS y la *Carta de Cracovia*, denominada *Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido*. En este último documento se ratifica la metodología ya consolidada del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH) para el desarrollo de proyectos de intervención en el patrimonio cultural, la cual está fundamentada en el conocimiento y tiene como lema "Conocer para intervenir". Únicamente mediante la documentación y el estudio en profundidad del bien patrimonial es posible identificar los valores patrimoniales que defienden su autenticidad y a partir de ellos, determinar los criterios teórico-prácticos de la intervención, las directrices y sus aspectos técnicos y establecer las estrategias de intervención encaminadas a conservar la autenticidad del bien y combatir su abandono y deterioro (Instituto, 2008). Esta metodología de trabajo pone de manifiesto la importancia del proceso analítico en el proceso proyectual arquitectónico, por encima del resultado obtenido.

La metodología de intervención del IAPH divide sus procesos en dos etapas de trabajo. Una primera cognoscitiva y una segunda operativa, que es la que se conoce con el nombre de Proyecto Patrimonial o Proyecto de Intervención (Instituto, 2008). Asimismo, la etapa cognoscitiva se divide en dos fases, una primera de conocimiento y análisis del bien y una segunda de diagnóstico y valoración. Una vez finalizada la etapa cognoscitiva, el objetivo de la etapa operativa es la elaboración del Proyecto Patrimonial según los criterios establecidos².

² Los criterios de actuación están condicionados por los principios extraídos de la combinación entre las directrices aceptadas internacionalmente para el estudio e intervención en Bienes Culturales (Cartas

El desarrollo de esta metodología gestada durante los últimos años en el IAPH para intervenir en el patrimonio cultural ha permitido elaborar una metodología de intervención enfocada al desarrollo del Proyecto Patrimonial aplicable a la formación del arquitecto en el ámbito académico. Ahora lo interesante es trasladarla al estudio de caso de la Plaza de San Francisco y así poder experimentar con los estudiantes universitarios su desarrollo. Finalmente las fases son las siguientes:

- Fase primera: conocimiento y análisis de la intervención.
- Fase segunda: identificación de valores culturales y diagnóstico
- Fase tercera: Propuesta de Intervención. Esta figura es un símil del Proyecto Patrimonial o del Proyecto de Conservación que está recogido en el artículo 22 de la LPHA. Dicho proyecto contiene:
 - Definir criterios teóricos
 - Propuesta de actuación (teórica, técnica y económica)
 - Incidencia sobre los valores protegidos
 - Programa de mantenimiento y control
- Fase cuarta: presentación de proyecto.

Con esta metodología se pretende transmitir al estudiante la importancia del proceso analítico a la hora de redactar un Proyecto arquitectónico, abordando directamente esta común problemática en el ámbito universitario, y combatirla dándole un absoluto protagonismo al lugar y sus valores patrimoniales.

Transcurso y resultados del Taller

El objeto de estudio e intervención (la Plaza de San Francisco), los objetivos del Taller, la metodología de trabajo, y el proceso de evaluación, ha generado bastante incertidumbre entre los alumnos, debido a la complejidad del sitio, y a la inexperiencia en intervención en sitios patrimoniales.

Además del material bibliográfico, se plantea a los estudiantes una batería de posibles análisis dirigidos a identificar los valores culturales que definen la autenticidad del lugar para el Trabajo de campo. Se propone un *Análisis espacial, visual y de recorridos*, para estudiar las cualidades espaciales del lugar, conocer las claves de la composición espacial y experimentar a través de los desplazamientos y percepciones,

Internacionales) y los principios y presupuestos enunciados por la Ley 14/2007 de 26 de noviembre de Patrimonio Histórico Andaluz y la Ley 16/1985 de 25 de junio de Patrimonio Histórico Español.

los valores del lugar. Para transmitir el resultado de estos análisis, se considera indispensable la elaboración de un material gráfico que refleje los recorridos establecidos por el peatón, las relaciones espaciales entre el individuo y la arquitectura que caracteriza la plaza, y la relación urbana-visual de la plaza con el resto de la ciudad histórica y de sus espacios públicos.

También se propone un *Estudio de la ocupación* de la plaza y de la forma de apropiarse espacialmente del lugar. Es importante conocer qué tipo de usuarios utiliza el lugar y con qué frecuencia, y comprender el significado de la plaza para los habitantes de la ciudad histórica y en qué medida la población se identifica con este espacio público.

Por último se propone un estudio que defina el *Estado de conservación* de la plaza para identificar todas aquellas zonas o elementos deteriorados por el vandalismo, la falta de mantenimiento o el desarrollo de actuaciones que impiden el disfrute y la legibilidad del lugar. Asimismo, se considera la propuesta de nuevos estudios significativos para aumentar el conocimiento del bien ya que los resultados obtenidos serán cruciales para la propuesta de las pautas de protección.

Otro apartado importante han sido los “Criterios de evaluación”, en el que se valora principalmente el proceso analítico que conduce a la identificación de valores patrimoniales, la elaboración del diagnóstico, la generación de ideas para la definición de la estrategia proyectual y la correspondencia entre los valores identificados y la propuesta de proyecto. En este proceso de evaluación es importante elaborar un argumento coherente por parte de cada grupo a la hora de justificar la propuesta de intervención.

Durante los primeros días de la semana de trabajo los 8 grupos de 3 estudiantes alternan la revisión bibliográfica, con las visitas al lugar, y con las correcciones con las profesoras, tanto por grupo, como con toda la clase. De esta forma, todos los grupos pueden conocer el trabajo del resto de compañeros.

Cada grupo decide cuáles son los análisis más apropiados a la hora de “reconocer” el lugar. Las reacciones son diversas, ya que hay grupos que se centran en la búsqueda de las mejores visuales desde la plaza, otros analizan la conexión de este espacio público con los espacios cercanos, otros se centran en las posibilidades de los inmuebles que conforman el espacio o se deciden por las cuestiones de

accesibilidad. Sin embargo, a la hora de desarrollar el Diagnóstico, en casi todos los grupos se identifican las mismas problemáticas: la conflictividad del lugar en el que la insalubridad, la inseguridad, la inaccesibilidad peatonal, el hacinamiento, el desorden y la aparición de una determinada arquitectura contemporánea provocan un impacto visual importante, al tiempo que impide la lectura de los valores patrimoniales de la plaza de San Francisco.

Todos los grupos destacan la ocupación del espacio público ejercida por los comerciantes, al tiempo que cuestionan la privacidad del lugar y la negación de ese espacio para la ciudad como consecuencia de esa apropiación indiscriminada de la plaza. También se identifican aquellos problemas urbanos que superan la escala de la propia plaza, como es la desarticulación de ésta con el resto de espacios públicos de la ciudad, o el haberse constituido como uno de los ejes principales de máxima afluencia de buses y coches.

Igualmente en casi todos los grupos se identifican valores patrimoniales parecidos. Se destaca la importancia del valor histórico del lugar como punto de encuentro de un espontáneo comercio andino desde el siglo XVI, del valor arquitectónico de las edificaciones que configuran la plaza, del valor visual debido a las conexiones que se establecen con el Mirador de Turi, con la cordillera de los Andes o con las cúpulas de la Catedral, del valor urbano, debido a la ubicación de la plaza en la ciudad histórica y sus conexiones con otros espacios públicos como la Plaza de las Flores y la Plaza Calderón, o con otros espacios comerciales, como el Mercado 10 de Agosto, del valor de la diversidad social que se puede encontrar en la plaza, ya que es un lugar mezcla de diversos grupos sociales, y del valor de la diversidad de uso, debido a que se trata de un punto donde confluye el comercio, el turismo, el ciudadano del Centro Histórico y los fieles que tienen especial devoción a la iglesia de San Francisco.

La información recopilada de la bibliografía existente sobre el Bien para conocer su origen histórico y urbano y las características de la edificación que conforma la plaza, junto a los análisis desarrollados durante la Fase de Trabajo de Campo para investigar todas las cuestiones que afecten a la espacialidad y ocupación de la intervención, tuvieron como consecuencia un inmediato proceso de reflexión por parte de los alumnos, enfocado a desarrollar un diagnóstico realmente maduro del estado de conservación de la plaza y de la pérdida de sus valores patrimoniales. En este sentido, se puede afirmar que se ha conseguido el objetivo perseguido de que los

alumnos tomasen conciencia de la importancia de un Bien Patrimonial público y de la alerta de su estado de deterioro.

Para avanzar en la propuesta de intervención y propiciar el salto proyectual y creativo, se le pide a los estudiantes que identifiquen: 1) aquellos valores culturales claves que definen la autenticidad de la plaza de San Francisco, 2) una estrategia de proyecto que pueda ser explicada de forma explícita (con un croquis o esquema gráfico) y, 3) un slogan que exprese la idea de su estrategia proyectual, fundamentada en los valores culturales identificados.

Realmente en estas sesiones de trabajo empezaron a salir múltiples conceptos e ideas, que eran inimaginables para los propios alumnos. Casi todos los grupos plantean un uso flexible del lugar, al tiempo que se posicionan en relación a la accesibilidad peatonal a la Plaza de San Francisco y al nuevo uso. En las últimas correcciones se trabaja en el proceso de correspondencia entre los valores patrimoniales identificados de la plaza con la propuesta de proyecto. La coherencia del argumento proyectual es la protagonista de esta última corrección.

El Taller finaliza con una pequeña sesión crítica en la que se presentan los trabajos de los alumnos³. Se vuelven a tratar temas polémicos como la conexión urbana entre la plaza y otros espacios públicos, la carencia de los espacios verdes en la ciudad histórica, la necesidad de diseñar el pavimento de la plaza, crear miradores, eliminar edificios existentes que dificultan el entendimiento de la arquitectura histórica, la idea de trabajar con la topografía de la plaza, las discusiones planteadas en torno a la accesibilidad peatonal, las propuestas para eliminar el trabajo rodado... No obstante, se destaca la coherencia entre los análisis realizados y las propuestas de proyecto en un lugar con características patrimoniales tan singulares como la Plaza de San Francisco.

Uno de los resultados más importantes del trabajo realizado ha sido la generación en los estudiantes de una capacidad crítica para construir una idea original del proyecto a partir de los análisis realizados, donde la inclusión de los valores

³ Grupo 1. *La imagen urbana como una realidad de San Francisco*, Grupo 2. *Reunión urbana. Espacios para la ciudad*, Grupo 3. *Des-cubrir San Francisco*, Grupo 4. *Proyección espacial*, Grupo 5. *Comunidad activa, ciudad más verde*, Grupo 6. *La utopía en la ciudad es posible*, Grupo 7. *Costuras patrimoniales* y Grupo 8. *Cultura y ecología*.

patrimoniales en la propuesta de diseño se entiende como una necesidad. Sin embargo, a pesar de la rigidez en el planteamiento metodológico, la apertura mental que proporciona un análisis previo, ha dado como resultado propuestas novedosas y muy distintas entre los diferentes grupos. Otro de los aportes ha sido incentivar la investigación patrimonial, y fomentar la identificación de valores como una estrategia de intervención desde la contemporaneidad para temas de uso, función, diseño y materiales.

Conclusiones

Algunos elementos merecen ser subrayados a partir de la experiencia vivida durante el taller de la Bienal ARQA. Uno de ellos es la aproximación crítica que debe darse para poder enseñar y fomentar el aprendizaje del proyecto arquitectónico en contextos frágiles como es el patrimonial. Es fundamental atribuirle la suficiente importancia al proceso del proyecto por encima de los resultados finales, ya que de esta manera se garantiza que las propuestas elaboradas puedan estar lo suficientemente bien argumentadas. Se reconoce la necesidad de que los profesores promuevan el aprendizaje desde el seguimiento de los trabajos, grupo a grupo, sin dejar de lado el contar con un espacio para la puesta en común entre grupos para fomentar el inter-aprendizaje.

El presente trabajo fue patrocinado por el Proyecto Prometeo de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador.

Bibliografía:

ADVISORY *Body Evaluation. Historic Centre of Santa Ana de los Ríos de Cuenca (Ecuador) nº 863 (1998)* en línea] UNESCO – World Heritage Centre, 1998 <http://whc.unesco.org/archive/advisory_body_evaluation/863.pdf> [consulta: 28/04/2014].

CARTA DE CRACOVIA 2000. *Principios para la conservación y restauración del patrimonio construido* [en línea] <http://ipce.mcu.es/pdfs/2000_Carta_Cracovia.pdf> [consulta: 12/10/2010].

FERNÁNDEZ-BACA, Román (2011). 50 años de Bienes Culturales. Patrimonio y Desarrollo desde la experiencia del IAPH. En Junta de Castilla y León (Ed.). *Actas*

VIII Congreso Internacional Arpa 2010 – Economía del Patrimonio Cultural (pp. 46-58). Valladolid, España: Junta de Castilla y León - Consejería de Cultura y Turismo.

FERNÁNDEZ-BACA, Román (2003). Carta de Venecia. En Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (Ed.). *Repertorio de textos internacionales de patrimonio cultural. Cuaderno XIV* (pp. 174-181). Sevilla, España: Junta de Andalucía - Consejería de Cultura. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y Editorial Comares.

INSTITUTO ANDALUZ DEL PATRIMONIO HISTÓRICO (2008). *Metodología del IAPH en materia de intervención en bienes inmuebles*. Inédito. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 2008.

LEY 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, nº 248, de 19/12/2007, pp.6-28.

LEY 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. Boletín oficial del Estado, n.º155, de 29/6/1985, pp. 20342-20345.

OCHOA, Francisco (2008). *El Templo y Convento de San Francisco: Del Ocaso a la Renovación*. Universidad de Cuenca, Trabajo de tesis inédito, Cuenca, 2008.

RIVERA, Javier. (Dir.). (2000). *Principios en la restauración en la Nueva Europa. Conferencia Internacional de Conservación de Cracovia 2000*. Valladolid, España: Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León.

RODRÍGUEZ, Patricia (2009). El Centro Histórico del Concepto a la Acción Integral. En *Inter-secciones urbanas: origen y contexto en América Latina* (pp. 31-50), FLACSO, 2009.

UNIVERSIDAD DE CUENCA. *Bienal de Arquitectura Académica ARQA*, [en línea] <<http://arqa.ucuenca.edu.ec/>> [consulta: 20/04/2014].

ABP como estrategia de motivación del alumnado. Aplicación en la asignatura de Anatomía Artística¹

Cristina Peláez Navarrete
Universidad de Málaga

Palabras clave: Innovación educativa, motivación, aprendizaje basado en problemas, arte y anatomía, resultados académicos

Objetivos de la comunicación:

1. Mejora de la motivación extrínseca del alumnado.
2. Mejora de la formación global del alumnado.
3. Acercamiento de la formación universitaria a la realidad profesional.
4. Un aprendizaje de la materia que se imparte en asignaturas aplicables a distintos campos artístico-profesionales, como en el caso que se presenta (Arte y anatomía), más efectivo y permanente en la formación del alumno.

Resumen: Uno de los motivos que provocan la desmotivación en las aulas es que el aprendizaje académico no siempre enseña las capacidades que debe adquirir una persona para ser un buen profesional. El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) puede emplearse como una herramienta de motivación en la docencia universitaria en la medida en que hace que el alumno aprenda enfrentándose a problemas reales relacionados con su futura profesión. En este estudio se analizan las variaciones en la motivación de alumnos en proceso de aprendizaje del Grado de Bellas Artes (en adelante GBBAA) de la Universidad de Málaga (en adelante UMA) al aplicarles una metodología basada en ABP.

Introducción

“El paradigma de enseñanza-aprendizaje que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), plantea desafíos en nuestro sistema universitario. Estos retos demandan en el momento actual un cambio cualitativo en la enseñanza y adaptación curricular de las diversas titulaciones existentes ante los nuevos planes de estudio y las exigencias de aprendizaje del alumnado. De esta

¹ Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre innovación docente y estrategias de aprendizaje basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) subvencionada por la Universidad de Málaga PIE13-012

forma, la Universidad Española ha de adquirir un carácter generalista y favorecer un aprendizaje flexible e interactivo, que sea capaz de crear profesionales competentes, autónomos, reflexivos y críticos” (Crespo y Martínez, 2008, p.5).

La puesta en práctica de métodos docentes alternativos y aptos para favorecer y fomentar el aspecto motivacional del alumnado se ha convertido en uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de habilidades que permitan la construcción del conocimiento. En este sentido, la motivación se convierte en un condicionante decisivo del aprendizaje y del rendimiento académico.

Los últimos 40 años se han caracterizado por el desarrollo de numerosos estudios sobre la relación existente entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990a,b; Pokay y Blumenfeld, 1990; Bouffard- Bouchard, Parent y Lavirée, 1991; Pintrich, DeGroot y García, 1992; Rinuado, y otros 1997; Rinuado y otros 2003; Ramírez, 2005). Este gran número de estudios muestra el interés académico por profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje del alumno y en las técnicas de motivación que ofrezcan un mejor resultado en la evaluación.

Nos dice Encarna Bas (2011, p. 42), que el ABP es una estrategia de enseñanza que favorece tanto el aprendizaje grupal, como el autónomo y el global que se centra en la solución de problemas reales y concretos, que se relacionan con el entorno profesional en el que tendrá que desenvolver el alumnado en el futuro, permite la adquisición y el fomento de competencias específicas, y otras más generales como creatividad, reflexión crítica, comunicación y toma de decisiones en equipo.

Esta investigación está justificada por la necesidad de testar formas de desarrollar el ABP en la educación universitaria actual ya que los resultados pueden contribuir a la mejora de la calidad docente universitaria. Por tanto, se hace necesario conocer si se puede utilizar el ABP como estrategia de aprendizaje en GBAA para motivar al alumno de forma intrínseca. De esta manera, podría utilizarse en la docencia universitaria en general como una herramienta más del docente para trabajar positivamente con sus alumnos.

El ABP no solo mejora la formación profesional del alumno, sino que además, la formación a partir de este sistema de aprendizaje supone un claro aliciente de motivación para el alumno, especialmente para aquel acostumbrado a una enseñanza teórica basada en la clase magistral².

² Según Prieto (2006), el ABP, que nace en la Universidad de McMaster, Hamilton (Canadá), basa el aprendizaje en la discusión y solución de problemas y tiene además un papel importante en la motivación del alumno.

La educación del alumno como artista, que se lleva a cabo en el GBBAA, es un sistema de formación donde no hay evidencias de aplicación del ABP propiamente dicho, aunque sí es cierto que el proceso natural de aprendizaje en Bellas Artes está muy relacionado con las estrategias ABP, en el sentido en que se lleva a cabo mediante la práctica real de las técnicas y disciplinas que se enseñan y, por lo tanto, sigue una metodología parecida.

Marco teórico

Para entender el porqué de este proyecto es necesario partir de una premisa inicial fundamental: ¿Por qué utilizar el Sistema ABP? Este sistema se inició en los años 60 en Canadá, y demostró su eficacia en la formación de profesionales en la Universidad. En los años 70 se extendió por algunos países de Europa. En este proyecto nos preguntamos, si además de ser un sistema que mejora la formación debido a la experiencia práctica con la que terminan sus estudios los profesionales formados en las Universidades, puede ser también un sistema que nos permita, aplicado de forma correcta, mejorar la motivación extrínseca del alumnado impulsando el proceso de aprendizaje³, lo que sin duda supondría alcanzar un nivel óptimo su implantación.

Este planteamiento inicial se debió a que al realizar una primera encuesta al alumnado universitario acerca de la motivación, los resultados nos indicaron que, efectivamente, el uso de los sistemas tradicionales de aprendizaje en la Universidad, no sólo no contribuyen activamente a una mejor formación de profesionales, sino que no suponen una fuente de motivación que impulse a la participación activa del alumno hacia el auto aprendizaje, debido a que este observa un enorme distanciamiento entre las exigencias de la práctica profesional y la formación adquirida en la Universidad.

Estos datos, nos han hecho profundizar en el sistema de ABP y nos han llevado a plantearnos un segundo enfoque del mismo, no ya como sistema de aprendizaje en sí, sino como instrumento de motivación que nos permita fomentar la implicación del alumnado en su propio sistema de aprendizaje. Como diferencia Font Ribas, el ABP no tiene como objetivo prioritario adquirir conocimiento de una materia específica concreta, sino el desarrollo integral del profesional en formación. Para ello, el sistema ABP trata de hacer que el alumno identifique y reconozca un problema, determine las necesidades de aprendizaje que dicho problema conlleva, busque y encuentre la información y el conocimiento necesario para dar respuesta al mismo, y, lo aplique al problema en cuestión para tratar de solucionarlo.

³ "La misión primera y principal del ABP debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales. Y para ello, nada mejor que crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable. A nadie se le escapa que en esta tarea juega un rol principal la motivación". (Font, 2004, p.9)

Bien, pero, ¿cómo conseguir utilizar este sistema de aprendizaje, no ya para formar mejores profesionales sino para impulsar la motivación del alumnado? A nuestro entender, la clave está en resaltar la relación entre el sistema ABP con el mundo práctico, es decir, intentar que alumno entienda que este sistema, una vez diseñado y ajustado a la materia en cuestión, no sólo le da la posibilidad de formarse mejor como profesional, sino de aprender directamente de situaciones reales.

Motivación

Santrock (2002) determina que la motivación se puede estudiar desde tres perspectivas teóricas: perspectiva conductista, perspectiva humanista y perspectiva cognitiva.

Para apoyar la nuestro estudio sobre motivación y aprendizaje en el aula nos basamos dos de estas teorías:

La teoría de la motivación conductual o perspectiva conductual, según la cual y como mantiene Santrock, “señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas. Las recompensas son eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento.”

Según Trechera (2005), “Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos y recompensas” (Trechera, citado por Naranjo, 2009. p. 4).

Las ABP tienen una recompensa, un estímulo positivo que, como señala la teoría conductual de la motivación, supondría un incentivo motivador para el alumno matriculado en una asignatura, por lo tanto, si el alumno lleva acabo la ABP, puede llegar a la siguiente conclusión: “Los problemas planteados mediante ABP realmente nos acercan al mundo profesional y nos forman para ser buenos profesionales, por lo que me siento motivado en clase porque investigarlos y buscarles solución me llevará a ser en el futuro un buen profesional”. Se trata pues de un refuerzo positivo que aumenta la probabilidad de que una respuesta esperada (aumentar la motivación de todos los alumnos matriculados en una asignatura) ocurra.

Por otra parte, la teoría de la motivación cognitiva o perspectiva cognitiva, defiende que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede (Ajello, citado por Naranjo, 2009, p.10). Dentro de las perspectivas cognitivas Victor Vroom (citado por Naranjo, 2009, p.10) elabora la teoría de las expectativas, según la cual, “La motivación de las personas

para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (García, citado por Naranjo, 2009, p. 10).

El alumno que se enfrenta a las ABP es consciente de que su esfuerzo tendrá una recompensa, una buena formación que le permitirá ser un buen profesional. Por lo tanto, también desde la perspectiva de la motivación cognitiva, encontramos que las ABP, al tiempo que acercan el aprendizaje universitario al mundo profesional, son un elemento motivador en las aulas.

Método

Como ha podido constatarse, uno de los principales factores que inciden sobre el desinterés del alumno en el estudio de la titulación es que observa una cierta desconexión entre los contenidos teóricos aprendidos en el aula y la realidad práctica a la que se enfrentará en su desarrollo profesional -la cual, por otro lado, desconoce en qué consiste en sus perfiles más concretos.

Con el ABP la carga del aprendizaje cae en manos del alumno, el cual construye su propio conocimiento para dar respuesta a las exigencias del problema planteado (Font, 2004). Con ello además, se ataja el problema motivacional provocado, entre otras causas por la falta de conexión académico-profesional en el aprendizaje universitario.

Siguiendo a Restrepo (2005), las fases que nos permiten desarrollar correctamente el ABP son:

1. Lectura (o formulación) del problema.
2. Realizar una lluvia de ideas, generación de hipótesis.
3. Identificación de objetivos de aprendizaje.
4. Lectura e investigación individual preparatoria de la justificación final.
5. Discusión final de resultados

Adaptando estas fases a las necesidades de nuestra ABP resultan las siguientes:

1. Formulación del problema. El problema en el ABP es un suceso preparado por docentes especialistas que tiene como finalidad iniciar el proceso de aprendizaje. Según Font (2004, p.11), el problema debe ser fácilmente identificable por el alumno por ello debe estar familiarizado con el tema a tratar así como en el contexto en el que se le presenta. El problema puede ser únicamente teórico o desarrollarse mediante prácticas. En este caso, dadas las

características del área de conocimiento, se eligió un problema con resolución práctica.

2. Análisis del problema. Identificación de los aspectos conflictivos y delimitación de las necesidades de aprendizaje.
3. Obtención de la información necesaria y estudio de la misma.
4. Planteamiento de soluciones al problema de forma individual.
5. Debido a cuestiones prácticas de nuestra ABP, que impedía que la solución del problema pudiera plantearse en grupo, añadimos un punto más: Puesta en común donde cada alumno expone su personal solución del problema.

Antes y después de realizar la ABP, se pasó a los alumnos una encuesta de motivación, por lo que el estudio constaba de tres partes: En la primera, al inicio del cuatrimestre, se informó a los alumnos de que se iba a implementar una investigación orientada a examinar la relación entre metodologías de aprendizaje y motivación y se les pasó la primera encuesta. En la segunda se puso en práctica el ABP basado en 5 fases simultáneas. En la tercera, al finalizar el cuatrimestre, se suministró nuevamente el cuestionario a todos los alumnos para conocer si había un cambio en la motivación tras la ABP.

El cuestionario elegido para la recogida de la información, conocido como “cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje” Pintrich, (1991), por sus siglas en inglés MSLQ, está basado en las teorías cognitivo-sociales de aprendizaje en las que se basa nuestra hipótesis de trabajo.

El MSLQ es un cuestionario formado por 81 ítems, en su versión completa, que se responden en escalas Likert en las que los encuestados marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas.

Para finalizar, se codificaron las respuestas obtenidas a través del cuestionario desarrollado en LimeSurvey y se pusieron a disposición de los alumnos en el campus virtual de sus asignaturas, procesando las respuestas con el programa Excell.

Desarrollo

El perfil formativo de esta facultad, basado en el libro blanco del título en GBBAA (ANECA 2004), se fundamenta en una concepción integral del conocimiento, en la que no se establece separación alguna entre conocimiento teórico y práctico e incorpora la teoría y la práctica de un saber hacer, junto con habilidades y destrezas específicas.

Arte y anatomía, la asignatura en la que se aplicó el ABP, es una optativa que se imparte en 4º curso. Se transmiten conocimientos de anatomía y morfología humanas y se aprende a aplicarlos en la producción de cualquier obra artística que los requiera. Cuenta con un total de 40 alumnos.

Se planteó a los alumnos de Arte y anatomía una ABP surgida de un proyecto colaborativo entre la asignatura y clubes deportivos, en la que el alumno trabajaba *in situ* sobre el dibujo anatómico de deportistas.

EL ABP consistió en realizar bocetos del natural utilizando como modelo a nadadores de entre seis y doce años. Se realizó en una única jornada, el 2 de junio de 2014, de 16.00 h a 20.00 h en la piscina climatizada de 25 metros del Real Club Mediterráneo de Málaga. Los modelos fueron niños y niñas de entre seis y ocho años pertenecientes a la escuela de natación, y de entre nueve y catorce años pertenecientes al equipo de natación federado del Real Club Mediterráneo. Los espacios desde los que los alumnos podían dibujar (y que ellos debían seleccionar) eran los bordes laterales de la pileta (uno de ellos a pie de piscina y el otro más elevado debido a las gradas) y los bordes frontales, también a pie de piscina o las vistas desde una cristalera a la altura de un primer piso, situado sobre uno de los frontales de la piscina. El boceto podía ser de uno o más modelos y el nivel de figuración era libre con la salvedad de que debían respetar las proporciones del modelo.

El estudiante se enfrenta a distintas novedades, retos y dificultades en este ejercicio de ABP que definen el problema:

- Sale de su espacio de confort.
- Se enfrenta a un modelo con características distintas a los que suele dibujar en clase: distintas proporciones debido a la edad y distinta condición física debido al carácter deportista del grupo.
- Selecciona al modelo de entre un grupo numeroso de deportistas.
- Trabaja con modelos en movimiento, lo cual influye en el tipo de boceto pueden realizar.
- Selecciona la instantánea del movimiento cíclico que realiza el modelo.
- Elije el lugar desde el que dibujar, lo cual definirá el punto de vista y por lo tanto, la perspectiva del boceto.

Exposición y análisis de los resultados

Resultados de las encuestas de motivación

La tabla 1 refleja los datos de la ficha técnica del proceso de recopilación de datos y trabajo de campo desarrollado.

Ámbito geográfico	Málaga
Población	Alumnos de BBAA
Elemento muestral	Alumnos de cuarto curso
Tipo de muestreo	Proporcional
Tamaño de la muestra	Inicio 30. 22 final
Método de recogida de la información	Cuestionario electrónico vía campus virtual
Fecha de realización	Enero-junio 2014
Porcentaje de respuesta	Inicio 75%. Final 55%
Programa estadístico	SPSS versión 20.0
Media global encuesta inicio	3,87
Media global encuesta final	3,99
Variación global	+ 0,12

Tabla 1: Ficha técnica

La tabla 2 refleja los resultados de los estudios comparativos antes y después de haber realizado el aprendizaje mediante ABP

PREGUNTAS	Media	Media	Variación
I prefer class work that is challenging so I can learn new things.	4,56	4,54	0,02
Compared with other students in this class I expect to do well.	4,06	4,25	-0,19
I am so nervous during a test that I Cannot remember facts I have learned.	2,06	3,00	-0,94
It is important for me to learn what is being taught in this class.	4,72	4,57	0,15
I Like what I am learning in this class.	4,78	4,54	0,24
I'm certain I can understand the ideas taught in this course.	4,94	4,54	0,41
I think I will be able to use what I learn in this class in other classes.	4,50	4,43	0,07
I expect to do very well in this class.	4,82	4,46	0,36
Compared with others in this class, I think I am a good student.	3,71	3,68	0,03
I often choose paper topics I will learn something from even if they require more work.	4,61	4,32	0,29
I am sure I can do an excellent job on the problems and tasks assigned for this class.	4,67	4,39	0,27
I have an uneasy, upset feeling when I take a test.	2,78	3,14	-0,37
I think I will receive a good grade in this class.	4,33	4,04	0,30
Even when I do poorly on a test I try to learn from my mistakes.	4,72	4,64	0,08
I think that what I am learning in this class is useful for me to know.	4,78	4,68	0,10
My study skills are excellent compared with others in this class.	3,33	3,25	0,08
I think that what we are learning in this class is interesting.	4,67	4,57	0,10
Compared with other students in this class I think I know a great deal about the subject.	3,44	2,82	0,62
I know that I will be able to learn the material for this class.	4,72	4,36	0,37
I worry a great deal about tests.	3,22	3,39	-0,17
Understanding this subject is important to me.	4,39	4,57	-0,18
When I take a test I think about how poorly I am doing.	2,11	2,50	-0,39
When I study for a test, I try to put together the information from class and from the book.	4,33	4,25	0,08
When I do homework, I try to remember what the teacher said in class so I can answer the questions correctly.	4,39	4,46	-0,08
I ask myself questions to make sure I know the material I have been studying.	4,33	4,21	0,12
It is hard for me to decide what the main ideas are in what I read.	2,56	2,14	0,41
When work is hard I either give up or study only the easy parts.	2,39	2,50	-0,11
When I study I put important ideas into my own words.	4,17	4,18	-0,01
I always try to understand what the teacher is saying even if it doesn't make sense.	4,29	3,96	0,33
When I study for a test I try to remember as many facts as I can.	4,53	4,29	0,24
When studying, I copy my notes over to help me remember material.	4,38	4,29	0,09
I work on practice exercises and answer end of chapter questions even when I don't have to.	3,35	3,25	0,10
Even when study materials are dull and uninteresting, I keep working until I finish.	4,24	3,89	0,34
When I study for a test I practice saying the important facts over and over to myself.	3,94	3,32	0,62
Before I begin studying I think about the things I will need to do to learn.	4,24	3,68	0,56
I use what I have learned from old homework assignments and the textbook to do new assignments.	4,35	4,14	0,21
I often find that I have been reading for class but don't know what it is all about.	2,29	2,52	-0,22

La tabla 3 muestra el estudio comparativo entre los resultados académico del curso que han recibido la enseñanza ABP (2013-2014) y el anterior, que no recibió este tipo de enseñanza.

Comparativa calificaciones entre años				
Calificaciones	Curso 2012-2013	%	Curso 2013-14	%
Sobresalientes	13	36%	12	40%
Notables	14	39%	13	43%
Aprobados	0	0%	1	3%
No superado	9	25%	4	13%
Total alumno	36		30	

Análisis de los resultados

Como suele ocurrir con las ABP, el problema en sí no es más que una excusa para la construcción del conocimiento, el centro aglutinador del mismo (Font, 2004, p.10). Los resultados plásticos obtenidos en este caso no tienen valor en sí, ni pretendían tenerlo. Es el hecho del estudio y comprensión global del mismo, la búsqueda del enfoque adecuado para atajarlo, lo que realmente importa en esta estrategia de aprendizaje. Por otra parte, nuestro objetivo principal, aumentar la motivación en el aula por medio de un aprendizaje directamente relacionado con el mundo laboral, nos lleva a buscar resultados en el aumento de la motivación del alumno.

Tanto el estudio comparativo entre los resultados obtenidos en las encuestas realizadas antes y después de poner en práctica el ABP, como el estudio comparativo entre los alumnos del curso que ha participado en la ABP, y el anterior, que no participó, muestran una tendencia positiva hacia este tipo de aprendizaje.

Conclusión

Pese a las limitaciones encontradas a la hora de aplicar esta metodología de aprendizaje: como el número de alumnos matriculados, que ha impedido llevar a cabo una estrategia más amplia y que se implemente en un mayor número de casos; los recursos disponibles; la falta de tiempo para desarrollar un ABP más completo o de un mayor número de etapas; podemos concluir confirmando que existe una relación entre la motivación del alumno universitario matriculado en Arte y anatomía de la UMA y la estrategia metodológica del ABP, aprendizaje cognitivo formativo, no tan basado en conceptualizaciones como otros métodos.

La principal aportación de este estudio es la confirmación de que el ABP como estrategia metodológica influye favorablemente en la motivación del alumno, confirmando los objetivos planteados en esta investigación.

Sin embargo, consideramos que los datos obtenidos en tan poco tiempo y con una muestra tan pequeña no son suficientes y que serían necesario ampliar el estudio en tiempo y en diversidad del alumnado, debiéndose llevar a otras universidades donde se imparta esta asignatura u otras de contenidos parecidos.

Bibliografía

BAS, E. (2011): Aprendizaje basado en problemas. Cuadernos de Pedagogía, 2011. N° 409. pp. 42-44.

BOUFFARD- BOUCHARD, T.; PARENT, S. LARIVÉE, S. (1991): Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, N° 14, pp. 153-164.

CRESPO FERNÁNDEZ, E. y MARTÍNEZ LIROLA, M., (2008): Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria, *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 31, 4- 16.

FONT RIVAS, A., (2004): *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*. Barcelona.

GLASER, R. (1991): The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*. N° 1. pp, 129-144.

NARANJO PEREIRA, M.L., (2009): Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo, *Educación*, Vol. 33, N°. 2, pp. 153-170. Universidad de Costa Rica.

PRIETO, L. (2006): Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*. N° 124, pp .173- 196.

PINTRICH, P. R. & DE GROOT, E. V. (1990b): Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. *Paper presented at the Annual American Educational Research Association Convention*. Massachusetts, Boston.

PINTRICH, P. R. & GARCÍA, T. (1991): Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.): *Advances in motivation and cognition: goals and self-regulatory processes*. Greenwich: JAI Press. N° 7, pp. 371-402.

PINTRICH, P.R., SMITH, D.A F., GARCÍA, T. Y MCKEACHIE, W.J. (1993): Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ) *Educational and Psychological Measurement*. N° 53, pp. 801-813.

POKAY, P.; BLUMENFELD, P. C. (1990): Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, N° 82, pp. 41-50.

POOT-DELGADO, C.A. (2013): Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e investigación en psicología*. N° 18, pp. 307-314.

RINAUDO, C., CHIECHER, A., & DONOLO, D. (2003): Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivate Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*. N° 19, pp. 107-119.

ROMERO ARIZA, M. Y PÉREZ FERRA, M. (2009): Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50, pp. 5 – 10.

Construcción y conservación del patrimonio socio-cultural mediante prácticas artístico-educativas basadas en la autoconcienciación y la participación ciudadana

Juan-Cruz Resano López jcresano@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Palabras clave: Patrimonio, Cohesión Social, Arte Contemporáneo, Educación, Activismo.

Resumen: El concepto de patrimonio ha experimentado una gran evolución en las últimas décadas. Algo meritorio pero insuficiente dado que su expansión debe continuar y más aún si nos atenemos al contexto de crisis actual, pues ante el notable deterioro del *Estado de bienestar*, ¿cómo no considerar una herencia tan valiosa como un legado que requiere ser protegido y conservado? Para dar forma a dicha propuesta encontraremos en el arte contemporáneo un medio idóneo, dado que partiendo de prácticas caracterizadas por anular la barrera entre artista y espectador así como por reforzar la capacidad (auto)transformadora del individuo podrá alcanzarse una nueva conciencia y un rol más activo en la ciudadanía. De ese modo, la sociedad podrá adquirir la lucidez y el protagonismo necesario para poder decidir sobre qué debe o no preservarse, algo en lo que resultará crucial también el cuidado de la educación y el fomento de la cultura.

Keywords: Cultural heritage, Social Cohesion, Contemporary Art, Education, Activism.

Abstract: The concept of heritage has experienced a great evolution in recent decades. It is something worthy but insufficient since its expansion must continue and even more if we stick it to the context of the current crisis; since having the significant erosion of the welfare state into account, How can we not consider such a rich heritage as a legacy that needs to be protected and preserved? To shape this proposal, we will find in contemporary art a suitable way, since departing from practices characterized by annulling barriers between artist and viewer as well as reinforcing the auto-transforming capacity of the individual, there will be able to be reached a new

conscience and a more active role in citizenship¹. Thus society may acquire the lucidity and the necessary leading to be able to decide about what should or what should not be preserved; here, the care of education and culture promotion will be crucial.

Redefinición del concepto de patrimonio en la era post-social

En el libro *Inundaciones* Iván de la Nuez (2010) hace un repaso de su labor como crítico de arte en el periodo que transcurre entre 1989 y 2009, incidiendo a su vez muy sagazmente en el contexto socio-político del momento. Las fechas elegidas no son casuales, coincidiendo la primera con la caída del muro de Berlín y la segunda con el conocimiento público de las torturas realizadas en Guantánamo. Admitiendo la relevancia de ambos hechos, es evidente que el primero de ellos tiene una trascendencia especial. Tal es así que muchas voces hablan de una era post-Berlín para referirse a la situación geopolítica y social surgida en ese momento. La vigencia de la misma es innegable, pero lejana la euforia inicial que se vivió, impera una sensación de decepción que De la Nuez describe perfectamente: “La victoria paradójica de Occidente lleva implícita su propia explosión” (2010, pág. 19).

Admitiendo que dicha sentencia puede resultar un tanto alarmante, no deja de ser acertada, de tal modo que aquello que parecían augurios infundados de pesimistas y derrotistas está derivando en una realidad incluso peor de la que muchos imaginaban. Sirva como ejemplo el ilustrativo subtítulo que el profesor F. J. San Martín (2007) empleó para su libro *Una estética sostenible*, siendo este el siguiente: *Arte en el final del Estado de bienestar*. Una frase o idea que conecta con el núcleo de nuestro texto, toda vez que el mismo tiene su esencia en la difícil combinación del evidente ocaso del *Estado de bienestar* con aquellos aspectos relacionados con el arte y el patrimonio cultural (amén de su difusión y repercusión en la educación). Y es que, nos guste o no, cada vez estamos más próximos a lo que sería un Estado post-social que al tradicionalmente llamado de *bienestar*. No será necesario, por lo tanto, entrar a debatir los efectos de la globalización, del neoliberalismo, del consumismo salvaje, etc., porque no tendría sentido en el contexto de esta publicación, pero hemos visto necesaria la descripción de dicho “estado de la cuestión” para tener claro el telón de fondo sobre el que está discurriendo nuestro día a día.

Con un panorama como el descrito, es obvio que todo aquello referente al ámbito cultural (incluido el patrimonio), no quede ajeno a las contingencias de un

momento tan delicado como el actual (y de forma especial si nos atenemos a la realidad del Estado español, lamentablemente). Dicho esto, abordaremos ahora la complejidad o amplitud obtenida por el término “patrimonio” en las últimas décadas. En este sentido, Imanol Aguirre (2008) plasma unas acertadas reflexiones al respecto en el libro *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*, recordándonos que, en un primer momento, “el término “patrimonio” nos remite de forma inmediata a aquello que hemos heredado del pasado, a lo que hemos recibido como legado valioso y que, por ello, merece la pena ser conservado” (2008, pág. 69). No obstante, y como es lógico, no todo el acervo acumulado por las sociedades o civilizaciones puede ser considerado un bien patrimonial, de ahí que la obtención del reconocimiento para su ulterior preservación no pueda dejar de ir unida “a cierta necesidad de selección” (2008, pág. 69). Además, nadie puede olvidar que los criterios empleados para tales fines no son ni universales ni permanentes, por lo que el debate en torno a esta cuestión no deja de ser constante y se ve sometido, consecuentemente, a continuas revisiones. De ese modo, las directrices tradicionalmente seguidas para categorizar el objeto patrimonial (su antigüedad, la excelencia cultural y la tangibilidad) han pasado a ser cuestionadas o superadas. Sin ir más lejos, diferentes bienes culturales contemporáneos también pueden ser hoy en día catalogados como patrimonio cultural. Aquí, Aguirre nos recuerda el caso de la pirámide de cristal de Pei para el Louvre (2008, pág. 71), la cual pasó de ser vista como una profanación a obtener en poco tiempo el reconocimiento por parte de los expertos.

Siguiendo con el intento de esclarecer qué puede ser “patrimonizable” en este tercer milenio que apenas hemos iniciado, comprobamos que la excelencia artística o cultural ha ido dejando paso a otras formas culturales que forman parte de la idiosincrasia de diferentes comunidades (pudiendo encontrar incluso objetos de nuestra vida cotidiana en reputadas colecciones, como ocurre en la *Rapid Response Collecting* –Colección de Respuesta Rápida– del Victoria and Albert Museum). A nadie sorprende actualmente que la cultura “inmaterial” (sonidos, rituales, fiestas...) se haya incorporado al catálogo de bienes a preservar, lo cual, siendo motivo de congratulación, no soluciona la cuestión del acceso por parte del público a dichos bienes ni la capacidad o influencia en la selección de los mismos. No obstante, en una lectura más optimista, es justo reconocer que sí se han dado ciertos avances al respecto con el paso del tiempo. Lejos queda el afán coleccionista de nobles y burgueses y la idea de crear museos nacionales al calor del pensamiento ilustrado (un hecho que, si bien acercó al gran público a grandes y valiosos legados, ayudó a configurar el llamado gusto burgués). En la actualidad nadie discute el cariz

democratizador de todo tipo de museos (resultando muy simbólico que en el ámbito del arte contemporáneo se emplee el término “centro de arte” como bandera de una nueva concepción y rol del museo, debiendo admitir, además, que los departamentos pedagógicos de las instituciones citadas han cobrado un papel relevante y su labor es muy meritoria, si bien –y aquí estoy de acuerdo con Aguirre–, no basta con un simple cambio de nomenclatura para solucionar ciertas problemáticas aún por resolver).

Controversias aparte, lo verdaderamente preocupante en estos momentos es que es el propio individuo o ciudadano quien está viendo mermados su derechos y necesidades básicas, por lo que todo debate sobre la idea de patrimonio cultural pase a un segundo plano al constatar que no va a poder contarse con un público preparado para disfrutar con la divulgación de dichos bienes (y no hablamos solo en términos intelectuales, por desgracia, dado que la falta de recursos está llegando a afectar incluso a cuestiones alimenticias). Ante tal panorama, ¿cómo negar que el concepto de patrimonio no deba ser revisado en lo que cabría considerar una era post-social donde numerosas e impensables urgencias están colapsando una sociedad que se creía a salvo de las mismas?

La cohesión social como un bien cultural y patrimonial

Sin pretender hacer una lectura demagógica o ideologizada, puede confirmarse como una realidad el deterioro que en los últimos años han experimentado la calidad de vida y los derechos del ciudadano medio en los países que venían considerándose claros representantes del llamado *Estado del bienestar*. Entre ellos, España puede ser uno de los casos más claros, dado que a la crisis financiera mundial de 2008 que espoleó el escándalo de *Lehman Brothers* se sumó el derrumbe doméstico del mercado inmobiliario. No entraremos a hacer aquí una lectura en profundidad del tema, pues ni es el lugar ni tenemos los conocimientos necesarios para ello, pero resulta desolador comprobar cómo la expresión acuñada por Naomi Klein (2007) de un *capitalismo del desastre* va haciéndose realidad a pasos agigantados. Ante tal panorama, y dentro del campo que aquí nos interesa, tampoco vale de mucho caer en el lamento gremial y autocompasivo ante el gran impacto que ello está teniendo en el mundo de las artes y la cultura cuando tal efecto no deja de ser, en sí mismo, un daño colateral menos grave que, por ejemplo, el experimentado por quienes han perdido su trabajo o han sido desposeídos de su vivienda (hechos que, por desgracia, suelen ir de la mano y desembocan en casos de depresión, desestructuración familiar, etc.). De

cualquier forma, no deja de ser muy lamentable que la cultura, verdadero indicador del desarrollo de un país, se vea golpeada y debilitada con la crudeza que viene generando la actual crisis.

Sea como fuere, la situación de “vacas flacas” que padecemos está poniendo en el mismo plano de dificultad la supervivencia de un encofrador con la de un investigador, así como la de un carpintero con la de un artista plástico, eliminándose, en este sentido, las barreras entre alta y baja cultura. Así las cosas, se deduce fácilmente que la gran conquista que supuso reforzar la cohesión social está siendo demolida, lo cual genera un daño para la gran mayoría de la población tan incalculable como difícil de reparar. Y ante todo ello, ¿no podría ser un acierto –y una necesidad– empezar a considerar dicha cohesión social como un bien cultural y/o patrimonial digno de ser preservado (dado que no deja de ser, en puridad, “un legado valioso que hemos recibido y que merece la pena ser conservado”)? De actuar en esta dirección, podríamos dejar a un lado las reglas más ortodoxas de la conservación y reconsiderar nuevas opciones. Por ejemplo, la antigüedad pasaría a verse de manera inversa, es decir, siendo la “futurabilidad” del sistema de bienestar –su sostenibilidad– el fin que valdría la pena fomentar. A su vez, el concepto de tangibilidad también se vería modificado, y así como Claramonte (2011) reclamó un salto del arte de concepto al arte de contexto (superando el paso del arte objetual al conceptual que describió Marchán Fiz en los setenta), ahora el nuevo giro nos llevaría a considerar la cohesión social como algo intangible-conceptual (igualdad, fraternidad, justicia social...), pero susceptible de devenir en unos resultados objetuales-contextuales (v.g., la asistencia sanitaria). Y en último lugar, si atendemos al criterio de excelencia cultural, ¿por qué no suprimir el escurridizo adjetivo “cultural” y optar por una excelencia “humanitaria”, mucho más amplia y transversal?

Ni qué decir tiene que tales propuestas rezuman un idealismo un tanto utópico, pero no por ello estaría justificado abandonar una meta cuyo fin no es otro que la mejora de las condiciones de vida en lugar de ver cómo se hunde un sistema donde la justicia social, a la postre, debería ser el verdadero orgullo de unos Estados que se llaman a sí mismos desarrollados y democráticos.

Autoconciencia y activismo: la implementación de la utopía como un arte.

Aceptando que las elucubraciones descritas no dejan de ser un deseo o una ilusión de difícil traducción a nuestra realidad más inmediata, cabe pensar que el arte

contemporáneo podría convertirse en un medio ideal para la citada plasmación o materialización. Para que ello sea así, quizá resulte conveniente hacer alguna que otra reconsideración e ir, esta vez, un poco más allá de lo que suele venir siendo un arte comprometido, crítico, relacional (Borriaud, 2007)... de tal modo que se requiera hacer el esfuerzo de ir, paradójicamente, un poco “más acá”, o, lo que es lo mismo, de asumir que sin mirar primero hacia el interior de uno mismo se antoja muy complicado actuar e intervenir en el exterior.

Con todo, y antes de exponer la propuesta ideada, convendrá aclarar que el enfoque que planteamos busca sumar y nunca restar o destruir. Dicho de otro modo, todas las formas de arte actual son válidas y enriquecedoras, si bien ninguna de ellas ha de estar por encima de otras. Este inciso viene a colación porque, a pesar de la gran libertad que existe hoy en el arte contemporáneo, los discursos dominantes y de más divulgación suelen estar encajonados en una línea relativamente “asimilada” y sometida a las leyes del mercado (piénsese, sin ir más lejos, en las colecciones-franquicia que se reparten, cual cadena de comida rápida, por todo el planeta).

Afortunadamente, y como anotábamos, existen otras propuestas creativas que encuentran su razón de ser en la denuncia social a través de muy diversas manifestaciones. No obstante, cabe admitir que algunos creadores dentro de la línea señalada suelen pecar en sus obras de un esteticismo tan elaborado que acaba por neutralizar gran parte del discurso crítico que se les presupone, al tiempo que, por otro lado, existen autores con un discurso más “duro” y coherente, si bien, muchos de ellos, una vez alcanzado el éxito, no dejan de establecerse en la comodidad que aporta la fama, lo cual, a la postre, no deja de tener algo de esa “indignidad de hablar por otros” que diría Foucault (citado por De la Nuez, 2010, pág. 45). Así las cosas, no sería descabellado pensar que nos hallamos en un laberinto o *cul de sac* consistente en la incapacidad del arte para trascender más allá de sí mismo, teniendo peso únicamente en el plano estético y, en el “mejor” de los casos, como un activo para inversores financieros (confirmándose que solo desde la “objetualidad” puede garantizarse el reconocimiento y la perdurabilidad de la obra artística).

La cuestión es compleja y escurridiza, y por ello, para no perdernos en semejante espiral, retomaremos el “más acá” al que aludíamos anteriormente. De esta forma, nos situaremos en un punto de partida que no es en sí mismo un “punto cero”, toda vez que encontramos valiosos puntos de apoyo en planteamientos defendidos por grandes artistas, caso, por ejemplo, de Joseph Beuys o Jorge Oteiza. Dos creadores que nos ayudan a entender cómo el primer paso a dar para modificar

nuestro entorno consiste en tomar conciencia de que en uno mismo se halla el elemento clave que posibilita una posterior toma de decisiones capaces de repercutir en la “realidad externa”. Sin ir más lejos, comprobamos que el escultor vasco nunca consideró como un objetivo final del arte la creación de obras, entendiendo que la verdadera meta era “la elaboración del propio artista como una persona educada desde el arte y dispuesta para actuar directamente en la sociedad” (Badiola, s.f.). Y si atendemos a Beuys, descubrimos la necesidad de romper la barrera entre artista y espectador cuando recordamos que para él todas las personas eran merecedoras del estatus de artista, toda vez que podía considerarse una forma de esculpir “cómo modelamos nuestros pensamientos o cómo labramos el mundo en el que vivimos” (Beuys, en: Guasch, 2000, pág. 155).

Planteamientos como los descritos nos hacen ver con nitidez, por otro lado, que muchos museos no dejan de ser meros contenedores de objetos donde un público pasivo y adocenado deambula con la mirada colapsada y sin capacidad de actuación. Algo que también sucede ante la contemplación de gran parte del patrimonio que conocemos, lo cual, sin que ello desmerezca su valía, debería verse complementado con otras actividades o enfoques que incentivasen una activación de la conciencia para provocar o generar una “voluntad autotransformadora del sujeto llamado receptor” (Ferrando, 2012, pág. 26). Quién sabe, quizá tal propuesta conlleve una complejidad que aún no sepamos resolver (o quizá sea más fácil de lo que suele creerse pero no convenga a ciertos sectores del poder dar salida a tales planteamientos). En todo caso, resultaría más factible promover una conciencia (auto) transformadora si asumiésemos, de una vez por todas, que los cimientos que se están desmoronando no son solo culturales y/o patrimoniales.

Conclusiones.

En resumen, cuando son cosas tan importantes como la atención médica a la población o la calidad de la educación, entre otros derechos, lo que está deteriorándose, convendrá comenzar a aceptar la necesidad de ver el mundo como una escultura en la que todos hemos de aportar algo, bien para contribuir a su construcción o bien para ayudar a su conservación. El reto de llevar a la práctica tal planteamiento está ante nuestras narices, tan desafiante como ineludible. El modo de hacer frente a dicho desafío puede hallar un crucial punto de apoyo en aquellas prácticas artísticas “ampliadas” que no encuentran problema alguno en considerar la labor de plataformas como www.change.org o la famosa acampada del “15-M” como actos creativos. Yo mismo así entendí el segundo ejemplo en su día (Resano, 2012,

págs. 252-262), descubriendo con el tiempo que más voces se han sumado a dicha lectura, hallando estudios como el de Ramírez Blanco (2014, págs. 207-267) que corroboran, en gran medida, la interpretación planteada.

No negaremos la complejidad de la propuesta ni los muchos obstáculos que se interpondrán, pero estamos obligados –y más en el contexto actual– a reconsiderar el patrimonio como algo que no puede desligarse de lo social, asumiendo que las prácticas artísticas (y educativas, recordando aquí a ideólogos que defienden una pedagogía radical o de la esperanza: Giroux, McLaren, Apple, Freire, etc.) centradas en la autoconcienciación y la consiguiente participación ciudadana se antojan decisivas para revertir el desmoronamiento de todo un modo de entender y afrontar la dificultosa convivencia humana, pues siendo evidentes los fallos que existen, lo más coherente es luchar por minimizarlos en lugar de agrandarlos y abrir la puerta a males mucho mayores.

Referencias bibliográficas

AGUIRRE, I. (2008). “Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio” en AGUIRRE, I., FONTAL, O., DARRAS, B. y RICKENMANN, R. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

BADIOLA, Tx. (s.f.). Jorge Oteiza. Recuperado el 23 de enero de <http://www.museoteiza.org/jorge-oteiza/>

CLARAMONTE, J. (2011). *Del arte de concepto al arte de contexto*. San Sebastián: Nerea.

CERTEAU (de), M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

FERRANDO, B. (2012). *Arte y cotidianidad*. Madrid: Árdora.

GUASCH, A.M. (2000). *El arte último de siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial.

KLEIN, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

NUEZ (de la), I. (2010). *Inundaciones*. Barcelona: Debate.

RAMÍREZ BLANCO, J. (2014). *Utopías artísticas de revuelta*. Madrid: Cátedra.

RESANO, J.C. (2012). “*El arte vs lo artístico y su enseñanza*”, en HERNÁNDEZ, F. y AGUIRRE, I. (comp.), *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona (pág. 252-262)

SAN MARTÍN, F.J. (2007). *Una estética sostenible. Arte en el final del Estado de bienestar*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Academias de Arte: entornos para la educación patrimonial

Paloma Rueda Gascó

Palabras clave: academia arte, entorno educativo, educación patrimonial, identidad, educación artística no formal.

Introducción

Dentro del ámbito no formal de la educación encontramos las tradicionalmente llamadas academias de arte. Superados ciertos enfoques y metodologías que habitualmente han asociado a este tipo de centros con una enseñanza de corte academicista, o bien un mero entretenimiento pasivo y sin contenido, muchas de ellas se han convertido, en la actualidad, en espacios para la educación patrimonial. En esta comunicación revisaremos ciertas características particulares de estos centros para comprobar si, efectivamente, podemos hablar de entornos educativos para el trabajo patrimonial. Utilizaremos como ejemplo el caso de *Mi Academia. Talleres de arte y educación artística*, escuela de artes visuales no formal ubicada en la ciudad de Valencia que trabaja desde 2003 con alumnos de todas las edades, niveles, intereses, objetivos y experiencias. Partiremos, para dicha revisión, del proyecto de *Rediseña Tu Academia* que actualmente está desarrollando un grupo de alumnas de esta escuela.

Academias de arte, ¿posibles entornos para la educación patrimonial?

Partimos de un nuevo concepto de patrimonio, entendido como la relación entre las personas y los bienes. Un enfoque que desvía el énfasis desde el objeto hacia los sujetos, y se centra en lo relacional. Si bien el concepto tradicional de patrimonio pone el acento en el bien en sí y sus valores (histórico, social, político, económico, turístico, etc.), la visión actual de lo patrimonial se centra en los aspectos de «*conformación de identidad, propiedad, pertenencia, emoción, ... relaciones en definitiva*» (Fontal, 2013: 14). En una línea similar, el profesor De la Calle plantea el concepto de patrimonio en los siguientes términos:

«El patrimonio de un pueblo —de nuestro pueblo, pongamos por caso— está constituido por todo un conjunto de conocimientos, así como por una actitud global, ante la vida, lo cual abarca lógicamente un amplio conjunto de ámbitos

referentes al medio ambiente, a la tecnología y las ciencias, así como a las bellas artes. Pero también está constituido, ese fondo patrimonial, por los distintos modos que asume el desarrollo de la vida cotidiana, el diseño, la publicidad o los mass media, así como por nuestra(s) historia(s) y nuestros recursos lingüísticos. Y ahí se halla presente, con idéntica evidencia, el sistema inherente de ideas y valores que define nuestras cosmovisiones interculturales, al igual que las percepciones colectivas e individuales que modulan nuestra existencia» (de la Calle, 2007: 2).

De la Calle destaca un aspecto sobre el que la nueva noción relacional de patrimonio llama la atención: el concepto de cotidianidad, entendida ésta como sinónimo de proximidad o cercanía. En este punto, recuperamos ideas planteadas por John Dewey cuando explica la separación de las Bellas Artes respecto de la experiencia cotidiana como resultado de un proceso socio-histórico que ha generado, por ejemplo, la cultura de los museos. Dewey reacciona contra una concepción elitista y aristocrática (en un contexto en que el arte se entiende como seña de identidad de la clase burguesa culta) que separa el arte culto del arte popular o el arte genuino y la artesanía, rechazando así la separación entre arte y experiencia cotidiana (Dewey, 1949).

En la reivindicación de lo cotidiano, Fontal acentúa no solo lo relacionado con el arte sino también con el aprendizaje, recordando que éste se da natural e intuitivamente en la vida cotidiana de forma quizás más intensa que en el ámbito académico. Así, propone salir del contexto escolar para sumar a éste experiencias de aprendizaje desarrolladas en entornos educativos insertos en la vida cotidiana (Fontal, 2013), en concreto experiencias de aprendizaje patrimonial.

La cuestión que, consecuentemente deberíamos preguntarnos, es ¿en qué contextos se da y en qué contextos puede darse la educación patrimonial? ¿Qué características deben cumplirse para que exista un entorno para la educación patrimonial? Autoras como Calaf (2003) reivindican la necesidad de que la escuela expanda sus límites más allá del contexto escolar, saliendo a la calle o entrando en el museo. El museo se presenta como el medio idóneo para la puesta en práctica de los planteamientos más actuales de la educación patrimonial. Sin embargo, se hace necesario tener en cuenta opiniones como la de Darras cuando explica los inconvenientes de los museos de arte al respecto, ya que éstos están destinados y son frecuentados por las «élites de la economía simbólica y material y por quienes aspiran a formar parte de ellas» (Darras, 2008: 136). En este sentido, Calaf recuerda

cómo, apoyados en argumentaciones deweyanas, surgen, a principios del siglo XX en barrios obreros de diferentes ciudades estadounidenses, «museos desacralizados» que dejan de ser contenedores de alta cultura, extendiendo la cultura hacia nuevos públicos, hacia grupos humanos que hasta entonces habían estado al margen del consumo cultural (Calaf, 2007).

La pregunta siguiente es: ¿qué otros medios pueden servir de entornos para la educación patrimonial? ¿qué ocurre en los contextos en los que los museos persisten en enfoques y estrategias más propias de la modernidad y no cumplen todas estas funciones? ¿qué otras instituciones y/o entornos educativos y culturales asumen este tipo de funciones educativas e identitarias?

Enmarcándonos en la ciudad de Valencia (contexto en el que se inserta el caso que tratamos en esta comunicación), constatamos que éste es un contexto hostil para revisiones y renovaciones en los museos, así como para las políticas culturales más comprometidas socialmente. En un entorno como éste, ¿quién es capaz de asumir funciones de este tipo? ¿quién, de hecho, lo está haciendo? Ricard Huerta (2011), ejemplifica, con un curioso caso real, una situación particularmente empobrecida en cuanto a políticas culturales en general y perspectivas de los museos en particular, de la ciudad de Valencia .

«Hace unos días nos llamó una compañera, responsable de actividades de un museo importante. Nos pedía colaboración para activar la actividad didáctica del centro que coordina. Su justificación era la siguiente: como nos encontramos en una crisis económica que ha provocado una auténtica paralización en la mayoría de las actividades del museo, habían pensado en potenciar las tareas educativas del centro. Eso sí, con una condición: coste cero. Estamos en crisis y por tanto no hay presupuesto. Le contesté de la forma más amable que pude articular, explicándole que resultaría más positivo para todos que volviese a contar con nosotros cuando de nuevo tuviese un presupuesto digno, ya que estamos convencidos de que la acción educativa es la inversión más grande que se puede hacer en nuestra sociedad. Todavía no hemos vuelto a hablar del tema.

Tras muchos años de presupuestos abultados de museos y colecciones, de cantidades importantes que se destinaban básicamente a la compra de obra y a la restauración y conservación de la misma, habiendo asumido nuestro papel de cenicienta en estas instituciones con grandes dotaciones económicas, resultaría muy sospechoso que ahora asumiésemos el papel de rescatadores. Creemos que sería un error imperdonable. No podemos caer en lo mismo que la lección de la

crisis nos ha enseñado. Los presupuestos de los museos deben disponer de una partida importante pensada desde el primer momento para la acción educativa. Ni los museos ni las escuelas pueden considerarse meros monumentos, edificios dotados con mayor o menor acierto de actividades programadas. Las escuelas y los museos son esencialmente personas» (Huerta, 2011: 57-58).

Pocos museos de la ciudad de Valencia asumen funciones educadoras, identitarias, mediadoras, integradoras y patrimoniales. La mayoría continúan priorizando el interés por el contenido y no por las personas, relegando así, a un segundo plano, su condición pedagógica.

Evidentemente, no hay instituciones ni entornos educativos o culturales que puedan ni deban sustituir a los museos. Sin embargo, sustitución, complementariedad, refuerzo y colaboración son formas que, en la práctica, adquieren las conexiones entre diferentes espacios de la educación formal, no formal e informal (Trilla, 1998: 191). Diferentes tipos de entornos educativos y culturales pueden asumir algunas de las funciones pedagógicas y sociales que deberían ser propias de los museos cuando éstos no las cumplen. En este sentido, las academias de arte actuales pueden desarrollar algunas de estas funciones. La mayoría de ellas coinciden con metodologías activas desde una visión constructivista; un modelo centrado en el discente y no en el docente, contenido ni contexto, acorde con el giro planteado con los museos propios de la posmodernidad (Fontal, 2003 y 2011).

Desde una revisión realizada a las características de los museos propuestas por Fontal (2003 y 2007), y referida a los museos que pueden ser concebidos como entornos para la educación patrimonial (en su versión relacional) puesto que trabajan con planteamientos y estrategias acordes a las circunstancias sociales actuales, extraemos las características que bien pueden ser comunes a entornos como las academias de arte. Señalamos (de forma muy escueta), a continuación, dichas características, con lo que tratamos de proponer a las academias de arte como posibles entornos para la educación patrimonial:

- *Museo mediador*

Explica Fontal la importancia de que el museo «*sepa conocer a quién tiene delante, que pueda organizar a sus públicos en función de sus intereses didácticos, o que sepa actuar con públicos heterogéneos, a través de estrategias genéricas*» (Fontal, 2007: 43). Todas ellas son estrategias habituales en las academias de arte,

donde el análisis de los intereses de cada alumno (individualmente) se da naturalmente; donde la agrupación de alumnado no viene dada por la edad o nivel (como sucede en entornos educativos del ámbito formal); y donde los grupos son heterogéneos y diversos.

- *Museo didáctico*

Un museo en el que el énfasis no está en el “qué enseñar” sino en el “cómo” y el “a quién”. De la misma manera que los museos han realizado el giro del énfasis en el contenido hacia el protagonismo de las personas, las academias centradas en la materia han dado paso a las academias centradas en los alumnos, tanto a nivel grupal como individual.

- *Museo socializador*

Los museos no solo son conscientes de su labor educativa sino también de su función social. Se conciben a sí mismos como protagonistas de la vida cultural de una comunidad y, por tanto, como agentes sociales activos, con fuerte influencia mediática e identitaria en la comunidad. Es decir, los museos dinamizan la vida cultural de su medio y sirven como espacios de integración de diferentes grupos sociales, políticos, culturales, etc. Por su parte, academias y otros espacios para la educación artística no formal como casas de cultura o centros de educación popular, son, en determinados casos (según las características de los distritos en el que se insertan) dinamizadores de la vida cultural y social de los barrios a los que pertenecen.

- *Museo integrador*

Hablamos de integración en acciones educativas cuando ésta es una acción intercultural, refiriéndonos con ello, no solo a diversidad étnica o cultural sin a la conexión entre microculturas o macroculturas. Escribe Fontal que «*una propuesta que busque conectar a niños con ancianos puede ser entendida en términos de educación intercultural*» (Fontal, 2007: 47). En este sentido, al igual que los museos pueden ser un escenario idóneo para este tipo de encuentros, las academias, en la práctica, lo son, especialmente cuando hablamos de acciones educativas intergeneracionales. Ésta es una de las características más representativas de las academias de arte, donde el alumnado infantil generalmente se mezcla con el adulto, en prácticas y convivencia diaria común.

- *Museo patrimonial*

Muchos museos, además de ser agentes educadores y socializadores, contienen y crean patrimonios, entendidos éstos, no como una serie de objetos con unas determinadas características de calidad o excelencia, sino como bienes que se convierten en referentes identitarios de las personas y como los valores que éstas proyectan sobre dichos bienes.

Recordamos que una de las características más llamativas de las academias de arte es la presencia de alumnos de larga duración. Siendo como es un aprendizaje no formativo, sino una experiencia personal mediada y acompañada por profesionales de las artes visuales, no hay un inicio y un final en el tipo de aprendizajes que se plantea en estos centros. Existen muchos casos de alumnos que comienzan en la primera infancia (cuatro o cinco años) y continúan toda su adolescencia y/o juventud. Tanto el tipo de trabajos artísticos que cada uno ha realizado en su trayectoria personal, como los trabajos de los compañeros, así como toda una serie de objetos contenidos en el espacio del taller, son elementos que han adquirido el valor de ser referentes identitarios para estas personas.

- Museo conformador de identidades

Más allá de las relaciones del alumnado con el espacio y los objetos de las academias, destacamos el acercamiento a todo tipo de manifestaciones y propuestas artísticas que en estos centros se da, por parte de sus alumnos y facilitado por el profesorado. El alumnado de las academias se acerca a todo tipo de bienes patrimoniales desde un interés real (el alumno que va a una academia es porque quiere, porque le interesa y porque voluntariamente le dedica un tiempo y un esfuerzo a este tipo de actividad). Estos alumnos conviven, a lo largo de años, con todo tipo de propuestas artísticas (por medio de libros, internet, por contacto directo en visitas a exposiciones, etc.), cumpliendo plena, consciente y voluntariamente la máxima «*conocer → comprender → respetar → valorar → cuidar → disfrutar → transmitir*» (Fontal, 2007: 50).

El proyecto *Rediseña tu academia*

En Abril de 2014, un grupo de alumnas de *Mi Academia* inició el proyecto *Rediseña tu academia*. *Mi Academia* es una escuela de educación artística inserta en el ámbito no formal, que trabaja en la ciudad de Valencia desde hace once años, con alumnado tanto infantil como adulto. Durante el curso 2013-2014, las tres profesoras de este centro nos propusimos desarrollar un proyecto de rediseño del espacio de la academia con un grupo al que, a priori, podía interesarle la propuesta. Dicho grupo está compuesto por chicas de entre once y quince años, matriculadas en esta escuela

desde hace varios cursos. Algunas de ellas son alumnas de *Mi Academia* desde sus primeros años de vida, es decir, desde hace alrededor de diez años, lo cual significa que comenzaron con cuatro o cinco años y continúan en la actualidad con trece, catorce o quince años de edad. Para estas jóvenes, el espacio del taller, sus objetos, sus olores, sus imágenes y todas las experiencias que en este lugar han tenido, han construido lo que hoy son, convirtiéndose en elementos conformadores de su identidad. Este espacio, todo lo que él contiene y todo lo que en él ocurre es patrimonio para muchas de sus alumnas y alumnos, partiendo de un enfoque relacional, según el cual hablamos de patrimonio en cuanto a la relación entre bienes y personas, haciendo hincapié en los aspectos identitarios, emotivos y simbólicos (Fontal, 2013).

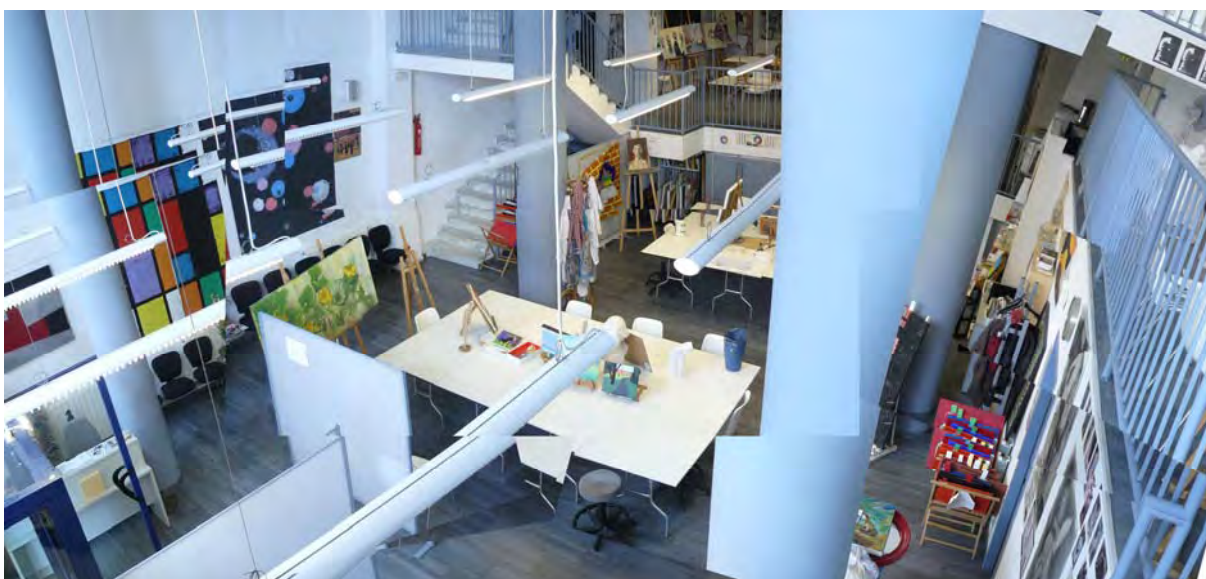
Después del tiempo en el que estas alumnas han vivido *en y con* el espacio de la academia, nos preguntamos por los diferentes modos en que, a día de hoy, perciben este lugar, así como los modos en que lo recuerdan (no como se recuerda algo pasado, sino la manera en que contrastamos nuestras percepciones pasadas, incluso infantiles, con las actuales respecto a un lugar que seguimos habitando. Es decir: ¿cómo me transformo yo, de modo que percibo un espacio que no ha cambiado en exceso a lo largo del tiempo, de forma sustancialmente distinta a como lo percibía antes?).

El proyecto partía con el objetivo final de que estas jóvenes desarrollasen cualquier tipo de intervención artística en el espacio tanto interior como exterior de la academia. Las condiciones eran que cada intervención tuviese un fundamento, sentido o significado en la ubicación concreta que iba a ocupar. Que naciese tanto de una reflexión personal respecto al espacio, como de una búsqueda en profundidad de referentes artísticos en los que apoyar la propuesta. Y que reflejase algún aspecto de la vivencia personal de cada una respecto al espacio de la academia. El objetivo principal que subyacía era doble: por una parte, que cada una dedicase un tiempo a observar, a dedicar una nueva mirada hacia el espacio de la academia, un espacio en el que han vivido, convivido y crecido, pero respecto al que, probablemente, pocas veces se habían parado a mirar, pensar, hablar y recordar. Por otra parte, que el proyecto sirviera como revisión de la trayectoria personal de cada una de estas alumnas al respecto de su aprendizaje en las artes visuales, a modo de toma de conciencia de la visión que, después de años de aprendizaje y contacto con propuestas artísticas de todas las épocas, manifestaciones y estilos, cada una podía haber desarrollado.

- Primera fase: presentación y referentes artísticos

Comenzamos observando imágenes de todo tipo de propuestas de artistas y diseñadores que trabajan con cierta intención de transformación o rediseño de un espacio y/o elementos concretos de un espacio. La intención era motivar y estimular un tipo de mirada y pensamiento nuevo, ya que era un tipo de trabajo nunca realizado por estas jóvenes hasta el momento. Tratamos de acercarnos a propuestas lo más diversas posibles en cuanto a tipo de imagen, lenguaje, técnica y modo de intervención en el espacio.

- Segunda fase: miramos al espacio de la academia



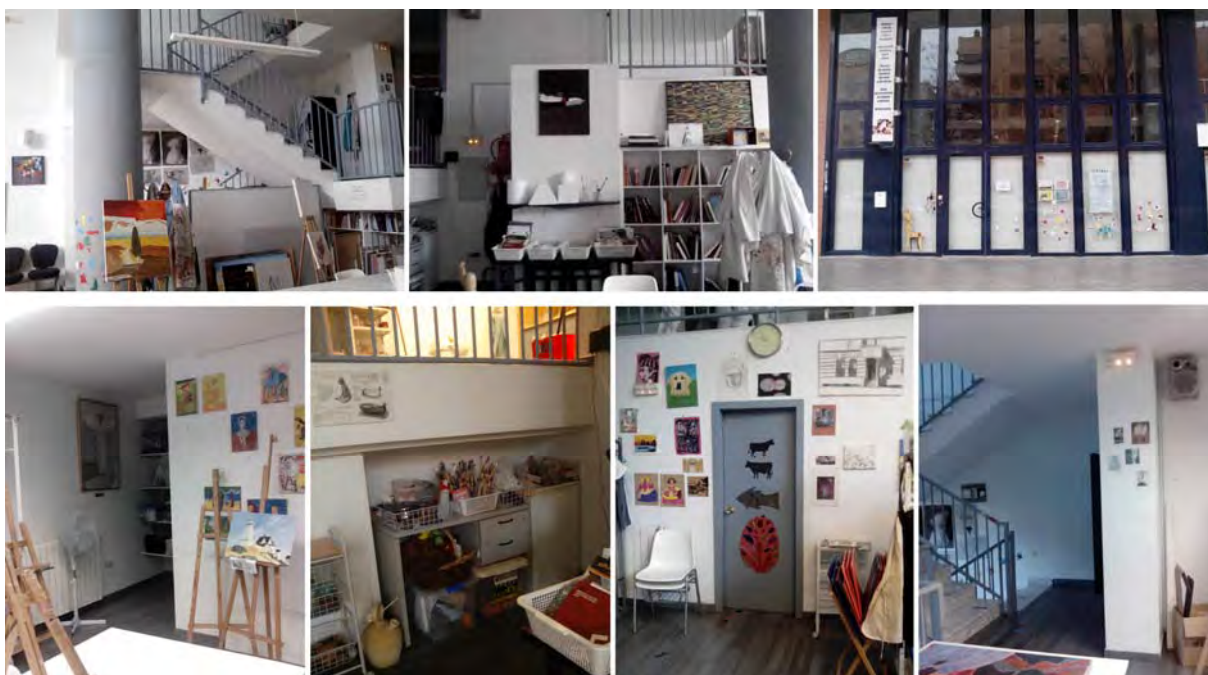
Paloma Rueda Gascó (2013). Antes de abrir. Fotocollage compuesto a partir de fotografías de la autora.

Individualmente, por parejas o por grupos, las alumnas realizaron varios recorridos (en distintos días) por el espacio de la academia. Es un local grande, de unos 400m², con un amplio espacio diáfano central y algunas aulas auxiliares. Estas alumnas, a lo largo de su trayectoria de años en la academia, han ocupado prácticamente todos sus espacios: el aula de los niños, cuando empezaron con cuatro y cinco años; las aulas de la segunda planta, aquellos años en que los viernes y sábados no había sitio en el espacio principal y habilitamos dos aulas para grupos de edades intermedias; y, actualmente, el espacio central de la academia. Han utilizado y utilizan todos los objetos que el espacio contiene con libertad y familiaridad: los armarios y cajones del material, la estantería de libros, cámaras de fotos, ordenadores, las pilas, etc.

En sus sucesivos paseos por la academia, para el proyecto *Rediseña*, espontáneamente iban recordando episodios vividos a lo largo de los años. Recordaron algunos de los trabajos que hicieron de pequeñas (lo cual nos sirvió a las profesoras para valorar cuáles han sido las experiencias más significativas para ellas, hecho que nos resulta especialmente interesante), algunas de las cosas que las profesoras y los alumnos mayores les decían, el modo en que veían la academia entonces, etc. También observaban a sus compañeras y compañeros trabajando, los movimientos, ubicaciones, posiciones, etc. En definitiva, observaban el flujo que se da en este espacio, las maneras en que las personas que hay en él lo utilizan y habitan, así como los diferentes posibles usos de sus objetos y rincones. Valoraron necesidades o carencias, y entablaron un diálogo personal con un lugar, en el que emergieron todo tipo de cuestiones personales relacionadas con él.

Tanto ellas (las alumnas) como nosotras (las profesoras) pudimos comprobar el valor personal que pueden llegar a tener los espacios, los lugares y sus objetos, las historias que guardan y la manera en que nos construyen:

«Los objetos, los instrumentos y los artefactos no son algo externo a nosotros; forman parte de nosotros y construimos nuestra vida, nuestro conocimiento, nuestra identidad y partir de las relaciones que establecemos con ellos. Los espejos de la infancia y las pantallas de la vida adulta han conformado mi identidad. No son herramientas nuestras, son partes de mí misma». (Gros, 2008).



Paloma Rueda Gascó (2014). *Rincones de la academia*. Serie fragmento compuesta por fotografías de Rosa Alemán Muñoz.

- *Tercera fase: diseño de propuestas y desarrollo*

Los trabajos que cada una de estas alumnas propuso, aunaban intereses personales (a nivel de técnica, imagen y lenguaje gráfico-plástico) con los diferentes contenidos, necesidades, historias o mensajes que el espacio de la academia les había sugerido. El proyecto *Rediseña* se encuentra actualmente en fase de desarrollo. Durante el curso 2014-2015, este grupo de alumnas continuará con sus trabajos, actualmente en proceso. Omitimos, por tanto, las imágenes de los trabajos en su fase actual ya que, fuera del espacio que definitivamente van a ocupar (ventanas de la fachada, paredes o puertas de la academia), su sentido es incompleto y poco esclarecedor. En cualquier caso, el valor que consideramos tiene este proyecto en relación a la temática que nos ocupa (la educación patrimonial en el contexto de las academias de arte), se encuentra principalmente en sus primeras fases, anteriormente descritas.

4. Conclusiones: las academias de arte como espacios de educación patrimonial

El proyecto *Rediseña tu academia*, desarrollado por alumnas de *Mi Academia*, es un ejemplo de trabajo para la educación patrimonial, centrado en las relaciones que estas alumnas tienen con el espacio de esta escuela y todos sus objetos. Relaciones de las que emergen cualidades identitarias y emotivas como características más destacables, y de cuya toma de conciencia surgen diferentes propuestas artísticas que materializan y expresan las vivencias, experiencias y significados construidos por cada una de estas alumnas en el entorno de la academia. Este caso nos ha servido de ejemplo para acercarnos al fenómeno de las academias de arte, de las que hemos observado pueden llegar a cumplir funciones patrimoniales en determinados contextos educativos y culturales, dadas sus múltiples posibilidades en cuanto a mediación, socialización, integración, conformación de identidades y didáctica.

Bibliografía

CALAF, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.

CALAF, R. (2007). Cuando no es posible ir al museo. En Calaf, R., Fontal, O. y Valle, R.E. (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonio desde la diversidad*. Gijón: Trea.

CALLE, R. DE LA (2007). Museos y patrimonio universal. Día internacional de los museos. AACADigital. Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte, 0.

DARRAS, B. (2008). Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. En I. AGUIRRE, O. FONTAL, B. DARRAS y R. RICKEMANN. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

FONTAL, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Fontal, O., Calaf, R. y Valle, R.E. (coords.), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

FONTAL, O. (2003). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En Calaf, R. (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.

GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La Producción Colaborativa del Conocimiento*. Barcelona, Gedisa.

HUERTA, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23 (1), 55-72.

TRILLA, J. (1998): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.

Propuesta didáctica para una educación patrimonial a través de la biografía de la pintora “Anselma”, Alejandrina de Gessler y Shaw (Cádiz, 1831-París, 1907)

Laura Triviño Cabrera

Palabras clave: educación patrimonial, biografía, pintora, Cádiz, París, “femme du monde”¹, itinerario didáctico

Objetivos de la comunicación: La comunicación-póster que planteo parte de los resultados de la investigación centrada en la primera biografía de una pintora española* del siglo XIX llevada a cabo en nuestro país. Teniendo en cuenta la necesidad de que la producción científica traspase el ámbito universitario, hemos planteado la creación de un itinerario didáctico, adaptado a diferentes públicos, mediante los que la ciudadanía podría conocer no solo la figura relevante de esta pintora y por ende, la reivindicación del papel de las mujeres pintoras en el panorama artístico europeo, sino también el patrimonio cultural tanto de Cádiz como de París.

Introducción. Educación Patrimonial y Biografía

La creación de un itinerario didáctico a partir de la biografía de una artista pretende convertirse en una ruta didáctica que contribuya a un mejor y novedoso conocimiento del patrimonio gaditano a través de las memorias que la pintora Alejandrina de Gessler y Shaw – conocida en el mundo artístico bajo el pseudónimo “Anselma” – dejó escritas en un libro titulado *Recuerdos de Cádiz y Puerto Real* publicado en París en el año 1899.

¹ Concepto que englobaba a aquellas mujeres que viajaban por toda Europa y podían conocer las obras de los más importantes artistas como Miguel Ángel, Van Dyck o Velázquez. Dado las profesiones de su padre Alexander de Gessler, cónsul ruso en España y de su marido, Charles Lacroix, diplomático francés, “Anselma” pudo viajar por toda Europa, conocer los museos más relevantes y al mismo tiempo, aprender de los grandes maestros del pasado y de su propio presente.

* Se trata de la trayectoria artístico-vital de Alejandrina de Gessler y Shaw, pintora que firmaba sus obras bajo el pseudónimo de “Anselma”. Tesis doctoral: *La pintora Anselma: una “femme du monde” entre Cádiz y París*, UNED, 2014.

Hija del diplomático ruso Alexander de Gessler y de María Aurora Shaw, una dama malagueña de ascendencia escocesa y familia de comerciantes; la pintora gaditana llegó a ser la primera Académica Correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid en París, Miembro de Honor del Ateneo de Madrid y Académica Supernumeraria de la Academia de Bellas Artes de Cádiz. Pese a que la gran mayoría de sus obras están en paradero desconocido, tenemos la fortuna de conservar tres de sus títulos más célebres y reconocidos. Hablamos del techo, *La Elocuencia abriga la bandera de España bajo la Paz y las Bellas Artes* y *Juno*, ambas en la sala de la Cacharrería del Ateneo de Madrid; y *La Adoración de la Cruz* en el Museo Provincial de Cádiz. Obras donde puede apreciarse el estilo oficial de París y el costumbrismo gaditano; de ahí que destaque el cultivo de una pintura ecléctica.

Pese a ser una de las mujeres pintoras más relevantes de su época, tanto en España como en Francia; su trayectoria artística y literaria sigue siendo desconocida para la ciudadanía. En sus *Recuerdos*, la pintora quiere dejar constancia de las costumbres y la vida cotidiana del Cádiz del siglo XIX, no solo para aquellas personas extranjeras que no conozcan su tierra natal; sino para aquellos “modernistas futuros”, esto es, a lectoras y lectores de siglos venideros. Se trata de un Cádiz que la pintora describe con añoranza y agrado; una ciudad en la que vivió desde su nacimiento hasta 1852, año en el que se compromete con el diplomático francés Charles Lacroix y traslada su residencia a París.

Aunque es complejo considerar sus recuerdos como una especie de biografía; hay algo de lo que sí tenemos certeza y es la enorme importancia de dicha publicación para la historia oral y la vida cotidiana del Cádiz del siglo XIX. Se ha convertido en un libro de obligada consulta, aunque en numerosas ocasiones, se hace referencias a la autoría de una señora anónima, dado que Alejandrina de Gessler y Shaw publicó sus memorias bajo otro pseudónimo, “Fulana de Tal”. Arquitectura, gastronomía, costumbres, festividades... todos estos aspectos son recogidos por la pintora. Y si a todo esto, le unimos que hemos realizado su biografía y hallado obras que tienen como temática principal el costumbrismo gaditano, podemos construir el itinerario idóneo para dar una vuelta de tuerca a la manera en la que se ha conocido el centro histórico de nuestra ciudad. Descubrir a Anselma, es conocer Cádiz; y descubrir Cádiz, es conocer a Anselma.

“Un paseo por el Cádiz del XIX desde los recuerdos de *Anselma*”

Bajo el título “Un paseo por el Cádiz del XIX desde los recuerdos de *Anselma*”, presentamos un itinerario didáctico que podrá ser adaptado, modificado o reducido

según los públicos y según el interés de los grupos que deseen llevar a cabo dicho recorrido. Presentaremos una planificación global, obviando las adaptaciones pertinentes por la necesidad de ser breves en nuestra exposición. Para ello, dividiremos la ruta en tres etapas que responden a tres interrogantes en torno a la pintora:

1. *¿Quién era Anselma? Las casas-palacio: tipología de la vivienda de Anselma.*
2. *¿Cómo y por qué Anselma decide ser pintora? La educación artística de las gaditanas.*
3. *¿Cuáles fueron los temas y estilos cultivados por Anselma? Costumbres y festividades gaditanas.*

Primera Etapa del Itinerario: ¿Quién era Anselma? Las casas-palacio: tipología de la vivienda de Anselma.

 *La Casa de las Cuatro Torres: la casa de Anselma.*

El punto de partida será la Casa de las Cuatro Torres, el número 29 de la calle Manuel Rancés, donde la pintora vivió hasta 1851 con su padre, su madre, sus hermanas y sus hermanos, su abuela materna y el servicio. La pintora vivía en una casa-palacio que había sido mandada construir por un comerciante sirio, Juan Clat Fragela, entre los años 1736 y 1745. El edificio consta de cuatro torres en cada esquina que conforman cuatro casas organizadas en torno a un patio.² En este momento, sería adecuado hablar de la importancia de las casas-palacios como tipología arquitectónica más característica de Cádiz y vivienda predilecta de la burguesía gaditana del siglo XIX. Para ello, podríamos acudir a la propia descripción de la pintora que se centrará en dos elementos arquitectónicos más significativos que hicieron mundialmente famosa a Cádiz: la azotea y la torre-mirador³. La pintora llegará a pintar su propia torre mirador desde la azotea de casa de su tío Juan Shaw, actualmente el Archivo Municipal de Cádiz. De esta manera, la pintora las recordaría:

De la azotea subíamos a la torre que cada casa de alguna importancia tenía en Cádiz; allí ¡sí que había admirable vista! Ofrecíase a la mirada el mar casi

² Vid. GORDILLO ACOSTA, Ana: "Casa de las Cuatro Torres. Cádiz" en *Jornadas Europeas de Patrimonio*, Cádiz, 1996; y ALONSO DE LA SIERRA, Lorenzo; ALONSO DE LA SIERRA, Juan; POMAR RODIL, Pablo; y MARISCAL, Miguel Ángel: *Guía artística de Cádiz y su provincia (I)*. Cádiz y Jerez, Fundación José Manuel Lara.

³ Vid. *Torres Miradores de Cádiz*, Ed. Torre Tavira. Cádiz, 2012.

completamente en torno de sí, menos por el lado donde el espesor de las casas y monumentos de la ciudad lo ocultaban con un amontonamiento de encaladas paredes, de verdes rejas y de floridas azoteas, y abajo, en el terreno del fondo, el trazado de las angostas y largas calles, sumidas ya en densa sombra, mientras el sol iluminaba aún con sus dorados rayos a los miradores, antes de desaparecer en el fulgurante Océano.⁴

Plaza de España. Monumento a La Constitución de 1812.

Dado que la Casa de las Cuatro Torres se situaría frente a la Plaza de la Constitución donde se halla el Monumento a la Constitución de 1812. Sería conveniente hablar de la relevancia de tal declaración y el contexto histórico y político⁵ en el que vivió la pintora y el papel de su padre como Consejero de Estado y Cónsul General de Rusia del zar Alejandro I en España y posteriormente, las tareas diplomáticas de su marido Charles Lacroix y su cuñado, Lambert de Sainte-Lacroix, diputado de la Asamblea Nacional Francesa; ambos retratados por Anselma.

Parroquia del Rosario – La Santa Cueva.

Situadas ambas en la calle del Rosario, sería pertinente conocer la parroquia donde la pintora fue bautizada y observar los frescos de Goya. Pintor en el que Anselma se inspiró para sus damas con mantilla.

La Casa de las Cadenas, actual Archivo Histórico Provincial de Cádiz: observando el Corpus.

Se trata de una casa-palacio de estilo barroco con columnas salomónicas y fachada en mármol de Carrara que en la época en la que vivía la pintora en Cádiz era el Hotel Villa Madrid, y que fue representado en una de sus obras; dado que era el edificio donde la familia alquilaba un balcón para ver pasar el Corpus Christi.

Donde me veo es en la elegante calle de Juan de Andas, donde regularmente nuestra familia lograba un balcón. Era esta calle, en mi tiempo, la que reunía las más acreditadas tiendas de la población y era siempre una de las más lúcidas como ornato compitiendo en lujo los mercaderes [...].⁶

Archivo Histórico Municipal de Cádiz.


⁴ FULANA DE TAL: *Recuerdos de Cádiz y Puerto Real* (1841-1850), Ed. Garnier Hermanos, París, 1899, pp. 70-71.

⁵ Vid. SOLÍS, Ramón: *El Cádiz de las Cortes. La vida en la ciudad en los años de 1810 a 1813*, Ed. Sílex. Madrid, 2000.

⁶ FULANA DE TAL: *Recuerdos de Cádiz y Puerto Real* (1841-1850), Ed. Garnier Hermanos, París, 1899., p. 98.

Casa de su tío Juan Shaw, relevante comerciante malagueño asentado en Cádiz. Cuando la pintora volvió a Cádiz en 1872, se alojó en dicho edificio.

Segunda Etapa del Itinerario: ¿Cómo y por qué Anselma decide ser pintora? La educación artística de las gaditanas.

 *Plaza Mina. Museo de Cádiz. Real Academia de Bellas Artes de Cádiz. Colección artística del Alexander de Gessler, padre de la pintora. Las cuatro académicas.*

La segunda etapa comienza en la Plaza Mina, concretamente en el Museo de Cádiz. En el Museo, tendríamos la oportunidad de hablar de dos temas fundamentales: la colección artística de Alexander de Gessler, concretamente dos obras que se ubican en el Museo: *Retrato Ecuestre del infante Carlos II* del taller de Juan Carreño Miranda y el *Ecce Homo* de José de Ribera; y las obras de las únicas cuatro mujeres que se alzaron con el título de académicas de la Academies de Bellas Artes de Cádiz: Ana de Urrutia y Garchitorena, Victoria Martín Barhié, Emilia Enrile y Flores y Alejandrina de Gessler y Shaw. Prestando atención al autorretrato de la pintora neoclásica Victoria Martín; el retrato de Anselma realizado por César Álvarez Dumont y *La Adoración de la Cruz* de Anselma. Nos detendríamos en este último, que alcanzó la Medalla de Oro en la Exposición Regional de Cádiz en 1869, porque pese a que estaba inspirado en la festividad religiosa gaditana, tiene como marco la Iglesia de Saint-Germain-des-Près de París.

En la Real Academia de Bellas Artes de Cádiz, se podrán contemplar *Alegoría de la Música* y los paneles sobre *La Tierra y sus elementos*, ubicados en el techo de la Sala Madame Anselma.

 *Plaza San Antonio – Calle Ancha.*

Llegaríamos hasta la Plaza San Antonio y una de las calles más relevantes, la Calle Ancha; zonas concurridas de paseo del siglo XIX; así lo explica la pintora:

Quedaba luego para la visita y los paseos de día de fiesta en la plaza de San Antonio, el ligero velo, también de hechura de chal (es decir, largo y angosto), del cuál existían diversas clases: unos de rico encaje de Barcelona, otros como las mantillas de imitación o bordados, y muchos de sencillo tul, guarnecidos o no de alguna puntilla.⁷

⁷ *Ibíd.*, p. 64.

 *Torre Tavira – Escuela de Nobles Artes. La clase de señoritas.*

La Torre Tavira, uno de los monumentos de obligada visita en Cádiz, se sitúa en un edificio que fue casa-palacio de los Marqueses de Recaño y a partir de 1838, Escuela de Nobles Artes y con ella, habría que resaltar cómo las niñas pertenecientes a las clases más altas, recibían clases de dicho profesorado en sus respectivos domicilios. Situación que cambió en 1852, cuando la escuela gaditana se alzó como una de las primeras corporaciones en implantar la denominada “clase de señoritas”.

 *Oratorio San Felipe – Museo “Cortes de Cádiz” - Gran Teatro Falla.*

Tras la Torre Tavira, llegaríamos al Oratorio San Felipe, lugar emblemático dado que aquí fue proclamada la Constitución de 1812; y el Museo Municipal de Cádiz “Cortes de Cádiz”. Posteriormente, visitaríamos el Gran Teatro Falla de Cádiz. El teatro es importante para el conocimiento de la trayectoria artística y vital de Anselma por dos motivos. En primer lugar, porque conviene exponer las amplias descripciones de Anselma sobre sus visitas al Teatro Principal, siendo una de las actividades de ocio en las que más se detiene – demostrando la relevancia que adquirió para la pintora – comentando desde la arquitectura, el desplazamiento, las actuaciones, la decoración y las relaciones sociales. Como veremos en el relato de Anselma, se trataba de un auténtico espacio de sociabilidad:

No ya tan cerquita de casa, como por este dicho se pudiera inferir, se hallaba nuestro gaditano teatro *El Principal*, el único al que concurría la *gente decente* y al que las sillas de manos me conducen derechito, no porque haya hoy mal tiempo, sino por encadenamiento de ideas.

En segundo lugar, Ramón Rodríguez, por entonces Director de la Real Academia de Bellas Artes de Cádiz, encargó a Anselma la proyección del telón y el techo del teatro que se iba a construir. Finalmente, las obras quedaron paradas y la pintora no pudo dejar una obra maestra para su tierra natal. Así que, la pintora volcó todos sus esfuerzos en dejar su obra maestra en el techo de la Sala de la Cacharrería del Ateneo de Madrid. El actual techo del Gran Teatro Falla, cuyo autor es Felipe Abarzuza, presenta estructura y estilo que posiblemente Anselma, dado las descripciones, habría pensado en sus bocetos.

Tercera Etapa del Itinerario: ¿Cuáles fueron los temas y estilos cultivados por Anselma? Costumbres y festividades gaditanas.

La tercera etapa incidirá en las costumbres y festividades gaditanas que la pintora recogió en sus recuerdos y que representaría pictóricamente. No obstante, debemos decir que este itinerario podría ser modificado dependiendo de la estación del año; puesto que Anselma escribió sobre Semana Santa, Navidades, los “tóos santos”.

La Caleta – Campo del Sur.

La Caleta sigue siendo a día de hoy, uno de los lugares predilectos para pasar un día de playa; a la par que más emblemáticos debido a su magnífico Balneario de la Palma, actual centro subacuático. Anselma comentaba cómo se bañaban las clases altas en la playa de La Caleta:

¡Vamos a los cajones! No se crea que se trata de empaquetar algo; nada de eso, estos cajones tienen referencia a los baños de mar en Cádiz y en ellos solo se metía... gente. No habiendo playa sino casi fuera de la población, en un sitio llamado La Caleta, a donde solo iba la gente pobre, sobre todo de noche, a bañarse gratis, había que encontrar modo de instalar baños más elegantes en los muelles y teníamos... los cajones, muy inteligente y agradable combinación, pero atravesada para explicarla. Antes de probar de hacerla comprender, me complazco en acordarme de las deliciosas zambullidas que en esos cajones he dado, de lo fresca y hermosa que me parecía el agua después del ardiente sol que había que atravesar antes de llegar al baño y de lo que allí nadaba... ¡Nadar en un cajón! ¡vaya si se nadaba!⁸

Detenerse en esta zona, es poder disfrutar en el Barrio del Pópulo del “pescaíto frito” y del freidor. La gastronomía gaditana era muy bien conocida por la pintora:

Vengo ahora al freidor; éste era otro de los principales tipos de Cádiz. Al anochecer se percibía en las calles fuerte olor de aceite frito, y atascaba el humo quedaba a la garganta, pero ambos inconvenientes se podían perdonar por ser señal que empezaban los preparativos para alistar la incomparable pescadilla gaditana para la hora de la cena. ¡Y quién no cenaba con pescadilla frita, aunque no fuera más que por unos cuartos! En mangas de camisa, con el estrecho pantalón ceñido a la cintura por colorada faja y con sombrero calañés puesto, así veo aún a uno que cerca de casa vivía, sirviendo a su puerta el pescado a los compradores.⁹

La Catedral de Cádiz – Iglesia de Santiago.

En la plaza de la Catedral de Cádiz, se halla la Iglesia de Santiago, uno de los lugares que más recordaba la pintora en París por el siguiente motivo:

⁸ *Ibíd.*, p. 74.

⁹ *Ibíd.*, p. 77.

¿Quién adivinaría cuál es en un París y en mi edad, por mi desgracia ya respetable, mi mayor distracción al llegar la primavera? Hay que confesarlo; es cultivar macetas. ¿Y de qué? De pino y albahaca. ¿Y por qué? Aquí llegamos a la explicación. Pues, señores, es porque ver el pino y oler la albahaca, es para mí como estar volviendo a ver refractado hasta el mismo Cádiz de mi tiempo, un inolvidable recuerdo. Creo encontrarme de nuevo, y más bien que en otras, en las iglesias del Carmen y de Santiago, donde tantas veces iba al jubileo con mi madre. Allí me quedaba largos ratos contemplando aquellos hermosos altares resplandecientes de cirios encendidos, delante del Santísimo, rezando con fervoroso ahínco, y admirando el poético ornato de la Iglesia.¹⁰ [...] ¡Ay! ¡Iglesias mías, quién os tuviese aquí! ¡No lo estáis, pero eso no quita que, como si así fuera, todo lo estoy viendo, oliendo y oyendo! ¡Y todo gracias a mis macetas de pino y de albahaca! ¡Por eso las cultivo!... ¿No se comprende?¹¹

El Barrio del Pópulo. Ayuntamiento de Cádiz.

En El Barrio del Pópulo se podrá acudir a una de las confiterías más antiguas de Cádiz, del primer tercio del siglo XIX, donde se podría degustar “la gran golosina para la infancia” que tanto le gustaba a la pintora:

La gran golosina era comer barquillos con merengue. Estos barquillos, los llevaba el vendedor en una gran caja de madera pintada de verde (que ante mis ojos se presenta) sujeta con una fuerte correa, y a cuestras sobre el hombro izquierdo. Levantando el barquillero la mitad de su tapa, dividida ésta en dos partes, cogía dentro un barquillo, de hechura de estrecho cucurucho, y abriendo luego una lata, en la que había merengue, cogíalo con una cuchara y coronaba generosamente el barquillo con nevada pirámide. ¡Qué buenos nos parecían!¹²

Las Puertas de Tierra. El Museo del Títere.

Tras ver el Ayuntamiento de Cádiz, finalmente el itinerario culminaría en las Puertas de Tierra donde se encuentra el Museo del Títere. La pintora describía cómo se situaban bajo la bóveda de las Puertas de Tierra, los carabineros y en los fosos,

¹⁰ *Ibíd.*, pp. 4-5.

¹¹ *Ibídem.*

¹² FULANA DE TAL: *Recuerdos de Cádiz y Puerto Real (1841-1850)*, Ed. Garnier Hermanos, París, 1899, pp. 24-25.

una feria de carneros. Unos fosos donde se alojan un Museo del Títere donde se conservan el teatro de muñecos, conocido como la Tía Norica¹³.

¿Y dónde me dejáis, si no siguiera enrayando (aunque tal vez no se desconozca mucho), lo que tuviera que extenderme, si describiese prolijamente los lances del teatro de muñecos (la alegría de los niños) de la entonces tan famosa Tía Norica? [...] esta Tía Norica era una desdichada viejecita que tenía, por desgracia, un nieto muy mala cabeza, llamado Batillo, que se moría por torear. [...]. Originales hasta no más eran los muñecos, pero lo que no hubiera con qué pagar, fuera poder reproducir in extenso los coloquios que entre ellos pasaban [...].¹⁴

Conclusiones:

Hasta aquí nuestro itinerario didáctico que necesitaría varias adaptaciones y modificaciones según el público al que iría destinado. Asimismo, debemos apuntar la necesidad de desarrollar una App sobre dicha ruta, que permitiera observar las obras de la pintora a la par que se va realizando el recorrido. Por ejemplo, cuando tuviésemos que hablar de la estructura de la casa-palacio, podríamos ver la obra *Vista de Cádiz desde la Azotea* que ejecutó la pintora en 1872, desde el que es hoy día Archivo Municipal de Cádiz.

El itinerario didáctico demuestra cómo a través de la biografía de una pintora, se puede llevar a cabo una educación patrimonial en torno a la ciudad de Cádiz en el siglo XIX; que conecte, en algunos aspectos con París y que genere una visión más amplia, dando cabida a *otras historias del arte*, en nuestro caso, la mirada de una mujer pintora.

¹³ Vid. FIERRO CUBIELLA, Juan Antonio: Noticias sobre los títeres de la tía Norica de Cádiz en el siglo XIX, Cádiz, 2004.

¹⁴ *Ibíd.*, pp. 105-108.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL A TRAVÉS DE LA BIOGRAFÍA DE LA PINTORA “ANSELMA”, ALEJANDRINA DE GESSLER Y SHAW (CÁDIZ, 1831 – PARÍS, 1907)

Palabras Clave: Educación Patrimonial, Biografía, Pintora, Cádiz, París, “femme du monde”

Autora: LAURA TRIVIÑO CABRERA

Un paseo por el Cádiz del siglo XIX desde los recuerdos de Anselma

1ª Etapa:

¿QUIÉN ERA ANSELMA?

- Las Casas-Palacio de Cádiz.
- La Casa de las Cuatro Torres. Casa de la pintora.
- La Casa de las Cadenas. Balcón desde donde ver *El Corpus* del XIX.
- Archivo Histórico Municipal. La Casa de Juan Shaw, tío de Anselma.
- Azoteas y torres miradores.

2ª Etapa: ¿CÓMO Y POR QUÉ ANSELMA DECIDE SER PINTORA?

- La educación artística de las gaditanas.
- Museo de Cádiz: las obras de las cuatro académicas del siglo XIX.
- Gran Teatro Falla. Techo y telón: La búsqueda de la obra maestra de Anselma.

3ª Etapa: ¿Cuáles fueron los temas y estilos cultivados por Anselma?

- Costumbres y festividades gaditanas.
- La Caleta: los baños de mar de la pintora.
- La Catedral de Cádiz y su vida cotidiana.
- Las Puertas de Tierra y el Museo del Títere. La Tía Norica, teatro infantil preferido de Anselma.

“De la azotea subíamos a la torre que cada casa de alguna importancia tenía en Cádiz; allí ¡sí que había admirable vista! Ofrecíase a la mirada el mar casi completamente en torno de sí, menos por el lado donde el espesor de las casas y monumentos de la ciudad lo ocultaban con un amontonamiento de encajadas paredes, de verdes rejas y de floridas azoteas, y abajo, en el terreno del fondo, el trazado de las angostas y largas calles, sumidas ya en densa sombra, mientras el sol iluminaba aún con sus dorados rayos a los miradores, antes de desaparecer en el fulgurante Océano”.

ANSELMA (Fulana de Tal), París, 1899.



HENRIETTE BROWNE: *Retrato de Anselma*, 1865. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid.



Balneario de la Palma – Gran Teatro Falla – La Tía Norica – La Adoración de la Cruz (Museo de Cádiz) y Vistas de Cádiz desde azotea.



Representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial

Hilda Arévalo Villalobos
educacionvalparaiso@gmail.com

Palabras Clave: Educación Patrimonial, Patrimonio Cultural

Objetivos de la comunicación

Objetivo General: Describir y analizar las representaciones sociales de los profesores de Enseñanza Básica de establecimientos municipalizados de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial y las estrategias relevantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales.

Objetivos específicos:

- Describir las representaciones sociales que tienen los profesores de establecimientos municipalizados de Enseñanza Básica de Valparaíso sobre los contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial.
- Reconocer las diferentes estrategias que los profesores de establecimientos municipalizados de Enseñanza Básica consideran relevantes, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales.
- Recoger las principales orientaciones, a partir de las representaciones sociales de los profesores de Valparaíso, para la integración de la Educación Patrimonial en la Enseñanza Básica;
- Proponer las bases de un modelo educativo para la Educación Patrimonial, a partir de las representaciones sociales de los profesores y de las estrategias señaladas, determinando la factibilidad y pertinencia de su aplicación en la Enseñanza Básica de la comuna de Valparaíso.

Resumen: Actualmente, la Educación Patrimonial se presenta como un campo propicio para el desarrollo del concepto de Patrimonio Cultural, sin embargo éste aún no es un bien

aprehensible por todo el conjunto de la sociedad. Más preocupante aún, es que una ciudad como Valparaíso, Chile, donde se realiza el presente estudio, declarada el año 2003 como Patrimonio Cultural de la Humanidad por UNESCO, carece de planes o programas educativos que aborden la educación patrimonial de forma holística, sistemática y transversal, si bien se ha iniciado –en forma incipiente- la aplicación de propuestas educativas en el presente año.

La educación patrimonial, se inserta dentro de un proceso educativo permanente y sistémico que busca profundizar el sentimiento de identidad y pertenencia territorial, por ello el docente cumple un rol primordial en su difusión. De esta forma, a través de un estudio de caso aplicado a la Corporación Municipal de Valparaíso, se busca indagar en las representaciones sociales de los docentes respecto del patrimonio cultural y de la educación patrimonial, de manera de generar una propuesta educativa patrimonial para la enseñanza básica.

Para llevar a cabo el estudio de caso, la estrategia que se ha utilizado es de tipo mixto, ya que existe integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de lograr un entendimiento más completo e integral del tema de estudio. Específicamente, el tipo de diseño utilizado es de vinculación, que implica que una de las etapas deriva de la aplicación de otra. En este caso, se aplica primero el instrumento cuantitativo (cuestionario) y a partir de los resultados obtenidos de él se diseña el instrumento cualitativo (grupo focal) para profundizar mayormente la naturaleza y características de los datos obtenidos en la primera etapa.

Como un estudio piloto, previo a la investigación más general que está en proceso, hemos realizado una indagación con 36 profesores de enseñanza básica de Valparaíso, dependientes de escuelas municipalizadas de la ciudad, quienes han entregado una visión fragmentada acerca de estas temáticas, teniendo diferentes percepciones en relación al Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial, lo que conlleva a una investigación más amplia que está siendo desarrollada...

Conceptualización

Para abordar el estudio, debemos precisar algunas conceptualizaciones acerca del Patrimonio, la Educación Patrimonial y las Representaciones Sociales.

López Cruz (2009), señala que “debe entenderse el patrimonio como un concepto global y holístico, que para su estudio y gestión se subdivide en las diferentes áreas de conocimiento que están implicadas: natural, histórico, artístico, industrial, antropológico y un sinnúmero de matices que pueden añadirse al concepto de patrimonio siempre que ciertos sectores de la sociedad le hayan otorgado un valor, no teniendo por qué coincidir con un reconocimiento legal”. Cuenca (2003), coincide con la definición de López Cruz, en el sentido que considera nociones que son transversales y forman parte de la vida, aludiendo a que dicho concepto “ha pasado de referirse a las obras artísticas, los edificios y restos arqueológicos (el denominado patrimonio histórico - artístico), para abarcar objetos, ambientes y fenómenos (el patrimonio tangible e intangible) que son el resultado tanto de la actividad humana, ya sea artístico, científico, tecnológico, económico o social, y la interacción de los seres humanos con la naturaleza”.

En tanto, para puntualizar el concepto de Educación Patrimonial, es menester mencionar la definición de Simone Teixeira (2006), donde señala que “la educación patrimonial es un proceso educativo permanente y sistémico centrado en el patrimonio, como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo; es un instrumento de la “alfabetización cultural” que permite al hombre una lectura del mundo que le rodea, de su universo, su tiempo y su espacio y orientar sus intervenciones; y es una estrategia para la formación moral y ciudadana”.

Finalmente, de acuerdo con Alejandro Raiter (2010), llamamos representaciones sociales “a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación - en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra - constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso”.

Análisis de Resultados

1. Resultados Cuestionario

En una aproximación y resultado de un inicial cuestionario aplicado en la I Jornada de Educación y Patrimonio (agosto 2013), los profesores municipalizados tienen diferentes percepciones en relación al Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial.

Respecto al Patrimonio Cultural, los profesores abordan diversos términos y conceptos para referirse a este tema: desde espacios históricos, pasando por lugar de pertenencia, identidad, historia, lo que compone una ciudad, cosas de nuestros antepasados, edificios bellos y antiguos, protección y conservación de las raíces, protección, respeto, amor, lo propio, entre otros.

En relación a Educación Patrimonial, este mismo documento sistematizado, entrega también luces al diverso y fragmentado conocimiento de los profesores respecto de esta conceptualización: valoración, planificación, respeto, educar, conocimiento, memoria cultural, algo que no existe en Chile, enseñar, concepto difícil, memoria cultural, trabajo a futuro.

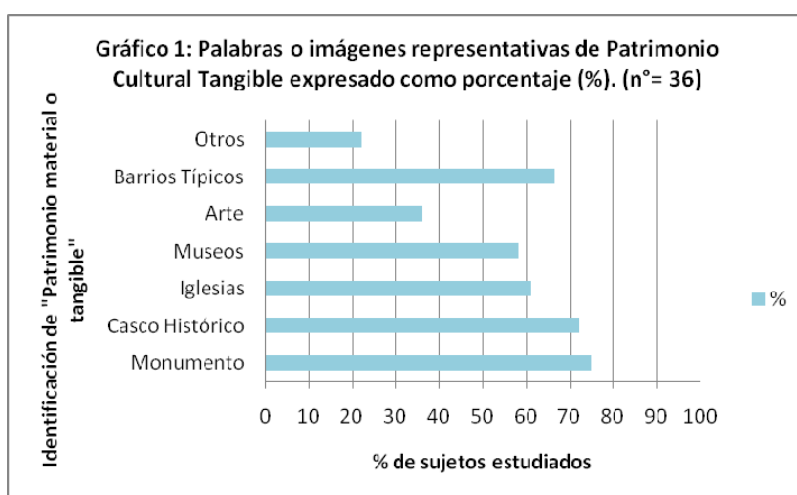
También el concepto de cultura tiene variadas dimensiones por parte de los profesores municipalizados: educación, relaciones, bien intangible, todo, expresiones del hombre, expresiones artísticas, pueblos originarios, sabiduría, vivencias, respeto, tradición, creencias, arte, forma de desenvolverse, pueblos originarios, herencia, relaciones, personas y sociedad, lo que se transmite.

A continuación haremos un resumen gráfico de los resultados de este cuestionario:

Rangos de edad (años)	Sexo				Muestra	
	Masculino		Femenino		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%
20 – 35	1	12,5	11	39	12	33
36 – 50	4	50	7	25	11	31
≥ 51	3	37,5	10	36	13	36
Total	8	100	28	100	36	100

Tabla 1: Características generales del grupo estudiado

El total de personas encuestadas en la Primera Jornada de Educación y Patrimonio fue de 36 docentes, los que respondieron el cuestionario aplicado, cuya finalidad es determinar las representaciones sociales que tienen los profesores respecto a la temática patrimonial, así como también las actividades que realizan para incorporarla en las aulas.



Ante la identificación de elementos que forman parte del patrimonio cultural tangible, los aspectos que tienen mayor porcentaje de respuesta son Monumento, Casco Histórico y Barrios Típicos, con un 75%, 72% y 67% respectivamente. A partir de aquello, se desprende que los docentes reconocen conceptos claves en cuanto al patrimonio cultural, como la importancia de la historia en la construcción de identidad así como la relevancia que tienen los barrios típicos en la formación del concepto de patrimonio.

En general, los referentes señalados en esta pregunta (barrios típicos, iglesias, casco histórico, museos, monumentos) son reconocidos por los profesores como aquellos definitorios ante el concepto de patrimonio cultural, siendo la alternativa “arte” la con menor porcentaje. En el ítem “otros”, los profesores agregan elementos como las actividades artísticas culturales, grabaciones, archivos, fotografías, manuscritos; mientras que también se señalan aspectos más característicos de Valparaíso, que construyen su identidad, como los cerros, el muelle, los trole buses, los ascensores (funiculares) y las casas.

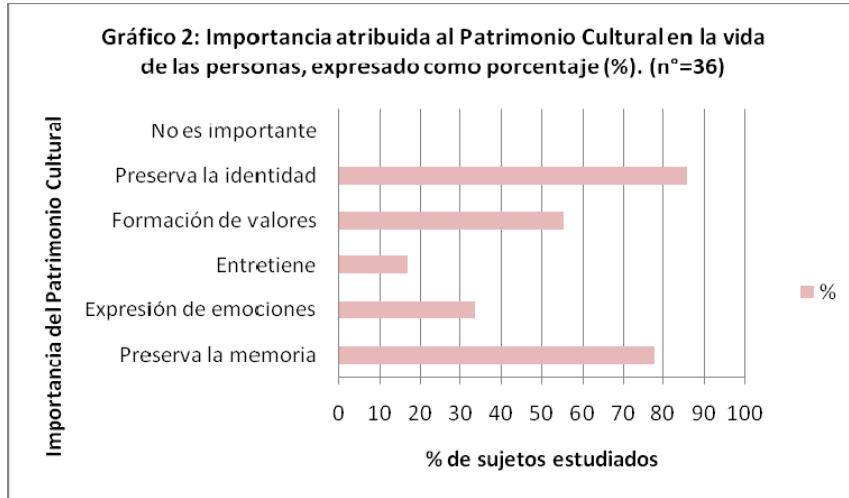


Tabla 3: Importancia del patrimonio en la vida de las personas

Como se puede apreciar en el gráfico, más del 80% de los profesores, considera que el Patrimonio Cultural contribuye a preservar la identidad y la memoria de las ciudades, es decir, se le asigna un valor importante en cuanto a su relevancia para construir identidad. Otro ítem altamente calificado, es aquél que hace referencia a que el Patrimonio Cultural “permite la formación de valores”; mientras que ningún profesor opta por la alternativa que no le otorga importancia al patrimonio cultural. En relación a esto, podemos decir que la mayoría de los profesores considera que el patrimonio cultural es importante, siendo factores claves en esta temática la preservación de identidad y de memoria colectiva.



Tabla 4: Prácticas que forman parte de la Herencia Cultural

Ante la pregunta ¿cuál de las siguientes prácticas forman parte de nuestra herencia cultural?, el 81% de los profesores, considera que son los artistas quienes forman parte importante de nuestra herencia. En el gráfico se demuestra asimismo, que existen otras opciones representativas como mitos y leyendas, lenguas indígenas, oficios tradicionales y platos típicos, que también son relevantes para los profesores, ante la construcción de nuestra herencia cultural, es decir, son todas estas acciones aquellas reconocidas por los docentes como parte de la herencia cultural que pueden dejar los pueblos como legado, para las generaciones futuras. En esta pregunta, se reconoce el patrimonio inmaterial como aquél elemento significativo en la formación de herencia.

En la pregunta abierta “mencione otros”, los profesores señalan que algunos elementos constituyentes de herencia cultural son los valores, las actividades religiosas y las procesiones, mencionando en Valparaíso la festividad de San Pedro y la quema de Judas como aquellas actividades propias de la Ciudad que han sido traspasadas a las generaciones y han formado parte de la herencia cultural de la ciudad.

Patrimonio Intangible

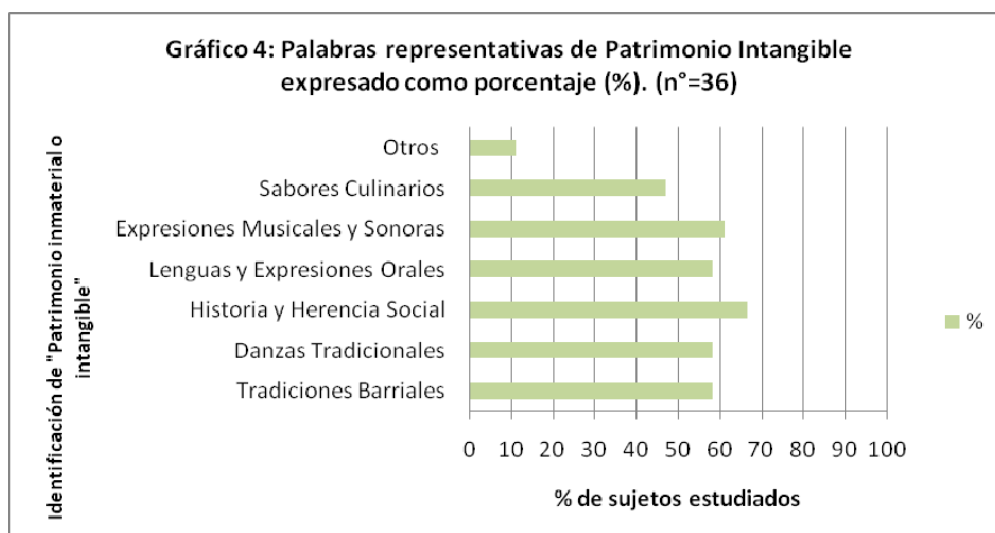


Tabla 5: Palabras que representan el Patrimonio Intangible

Como bien se puede apreciar en la tabla, en cuanto a las concepciones que pueden definir la expresión “patrimonio intangible” se reconoce en cinco de los seis ítems,

un porcentaje de aprobación superior al 50%, mientras que el ítem “saberes culinarios” si bien es aprobado por gran parte de los profesores, porcentualmente corresponde a un 47%. En el ítem “otros”, algunos docentes señalan los juegos infantiles y las creencias como parte del patrimonio inmaterial.

Educación Patrimonial

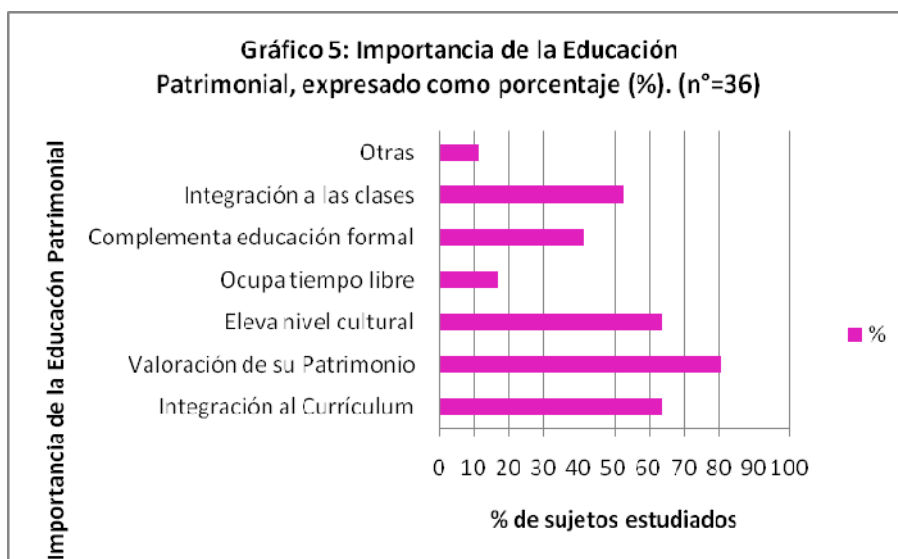


Tabla 6: Importancia de la Educación Patrimonial

Quando se consulta a los profesores por algunos conceptos que pueden determinar la importancia de la Educación Patrimonial, el 81% considera que ésta es importante pues contribuye a la valoración del patrimonio; mientras que el 64% señala que su importancia recae en que eleva el nivel cultural y permite integrar nuestras tradiciones al currículo escolar. Es decir, los profesores le asignan un valor importante a la Educación Patrimonial, en cuanto ésta es integrada en las aulas como parte de una acción constante de los establecimientos de educación.

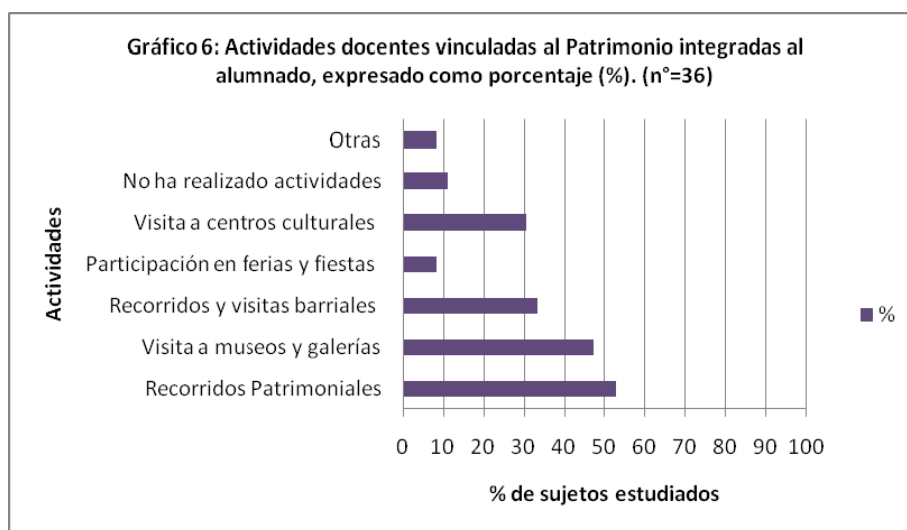


Tabla 7: Actividades Patrimoniales realizadas en los colegios

Quando los profesores tienen la oportunidad de mencionar concretamente cuáles son las actividades que realizan en los colegios para fomentar y difundir el patrimonio; solo el 11% responde que no realiza ninguna actividad para integrar la educación patrimonial en su planificación anual; mientras que el 89% restante, señala una o más actividades realizadas en cuanto al tema; siendo la más recurrente por los profesores, los recorridos patrimoniales, visitas a museos y galerías y recorridos barriales. Esta pregunta es realmente importante para conocer cuáles son las acciones actuales que se están realizando en las escuelas para incorporar la educación patrimonial en éstos, a pesar de que ésta no está formalizada aún en los establecimientos educativos.

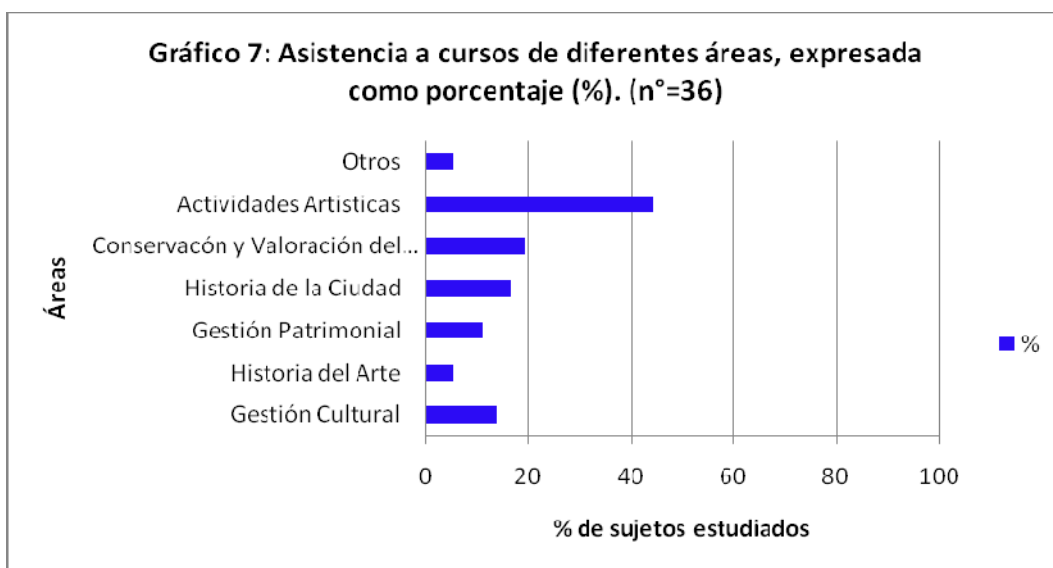


Tabla 8: Capacitaciones o perfeccionamiento

En esta pregunta, se desea conocer si los profesores tienen alguna formación en cuanto a temáticas patrimoniales, culturales y artísticas. En el gráfico, podemos apreciar que la mayoría de los docentes ha asistido al menos a una actividad de capacitación complementaria a su formación profesional; dentro de las más destacadas están las actividades artísticas y aquellas que promueven la conservación y valoración del patrimonio.

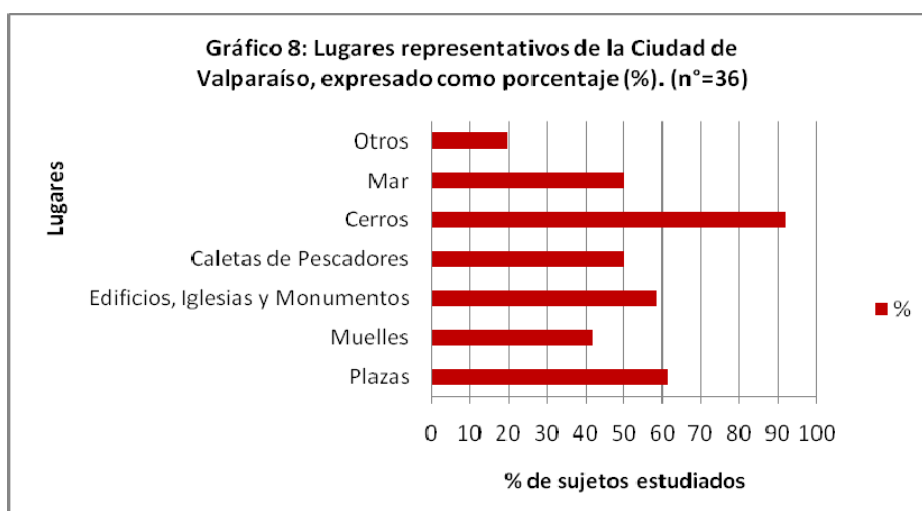


Tabla 9: Lugares representativos de la ciudad

El objetivo de esta pregunta es que los profesores identifiquen los lugares más representativos de Valparaíso, a fin de que éstos puedan ser considerados dentro del imaginario social de los profesores. Es así como los lugares de Valparaíso, con mayor reconocimiento por los profesores son los cerros (92%), las plazas (61%) y los edificios, iglesias y monumentos (58%).

2. Análisis información del Foco grupal

Estado del Arte de la Educación Patrimonial. Concepto.

Los profesores, a través del Grupo Focal que se generó en torno al tema de educación patrimonial, fueron capaces de establecer la conceptualización de esta temática, a partir de un trabajo conjunto, llegando a consenso, en cuanto a que la Educación Patrimonial puede ser definida como aquella capaz de *“promover y difundir conceptos como: valores históricos, sociales, personajes típicos, compromiso con nuestra ciudad, para que los alumnos aprendan a valorar los bienes tangibles e intangibles, y transmitir el legado de generación en generación. El rol de la escuela es primordial en este aspecto”*. (Grupo 1)

Ante esto, se puede decir que se reconocen aspectos valóricos en la definición de educación patrimonial, donde se hace necesario contraer un compromiso con la ciudad a fin de cuidarla y valorarla; mencionando la importancia de las escuelas para la instauración de ésta en Valparaíso.

Situación Actual en Valparaíso

En relación a determinar el estado de la situación actual en Valparaíso en cuanto a la educación patrimonial, los profesores señalan que *“no existen políticas locales que incorporen el Patrimonio al trabajo escolar. El currículo no considera los espacios pedagógicos que permitan incorporar el patrimonio como una práctica sistemática de la escuela”*. (Grupo 3)

Nos podemos percatar que en este aspecto los profesores son críticos al decir que actualmente no existen acciones para el desarrollo sistemático de educación patrimonial en los colegios, por lo cual le otorga mucho sentido a las actividades que está realizando la Corporación Municipal para integrarla al currículo escolar.

Situación Actual en los establecimientos educativos de Valparaíso

Cuando se deben reconocer las acciones que cada establecimiento educativo realiza para incorporar la educación patrimonial al currículo; los profesores señalan que si se han implementado proyectos en aquellas escuelas que lo establecen en su Plan educativo Institucional (PEI) y se concreta en salidas a terreno y a través de líneas de trabajo tales como la historia de Valparaíso, recorridos patrimoniales, vinculación con la comunidad educativa y, en otras, por iniciativa personal de los profesores.

Si bien en la respuesta de los profesores solo se mencionan cuatro colegios de Valparaíso que desarrollan algunas acciones en torno a la Educación Patrimonial, podemos vislumbrar que depende de la integración al Proyecto de Educación Institucional (PEI) y al Programa de Mejoramiento Escolar (PME) que tenga la escuela, el sentido que le otorgará a la educación patrimonial.

Aportes a la Propuesta Educativa Corporación Municipal de Valparaíso

En cuanto a los aportes que podrían eventualmente incorporarse en la Propuesta Educativa, los docentes señalan la importancia de *“incorporar la cueca chora, como baile típico de nuestra ciudad, trabajar en recoger los mitos y leyendas típicas de Valparaíso, personajes típicos de Valparaíso. Que se conozca la historia de cada lugar de Valparaíso, para que los niños se involucren con su ciudad, que la respeten y la cuiden”* (Grupo 2).

Como bien podemos percatarnos, los profesores consideran importante agregar valor patrimonial a la propuesta, a través de elementos intangibles propios de la ciudad, como relatos, bailes, leyendas e historias.

Conclusiones

Como conclusiones finales de este inicial estudio, podemos señalar que los profesores municipalizados de Valparaíso tienen visiones fragmentadas respecto del Patrimonio Cultural y la educación Patrimonial y que las estrategias educativas realizadas no alcanzan para contener un proceso sistemático.

Un quehacer permanente, integrado y holístico, debe traducirse en la elaboración de políticas educativas tendientes a una transferencia de conocimientos, participativos e interactivos que conjuguen el conocimiento del Patrimonio Cultural y de la Educación Patrimonial. A través del conocimiento y representaciones sociales que tienen los profesores de enseñanza básica de establecimientos municipalizados de Valparaíso, acerca de estos temas, se puede llegar al diseño de una propuesta educativa que considere la participación activa de los docentes vinculados más directamente al tema de la educación patrimonial como lo son los jefes de unidades técnico pedagógicas y profesores de Lenguaje Historia y Ciencias Sociales, Artes Visuales y Musicales para abordar una propuesta sistemática de educación patrimonial en la enseñanza básica.

De tal forma, las representaciones sociales que tengan los docentes pueden contribuir a un acercamiento profesores-alumnos en torno al patrimonio cultural, en la enseñanza básica, en un aporte a la integración de los bienes culturales, de su memoria y sentido de pertenencia, de su legado y de las particularidades de la convivencia social.

Incorporar la Educación Patrimonial en Valparaíso, es sin duda una de los avances más significativos en cuanto a una acción real de preservar no solo el patrimonio tangible sino también intangible de la ciudad. Este, no es un tema nuevo. Brasil ha sido uno de los pioneros en este camino y es justo destacar en este Congreso, que uno de los países emblemáticos en Europa que se ha destacado por el desarrollo de la educación patrimonial, es precisamente España, donde desde 2010, se está trabajando en el proyecto **OEPE "Observatorio de Educación Patrimonial en España"**, el cual tiene por objeto desarrollar una investigación que permita conocer, cuál es el estado de dicha temática en el territorio nacional. También se ha llevado el Patrimonio a las aulas, a través del Programa Aula de Patrimonio del Grupo de Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España, además de otras actividades como visitas guiadas, rescate y difusión del patrimonio arqueológico, entre otros.

En Chile, si bien ha habido acciones tendentes al desarrollo de la educación patrimonial, éstas no han logrado ser un elemento democratizador, en el sentido de que la ciudadanía en su conjunto comprenda y sea partícipe de la importancia de la valoración y rescate por lo propio. Es por ello, que este estudio aportará a las acciones que está realizando la Corporación Municipal de Valparaíso, Chile, en cuanto a integrar la

Educación Patrimonial desde los colegios, que no solo va a permitir, que parte importante de la población valore, desde una perspectiva holística el patrimonio, sino que también, que la formación en Patrimonio Cultural de los alumnos, sea traspasada a sus familias y entorno, para que en conjunto, la ciudad y quienes la habitan, se fortalezcan en este tema en donde se considere opinión y aportes de la comunidad educativa.

Finalmente, reconocer que el estudio forma parte de uno más general que actualmente está en proceso y que abordará una muestra de 434 profesores de enseñanza básica municipalizada, cuyos resultados serán dados a conocer en el mes de marzo de 2015.

Referencias Bibliográficas

ASTARGO, A. (2014). Aportes de profesores de enseñanza básica municipal de Valparaíso a la propuesta educativa patrimonial realizada por la Corporación Municipal de Valparaíso, considerando los lineamientos educativos nacionales y locales. Chile: Universidad de Valparaíso.

COTTOM, B. (2001). Patrimonio cultural nacional: El marco jurídico y conceptual.

CUENCA, J. MARTÍN, M. (2009). La formación para el profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. España: Ávila, R. Borghi,

LOPEZ CRUZ, I. CUENCA, J. (2009). El Patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: Evaluación y nuevas perspectivas. España: Universidad de Huelva.

Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, Municipalidad de Valparaíso 2014

Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, Municipalidad de Valparaíso 2013

RAITER, A (2010) Representaciones sociales, Argentina, Buenos Aires: Eudeba

TEIXEIRA, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. Estudios Pedagógicos. Chile: Valdivia.

II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION PATRIMONIAL

MADRID, 28 al 31 de octubre de 2014.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE VALPARAISO, CHILE, SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL Y LA EDUCACION PATRIMONIAL

Objetivo General

Describir y analizar las representaciones sociales de los profesores de Enseñanza Básica de establecimientos municipalizados de Valparaíso, Chile, sobre el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial y las estrategias relevantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los referentes patrimoniales.

Conclusiones.

Valparaíso, Patrimonio Cultural de la Humanidad (2003) no cuenta con un plan de Educación patrimonial, sistemático. Los profesores tienen representaciones fragmentadas en relación con el Patrimonio Cultural y la Educación Patrimonial.

Se requieren de políticas locales, programas de capacitación para enfrentar estos desafíos.



El Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia

Ramón Doménech Villa (Asesor Técnico Docente-Consejería de Educación, Cultura y Universidades) vicenter.domenech@carm.es

Alfonso García López (Director de Proyectos-Fundación Integra)
alfonso.garcia@f-integra.org

Miguel San Nicolás del Toro (Jefe de Servicio de Patrimonio Histórico)
miguel.sannicolas@carm.es

Palabras Clave:

Educación, Patrimonio, Región de Murcia, Medios Digitales, Tecnología, Colaboración, Plan Regional.

Resumen:

El Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia agrupa a tres departamentos que, pertenecientes a distintas áreas del Gobierno Regional, están diseñando un conjunto de acciones dirigidas a generar y fortalecer los vínculos entre los ciudadanos y el Patrimonio Cultural, utilizando la Educación como principal recurso.

Recientemente ha contado con el apoyo unánime de todos los grupos políticos que constituyen la Asamblea Regional de Murcia.

La misión principal del Plan es convertirse en nexo de unión de las distintas organizaciones regionales que realizan o pueden realizar acciones en el campo de la Educación Patrimonial.

Una muestra de este enfoque es el marco de colaboración establecido en el Plan, donde se encuentran representados tres ámbitos con competencias clave para su éxito: la Dirección General Planificación Educativa y Recursos Humanos (educación), la Dirección General de Bienes Culturales (patrimonio) y la Fundación Integra (tecnología y medios digitales).

Este equipo tripartito pretende generar unas bases sólidas a través del Plan sobre las cuales crecer y ampliar la red de colaboradores para llevar a cabo acciones de Educación Patrimonial incrementales, sostenibles y efectivas.

La presente comunicación pretende dar a conocer el origen, desarrollo, principales características y líneas de actuación del Plan de Educación y Patrimonio como estrategia activa, en permanente desarrollo y crecimiento, en el marco de la Región de Murcia.

Origen

Los antecedentes del Plan se remontan a comienzos de 2013, en un encuentro donde participaron un conjunto de entidades de la Región de Murcia relacionadas con el Patrimonio Cultural, cuyo objetivo era reforzar la colaboración existente para lograr el desarrollo de acciones conjuntas, dirigidas a fomentar entre los ciudadanos de la Región el conocimiento de su entorno patrimonial más cercano.

A dicha reunión asistieron representantes de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, Consejería de Cultura y Turismo¹, Consejería de Economía y Hacienda, Fundación Integra, Asociación de Cronistas de la Región de Murcia, Asamblea Regional, Fundación Centro de Estudios Históricos e Investigaciones Locales de la Región de Murcia, Fundación Cajamurcia y Real Academia Alfonso X el Sabio.

Durante los meses posteriores tuvieron lugar otros encuentros con la intención de establecer vías de colaboración más concretas, siendo el c relacionado con la Educación y el Patrimonio donde se detectó un escenario más favorable para el desarrollo de acciones conjuntas.

En posteriores reuniones entre la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, la Fundación Integra, y la Consejería de Cultura y Turismo se fue delimitando la posibilidad de participación por parte de cada uno de los organismos implicados, desde el ámbito de sus competencias, con el objetivo de establecer un calendario de acciones dirigidas al establecimiento de tareas e implementación dentro de un marco general de actuación.

¹ En la Región de Murcia en 2013 las competencias de Educación y Patrimonio estaban atribuidas a dos consejerías diferentes. Actualmente ambas forman parte de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Con toda la información recogida comienza la elaboración del documento “Plan de Educación, Patrimonio y Creatividad Digital”. Poco después se tuvo conocimiento de la existencia del “Plan Nacional de Educación y Patrimonio” impulsado por el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE), con el que se constatan importantes coincidencias, y del que se deriva la necesidad de elaborar un plan más amplio, dirigido a la sociedad en general, y del que formarían parte los contenidos desarrollados hasta el momento.

Justificación

El Patrimonio Cultural de un territorio representa las señas de identidad de una sociedad, significa conocer el entorno más cercano que nos rodea, respetarlo y velar por su conservación para que pueda ser legado a futuras generaciones en las mejores condiciones.

Conscientes de ello, organizaciones e instituciones de todo el mundo han desarrollado políticas y normativas referentes a la gestión del Patrimonio Cultural y el importante papel que juega la educación para su preservación.

La Región de Murcia no es una excepción y en ella encontramos referencias sobre la importancia de la Educación para la conservación del Patrimonio Cultural. A modo de ejemplo, en el II Foro Regional de la Cultura celebrado en noviembre de 2006, se señala que:

Ahora bien, ni la prevención ni la gestión aisladas son eficaces si no comenzamos a concienciar a la sociedad de la necesidad de preservar y, sobre todo valorar nuestro legado cultural. Llama la atención precisamente la escasa necesidad de nuestra sociedad por preservar y valorar el Patrimonio Cultural, sobre todo si se compara con la concienciación, cada vez más profunda, en otros aspectos fundamentales como el medio natural o ecológico. Una de las grandes diferencias se encuentra sin duda, en las políticas educativas orientadas a sensibilizar ante la cultura mediante la divulgación del Patrimonio Cultural.

Asimismo, en el mismo marco, podemos leer que:

La Educación formal e informal en valores también promueve de forma efectiva la protección del Patrimonio, sin que sea necesaria la expertización de quienes promueven las acciones de tutela: difusión -> concienciación -> identificación y protección -> conservación y restauración.

En la Región de Murcia se han venido desarrollando, en las últimas décadas, toda una serie de iniciativas que tienen como misión la divulgación y la educación referente al Patrimonio, aunque parece que no están dando los resultados esperados desde el punto de vista de la concienciación de la ciudadanía, respecto inculcación relativa a la importancia del Patrimonio Cultural y la necesidad de su protección, desde la participación e implicación.

Los expertos consultados coinciden en señalar que, de forma generalizada, los ciudadanos de la Región de Murcia no poseen un gran conocimiento de su entorno más cercano y que este es uno de los motivos principales para que no exista un sentimiento arraigado respecto a la valoración del Patrimonio y, por extensión, de la Región.

Algunos aspectos que podrían explicar esta conclusión son los siguientes:

- **Coordinación.** Ausencia de mecanismos de colaboración entre las diferentes entidades e instituciones responsables de estas iniciativas.
- **Efectividad.** Las acciones relativas a educación y divulgación del ámbito patrimonial, no suelen llegar a todos las capas de la sociedad. Uno de los aspectos a considerar para revertir esta situación es la necesidad de explorar nuevas fórmulas donde la aplicación de enfoques más creativos y el empleo de nuevos canales de comunicación pueden ser dos aspectos fundamentales.
- **Dedicación.** Los recursos, económicos y humanos, destinados a las acciones divulgativas y educativas relativas al Patrimonio suelen ser muy inferiores respecto a otras actividades de investigación o conservación.

Este contexto descrito denota la necesidad de llevar a cabo acciones que mejoren el escenario planteado. Por estos motivos surge la iniciativa de desarrollar el Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia, resultado de la colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Universidades y la Fundación Integra.

La motivación del Plan es lograr una sociedad plenamente comprometida con su Patrimonio, desde los diferentes planos de la educación, lo que se traduciría además en un conjunto de beneficios sociales, territoriales y económicos y el desarrollo de otra serie de valores y actitudes en la ciudadanía.

Impulsores

El Plan ha sido gestado en un marco de colaboración en el que encuentran representadas tres unidades administrativas claves para su éxito:

- **Dirección General Planificación Educativa y Recursos Humanos.** Que tiene asumidas competencias, entre otras, relativas a la formación del profesorado.
- **Dirección General de Bienes Culturales.** Que posee las competencias del Departamento en materia de protección, fomento y difusión de los bienes integrantes en el patrimonio cultural.
- **Fundación Integra.** Entidad sin ánimo de lucro promovida por la Comunidad Autónoma para el desarrollo de la Sociedad de la Información en la Región de Murcia. Entre sus proyectos se encuentra Región de Murcia Digital, cuya misión es la digitalización de contenidos para su posterior difusión a través del portal www.regmurcia.com, que ofrece en la actualidad más de 40.000 contenidos multimedia, gran parte de ellos relacionados con el patrimonio de la Región de Murcia, destacando especialmente sus producciones audiovisuales.

Evolución

La primera reunión de la Comisión de Seguimiento del Plan Nacional del IPCE se celebró en Madrid el 24 de junio de 2013, a la que asistió una delegación de la Región de Murcia, integrada por representantes de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, la Fundación Integra, y la Consejería de Cultura y Turismo.

Durante el desarrollo de la misma, por parte de los integrantes de dicha comisión, se dieron a conocer los contenidos iniciales del Plan, destacando especialmente en su exposición el planteamiento y la composición interdepartamental del mismo, lo que tuvo un gran peso en la decisión final de otorgar la Vicecoordinación de la Comisión de Seguimiento a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En el marco de la segunda reunión de la Comisión de Seguimiento, noviembre de 2013, se presentaron las líneas maestras del Plan Regional siendo aprobada su adhesión al Plan Nacional por su especial interés.

El 1 de octubre de 2014 el Pleno de la Asamblea Regional de Murcia aprueba por unanimidad una moción de impulso al Consejo de Gobierno en la que le insta a agilizar el Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia.

Modelo

Uno de los grandes retos que ha supuesto la elaboración del Plan ha sido dotarlo del enfoque y la estructura adecuados para convertirlo en un recurso útil para su organización, coordinación y difusión.

Por tanto el Plan, en sí mismo, no es un simple documento que se actualiza de año en año, sino que va mucho más allá, se trata de una herramienta dispuesta a recoger y organizar de forma continua los elementos que forman parte de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia.

Para ello, se ha dotado al Plan de una estructura que permite organizar las acciones y elementos del mismo de una forma clara y ordenada, y que además presenta un enfoque que facilita comunicar su contenido.

Con este fin se ha elaborado el *Modelo de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia*, fruto de un proceso de abstracción de la realidad asociada a la Educación Patrimonial en la Región de Murcia, que se plantea como una referencia hacia la que intentar converger estructural y funcionalmente.

Este modelo consta de un conjunto de conceptos relacionados con la Educación y el Patrimonio Cultural de la Región de Murcia, junto a las relaciones entre todos ellos. Estos conceptos se han dividido en: procesos, perfiles y elementos.

En esta primera versión del Modelo se ha intentado evitar una excesiva complejidad, incorporando un número reducido de conceptos y centrando la atención en los aspectos fundamentales de la Educación Patrimonial. En futuras revisiones del Plan y según se detecte la necesidad de ello, el modelo se irá enriqueciendo mediante la descomposición de los conceptos ya disponibles y la incorporación de otros nuevos.

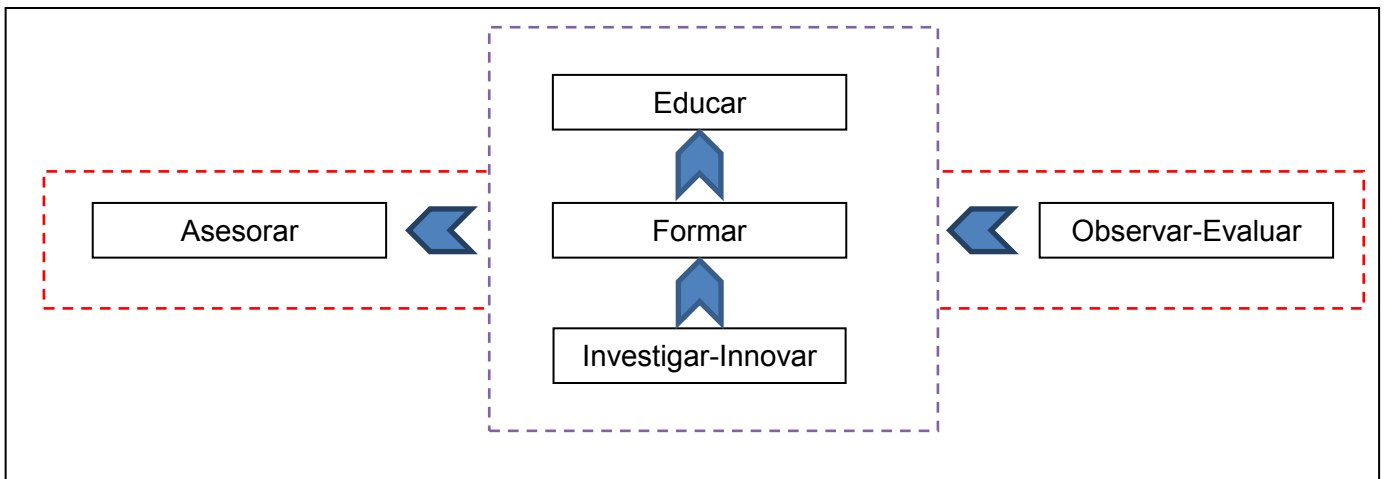


Imagen 2: Procesos que forman parte de la cadena de valor de la Educación Patrimonial

Los procesos centrales pueden a su vez ser segmentados de acuerdo al público al que van dirigidos, su nivel de regulación y el contexto en el que se llevan a cabo. Para establecer esta segmentación, que se denomina *ámbito*, se ha recurrido a la clasificación actual de los distintos tipos de enseñanza:

- **Formal.** Educación patrimonial reglada y por tanto enmarcada en el sistema educativo que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.
- **No formal.** Educación patrimonial estructurada y regulada por las competencias culturales de las diferentes instituciones, y realizada fuera del marco oficial del sistema educativo.
- **Informal.** Las acciones educativas llevadas a cabo por individuos o colectivos de manera no pautada.

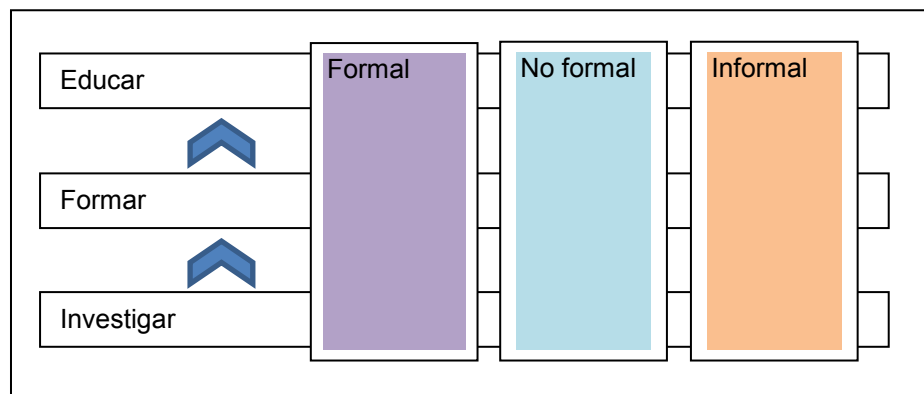


Imagen 3: Relación entre procesos centrales y ámbitos

Los elementos son toda una serie de recursos que son utilizados en algunos de los procesos del modelo:

- **Buenas prácticas.** Conjunto de documentos y especificaciones con el fin de normalizar y referenciar la Educación Patrimonial.
- **Recursos educativos.** Todos los elementos que son utilizados en el proceso educativo, en diferentes formatos, y con diferentes posibilidades didácticas y metodológicas.
- **Servicios patrimoniales.** Aquellos que aportan un valor añadido en el marco de la Educación Patrimonial, dentro de cada uno de sus contextos competenciales.

Asimismo, el modelo contempla los distintos perfiles que intervienen en los procesos que forman parte del modelo: *Investigador, Formador, Educador, Ciudadano, Editor, Emprendedor, Asesor y Observador.*

El modelo recoge otras acciones, denominadas acciones complementarias, vinculadas con el Patrimonio Cultura de la Región de Murcia, que, un poco alejadas del ámbito educativo tradicional, se caracterizan por presentar un carácter más divulgativo o motivador, cercanos a actitudes, valores y otros procedimientos.

Por último, el modelo contempla el concepto de *proyecto* para definir un conjunto de acciones con entidad propia que abarcan diferentes procesos y ámbitos, se prolongarán en tiempo, contando con una financiación propia.

Líneas de actuación

El modelo de la Educación Patrimonial en la Región de Murcia define un total de tres ámbitos y cinco procesos que sirven para vertebrar a su vez las actuaciones del Plan.

El Plan se articula en cuatro líneas de actuación, tres de ellas corresponden a los ámbitos del modelo, y dentro de cada una de ellas diversas áreas de actuación dedicadas a los tres procesos centrales del modelo, y otras dos referidas a los recursos y las acciones complementarias.

La cuarta línea se denomina de desarrollo del propio plan, e incluye como áreas de actuación los dos procesos periféricos del modelo y otra dedicada la gestión de las buenas prácticas.

	FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
EDUCAR	-Primeras acciones educativas (2015-16)		-Patrimonio Abierto(2014-16) -Concurso educativo de TV (2015) -Plataforma de Certificación de conocimientos y motivación (2015)
FORMAR (A FORMADORES)	-Actividades de formación (2014-16) -Jornada de Educación Patrimonial y Medios Digitales (2015)	-Colectivos (Gestores del Patrimonio de la Iglesia y Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado) -Máster de Educación y Museos. -Museos	-Medios de Comunicación. -Asociaciones locales.
INVESTIGAR-INNOVAR	-Proyectos de Innovación e Investigación. Consejería de Educación, Cultura y Universidades. -Formación autónoma (Grupos de Trabajo) -Universidades (-Trabajos del Máster de Educación y Museos,...)		-Repercusión de las webs y los contenidos multimedia.
RECURSOS	- Actividades de formación para generar recursos didácticos basados en contenidos de regmurcia (2014-15). - <i>Regmurcia</i> : Nuevos recursos educativos para contenidos curriculares (2015) - Repositorio Educativo Multimedia (2013).		- <i>Regmurcia</i> : Contenidos derivados de los recursos educativos (2015). - <i>Regmurcia</i> : Contenidos ya disponibles. -Contenidos de interés periodístico.
ACCIONES COMPLEM.	-Concurso de fotografía "Imágenes de nuestra identidad"		-Cronistas del tiempo
DESARROLLO			
OBSERVAR-EVALUAR	-Definir indicadores y mecanismos de evaluación y medir el punto de partida y acciones posteriores. -Puesta en marcha general del proceso		
BUENAS PRÁCTICAS	-Generar-Sitio web de difusión del Plan. -Difusión de experiencias didácticas de centros educativos y desarrollo competencial y curricular.		
ASESORAR	-Organismos, centros educativos y otros agentes implicados, así como a instituciones y entidades, desde la perspectiva del Plan y su puesta en marcha y desarrollo.		

Tabla 1: Resumen de las líneas de actuación del Plan de Educación y Patrimonio de la Región de Murcia.

En el marco de la educación formal el objetivo principal es desarrollar, en primer lugar, acciones educativas en las enseñanzas obligatorias no universitarias, para lo cual previamente se realizarán acciones formativas en Educación Patrimonial dirigidas al profesorado, con el objetivo de completar su formación y experiencia, a la vez que concienciar sobre la importancia del papel de las diferentes áreas y materias del currículo. Dentro de este ámbito se llevarán a cabo trabajos de innovación y se generarán recursos didácticos en diferentes formatos y ámbitos de difusión y aplicación. También se impulsarán líneas de investigación con aplicación en el ámbito de la Educación Patrimonial en las universidades regionales, relacionados con másters y otras actividades formativas que se desarrollen.

Dentro de la educación informal, destacan las acciones relativas a la formación dirigida a distintos colectivos sociales implicados en el cuidado y conservación del

Patrimonio Cultural, relacionados con diferentes contextos como puede ser el museístico.

En el ámbito no formal las labores se apoyarán principalmente en el uso de los medios digitales y de comunicación, y su implementación desde diferentes perspectivas, con acciones como la ordenación de los recursos sobre el Patrimonio Cultural en la Red o el posterior desarrollo de servicios que posean un valor añadido, y que puedan contribuir a la generación de experiencias relacionadas con el Patrimonio Cultural a través de los medios señalados.

La gestión de las buenas prácticas, dentro de los diferentes ámbitos afectados, la difusión del Plan y sus acciones (planificadas y resultados), y la observación y evaluación de las iniciativas del propio Plan (o como consecuencia colateral de su puesta en marcha), forman parte del núcleo relativo al nivel de desarrollo.

Gestión

Para una adecuada gestión del plan es necesario contemplar diversos aspectos relacionados con la estructura organizativa, la normalización y la difusión.

El Plan contará con la existencia de una unidad organizativa interdepartamental a la que se le atribuyan las competencias en Educación Patrimonial en la Región de Murcia, entre las que destacan las siguientes:

- Coordinar.
- Evaluar.
- Fomentar la realización de nuevas acciones y la mejora de las ya existentes.
- Gestionar las relaciones con los agentes.

Un aspecto crítico para el éxito del Plan es la normalización de un conjunto de metodologías, herramientas y recomendaciones, que agrupadas bajo la denominación de Buenas Prácticas, marquen la dirección correcta para llevar a cabo una Educación Patrimonial lo más efectiva posible.

Se propone la creación un Comité Asesor de Buenas Prácticas que será el encargado de aprobar todas estas especificaciones y de su actualización periódica.

Forman parte del Plan, bajo la denominación de Agente, todas las instituciones que colaboran en la realización de acciones recogidas en el mismo.

El Plan se inicia con los siguientes tres agentes, que son sus impulsores:

- Servicio de Patrimonio Histórico de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Fundación Integra.

Con la puesta definitiva del Plan se espera que se adhieran al mismo numerosas instituciones y entidades con las que ya se ha contactado y han transmitido su interés de participar.

Se establecerá un protocolo para que se puedan formalizar las adhesiones al presente Plan. El protocolo incorporará un acuerdo de aceptación con unos requisitos para que la adhesión se pueda hacer efectiva.

Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico¹.

Alejandro Egea Vivancos, Sara Pernas García, Laura Arias Ferrer

Palabras Clave: Fuentes primarias, patrimonio, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, historia, métodos de investigación, pensamiento histórico.

Objetivos de la comunicación: 1. Analizar la contribución de las fuentes materiales, la cultura material, para el conocimiento histórico del pasado / 2. Valorar el uso de las fuentes primarias como recurso para el desarrollo del pensamiento histórico.

Resumen: Con la presente contribución queremos presentar el inicio de una línea de investigación que tiene por objeto analizar la presencia de las fuentes primarias en el ámbito educativo formal y no formal y valorar su contribución a la hora de abordar el conocimiento histórico y arqueológico del pasado así como el uso de éstas como recurso para el desarrollo del pensamiento histórico. Para ello, se rastrean en la historiografía las diferentes aportaciones que sobre este campo encontramos, se revisan las propuestas más significativas y se plantean finalmente nuestras propias propuestas adaptadas a los diferentes niveles educativos.

Introducción

Siendo conscientes de las enormes dificultades asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, proponemos una estrategia de trabajo destinada a motivar en el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria un cambio de actitud hacia esta disciplina así como favorecer su comprensión. Ésta es la base del presente proyecto de trabajo “Re-construyendo la historia”, centrado en motivar el desarrollo en el alumnado de las habilidades asociadas a la labor del historiador: observación, análisis,

¹ Esta investigación forma parte de los proyectos *IES Arqueológico. Propuesta didáctica interdisciplinar para las aulas de Secundaria* (Programa III de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia) y *La formación en identidad regional en las ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria* (Programa Jóvenes Líderes en Investigación de la Fundación Séneca).

documentación, estructuración de hipótesis, etc. a partir del uso e incorporación de fuentes primarias en el aula.

En este caso concreto, centramos nuestra atención en el análisis del uso de las fuentes materiales de diversas sociedades (herramientas, utensilios, cerámica, etc.) en las aulas, encaminado a la reconstrucción de la información histórica y arqueológica asociada. Conocedores del enorme potencial educativo de esta metodología de trabajo, se realiza un análisis de las propuestas educativas hasta el momento desarrolladas al respecto para luego establecer una propuesta-tipo que permita el acercamiento general al objeto de una manera sistemática y que pueda ser aplicado en un distintos contextos educativos.

Motivación y precedentes. La cultura material arqueológica como recurso didáctico

La utilización de objetos con fines didácticos en las clases de Historia de Educación Primaria y Secundaria cuenta con una larga trayectoria. De hecho, los orígenes de la denominada “Didáctica del Objeto” se basan en propuestas pedagógicas nacidas entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX (Santacana y Llonch, 2012), entre las que destaca las pioneras propuestas de Montessori o Decroly que tienen una rápida repercusión a nivel mundial. En el ámbito español la generalización de estos métodos activos de aprendizaje sufre un proceso intermitente hasta los años 80. La educadora italiana planteaba que los propios niños modelaran pequeñas piezas de cerámica (Montessori, 1964). El autoaprendizaje y autodescubrimiento se mostraban como principales estrategias en las que el alumno es el protagonista del proceso, favoreciendo un aprendizaje eminentemente activo y significativo (Santacana y Llonch, 2012).

Por su parte, Decroly afirmaba que la observación de objetos servía para establecer lazos con otros elementos que podían estar en perspectivas tanto temporales o espaciales diferentes a los del alumno. Estos lazos o asociaciones de ideas al examinar documentos u objetos actuales o pasados permitían la elaboración de ideas más o menos generales (método inductivo) y la aplicación de esas ideas en casos particulares (método deductivo) (Decroly y Boon, 1921; Besse, 1978).

Ya se han marcado desde hace años unas líneas muy firmes a seguir. En el ámbito anglosajón, desde la Educación en Museos, son varias las referencias (Adams y Miller, 1982; Durbin, Morris y Wilkinson, 1990). En los años 70, Schools Council (1972) señalaba la importancia de la interacción entre alumnos, profesores y objetos para

fomentar la curiosidad y mejorar el aprendizaje de la historia en la escuela. Por su parte, si nos referimos a la educación formal debemos mencionar las propuestas de Smith y Holden (1994) o de Wood y Holden (1995) para Educación Infantil y Primaria.

En España, en el ámbito de los museos estatales, destacan las aportaciones de García (1984; 1994), que apuesta por retomar la metodología de aprendizaje por descubrimiento basado en objetos. Un ejemplo de estas experiencias prácticas es el proyecto “Cuarenta maneras de mirar un objeto: La lata de Coca-Cola”, emulando a aquél basado en un Big-Mac desarrollado por el Museo de Nueva Escocia (Canadá) (García, 1994). La consolidación de este enfoque pedagógico en ámbitos de educación no formal estaría representado por las aportaciones emanadas desde la Universidad de Barcelona (Santacana y Hernández, 1999; Bardavio y González, 2002; Santacana y Llonch, 2012). Cada vez más, los esfuerzos se canalizan en fomentar la generalización de su aplicación en cualquier ámbito educativo, ya sea formal, no formal o informal, a fin de promover el aprendizaje significativo, participativo, dialógico y socializado, aprovechando el potencial pedagógico de los objetos.

Por ello, ya sea en ámbitos de educación formal como en educación no formal, no escasean los ejemplos. Entre otros, señalamos el caso del Museo de Alcoy, donde se diseñaron unos materiales que pretendían acercar el aula al museo a través de una maleta didáctica (Barber, Lloris y Doménech, 1996). El caso de los talleres didácticos de cultura clásica ofrecidos por la saguntina Domus Baebia² puede ser otro buen ejemplo de las posibilidades de emplear objetos en el aprendizaje. Así mismo destaca el Proyecto de Didáctica e Investigación de La Bastida de Les Alcusses (Moixent, Valencia), iniciado en 1990 con la reconstrucción de una réplica de una de las casas ibéricas del poblado y que incorpora una programación educativa que incluye talleres de experimentación en joyería, tejido, cerámica y epigrafía ibérica (Bonet y Vives, 2011; Fortea y Ripollés, 2011). Por el planteamiento expuesto, destacamos el ejemplo de la actividad "Descubriendo la Ciudadela" desarrollada en el yacimiento ibérico de Calafell (Tarragona) que proponía actividades en base a resolución de problemas (Feliu y Triadó, 2010).

Junto a esto, desde los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los museos existe una notable tradición en el desarrollo de maletas didácticas temáticas (Lavado, 2009) que llevan “el museo al aula” y que incorporan réplicas de objetos arqueológicos para el desarrollo de las actividades con los alumnos en el aula, lo que permite su uso como fuentes históricas (Armengol, 2000). Estas iniciativas desarrolladas

2 Recuperado de <http://domusbaebia.blogspot.com.es/>

desde los museos, vienen a suplir la falta de medios para desarrollar y generar estas propuestas didácticas desde los propios centros educativos, mediante el préstamo temporal de los materiales como complemento a la visita posterior al museo o la realización de proyectos educativos conjuntos museo-escuela.

Como vemos, ya sea en el propio museo o a través del uso de maletas didácticas, la incorporación del objeto como elemento de motivación para el desarrollo de propuestas didácticas de diferente índole muestra ser cada vez más habitual. Aún así, cabe preguntarse si la incorporación del objeto en estos ámbitos responde a los planteamientos señalados, en el que la interrogación del objeto y la respuesta del alumnado es la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el elemento de origen para el desarrollo de una explicación unidireccional.

Además, se echan en falta análisis que vayan más allá del planteamiento teórico o la puesta en práctica puntual. Consideramos necesaria la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación más ambicioso que reflexione sobre el posible alcance o mejora del aprendizaje tras la incorporación de estas estrategias en la práctica de aula. Sería posible así evaluar y consolidar la metodología pedagógica de la didáctica basada en los objetos tanto en el aula como en el museo para el aprendizaje de la Historia y de las habilidades asociadas.

Metodología aplicada: el trabajo con objetos

Las propuestas señaladas comparten todas ellas algunas características comunes. Una de ellas, como no podía ser de otra manera, se basa en la importancia de la experimentación directa a través de la manipulación del objeto. Pero, como ha sido señalado, ésta se ha de ver complementada con una metodología adecuada que favorezca el aprendizaje. En este sentido, la investigación demuestra como el método dialógico, basado en la interrogación, es la estrategia que ha de ser asociada al trabajo con objetos en los distintos contextos educativos. El correcto diseño de la batería de preguntas a formular en el aula/museo se muestra fundamental si queremos expresar al máximo la potencialidad educativa de este recurso.

Al respecto, las propuestas pedagógicas sobre las temáticas o aspectos que pueden ser planteados a raíz de la observación de las fuentes seleccionadas son variadas. Estas pueden ser sistematizadas, *grosso modo*, en dos tendencias: aquellas que se centra en el análisis objetivo del objeto recurriendo únicamente a la percepción a través de los sentidos (especialmente qué vemos) (Tabla 1), y aquellas que utilizan los

indicios y evidencias así obtenidas para el planteamiento de hipótesis (Tabla 2). En este sentido, algunos autores se decantan más por hacer un especial hincapié en analizar con mayor intensidad los aspectos formales de los objetos, sin pasar al nivel interpretativo (Corbishley, 2011), mientras otros conceden al establecimiento de hipótesis el máximo esfuerzo (Wood y Holden, 1995). Un análisis más completo y pormenorizado, donde a una labor de observación le sigue una fase de deducción es la que proponen Durbin, Morris y Wilkinson (1990) y, tras éste, Zarmati y Cremin (1998), Bardavio y González (2003) o el equipo "Learn NC" (School of Education, University of North Carolina). En esta línea se sitúa la guía de análisis propuesta por Santacana y Llonch (2012), donde se establece la importancia de realizar un análisis morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, estético o artístico y histórico o cultural para lo que se ha de combinar la observación con la deducción.

A partir de las preguntas y temáticas clave planteadas por los autores citados, podemos establecer una Ficha de Objeto que agrupe y estructure los ámbitos de análisis y las preguntas a realizar atendiendo a las características del alumnado, a fin de fijar los principales pasos en el trabajo con los objetos (Tabla 3).

Para ello, hemos articulado tres propuestas atendiendo al nivel educativo del alumnado: Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria (3-8 años), Segundo y Tercer ciclo de Primaria (8-12 años) y Educación Secundaria (12-16 años). En estas, creemos conveniente establecer los siguientes pasos en el orden señalado: 1. Aspectos formales, 2. Elaboración, 3. Función, 4. Contexto, 5. Significado, 6. Ampliación. De cada uno de los temas surge una pregunta clave de carácter genérico que se va concretando para cada uno de los niveles educativos atendiendo a los contenidos curriculares y habilidades cognitivas asociadas a cada uno de ellos. Se parte de una observación puramente descriptiva que ofrecerá al alumnado una primera toma de contacto y las evidencias básicas que necesita para elaborar las respuestas a las preguntas subsiguientes. Las restantes preguntas clave establecidas permitirían continuar el diálogo con el alumnado, siendo sus propias inferencias y reflexiones las que conducirían el proceso. Esta estructura de análisis se debe corresponder con un diseño básico del método inductivo (observación, experimentación, asociación y análisis, hipótesis y expresión), muy adecuado como estrategia didáctica de análisis de objetos para fomentar el pensamiento histórico en el alumnado (Prats y Santacana, 1998; Alcoberro y Trepal, 1994) y como aproximación básica a la metodología arqueológica.

En las primeras etapas educativas, las preguntas formuladas se centran en la identificación general del contexto, uso y función de la fuente seleccionada. En este caso, se busca principalmente habituar al alumnado a una rutina de interrogación del objeto que le permita adquirir progresivamente determinadas habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la capacidad crítica, entre otras (Cooper, 2002). Posteriormente, las preguntas van adquiriendo un mayor grado de complejidad a la vez que se espera que las respuestas del alumnado posean cada vez un mayor grado de concreción y corrección. En la última etapa seleccionada se demanda además del alumnado una mayor capacidad de relación mediante la búsqueda de paralelos o el análisis de la evolución de los objetos, entre otras.

El papel del docente como mediador en el proceso de observación y reflexión es fundamental. Su intervención como recondutor de las reflexiones surgidas en el diálogo objeto-alumnado establecido y en la interpretación de las evidencias observadas ha de limitarse a la verificación de las respuestas elaboradas por el alumnado y a la adecuada dosificación de información que permita al alumnado concluir el proceso.

Conclusiones

El aprendizaje a través de objetos es una estrategia eficaz que debe estar presente en la educación formal y no formal. Pero esta no se ha de limitar a la manipulación y observación del objeto, o a la reproducción del mismo sin una intervención educativa clara. La correcta interrogación del objeto es clave para extraer todo el potencial que dicho recurso posee en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así conseguiremos que el alumnado organice y relacione todos los conocimientos que hasta el momento posee para dar forma a nuevas respuestas. Intentado facilitar la labor del educador interesado en introducir las fuentes primarias en su práctica docente, se han presentado y analizado diferentes propuestas existentes en la historiografía, lo que nos ha permitido elaborar diferentes modelos adaptados por niveles educativos que puedan servir como propuesta-tipo para futuras intervenciones educativas en contextos formales y no formales.

Dicho planteamiento se incluye en el proyecto "Re-construyendo la historia", experiencia de investigación de campo en didáctica de las Ciencias Sociales que busca evaluar la repercusión de la metodología planteada en una gran variedad de contextos de aprendizaje dentro de la educación formal y no formal. El desarrollo aislado de este tipo de propuestas conduciría a un callejón sin salida por la alta desconexión que ésta posee

con un tipo de enseñanza tradicional. Su integración por lo tanto debe estar bien coordinada y, para ello, resulta imprescindible la comunicación y colaboración entre universidad, centros escolares y museos. En este sentido, consideramos imprescindible conseguir que los museos salgan de las aulas por medio de actividades como las que se plantean aquí y que los centros escolares utilicen los museos como "laboratorios" donde el alumnado pueda experimentar el sentido de la investigación. La disociación entre museo, concebido como contenedor de objetos o, en ocasiones, lugar de ocio, y el aula, donde se desarrolla la vida académica del alumno, ha de finalizar.

Bibliografía

ADAMS, C. Y MILLER, S. (1982). Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.

ALCOBERRO, A. Y TREPAT, C. (1994). Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1, 31-52.

ARMENGOL, M. (2000). Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela: consideraciones en torno a la elaboración de materiales didácticos para ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 103-112.

BARBER, J.P., LLORIS, A.B., Y DOMÉNECH, S. (1996). Dos intents metodològics d'apropar els recursos arqueològics a l'aula. *Treballs d'Arqueologia*, 4, 170-178.

BESSE, J.-M. (1978). *L'oeuvre éducative d'O. Decroly ou le projet d'une science de l'éducation*. Lyon: Université Lyon II.

BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

BONET, H. Y VIVES-FERRÁNDIZ, J. (2011). La ruina modificada. Consolidación y puesta en valor del yacimiento. *La Bastida de les Alcusses, 1928-2010* (pp. 256-273). Valencia: Museu de Prehistòria de València.

COOPER, H. (2002). *History in the early years*. Londres-New York: Ed. Routledge (1ª ed. 1995).

DURBIN, G., MORRIS, S., & WILKINSON, S. (1990). *Learning from Objects: A Teacher's Guide*. London: English Heritage.

DECROLY, O. y Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Paris: Librairie Fernand Nathan.

FELIU, M. y TRIADÓ, A. (2010). Los enigmas como alternativas de aprendizaje: una experiencia en el mundo ibérico. *Iber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 58–66.

FORTEA, L. y RIPOLLÉS, E. (2011). La didáctica en los espacios patrimoniales. Talleres de experimentación y jornadas de visita. *La Bastida de les Alcusses, 1928-2010* (pp. 299-313). Valencia: Museu de Prehistòria de València.

GARCÍA, A. y SANZ, T. (1984). El MAN y su Departamento Pedagógico y el público. *Boletín del M.A.N.*, 1984 (II), 185-186.

GARCÍA, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: La Torre (1ª ed. 1988).

MONTESSORI, M. (1969). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes.

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F.X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria: problemas y métodos*. Lleida: Milenio.

SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

SMITH, E. A. y HOLDEN, C. (1994). I thought it was for picking bones out of soup... Using artefacts in the primary school. *Teaching History*, 76, 6–9.

WOOD, L. y HOLDEN, C. (1995). *Teaching Early Years History*. Cambridge: Chris Kington Publishing.

ZARMATI, L. y CREMIN, A. (1998). *Experience Archaeology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

	Durbin et al. (1990) / Bardavio y González (2003)	Wood y Holden (1995)	Zarmati y Cremin (1998)	Corbishley (2011)	Learning NC Education EEUU North Carolina
Aspectos físicos	¿Qué averiguas tocándola y mirándola?; ¿Qué ves y sientes?; ¿De qué color es?; ¿Cómo huele?; ¿Cómo suena?; ¿Está completo?; ¿Está alterado, adaptado, arreglado?; ¿Está desgastado?		¿Está completo?		¿Está alterado, roto o modificado?
Diseño	¿Tiene un diseño bonito?; ¿Cuando se hizo se intentó que fuera bonita?; ¿Se utilizaron los mejores materiales?; ¿Está decorado?; ¿Cómo está decorado?; ¿Te gusta su aspecto?; ¿Le gustaría a más gente?		¿Tiene marcas? patrones, símbolos, letras, etc.?; ¿Por qué piensas que las tiene?	¿Es liso o decorado?; ¿Por qué creéis?	¿Está decorado?; ¿Cómo está hecho este diseño?; ¿Tiene algo escrito el objeto?; ¿Qué te sugiere esta decoración o escritura?
Elaboración	¿De qué está hecho?; ¿El material es natural o artificial?; ¿Cómo se hizo?; ¿Está hecho a mano o con una máquina?; ¿Se hizo en un molde o por partes?; ¿Cómo ha sido pegado?	¿De qué está hecho?; ¿Cómo crees que lo hicieron?	¿De qué material está hecho?; ¿Está hecho a mano?; ¿Se usaron herramientas para hacerlo?	¿De qué está hecho?	¿Es natural o fabricado?; ¿Cómo crees que ha sido construido o fabricado?; ¿Está hecho a mano o se ha utilizado una máquina?; ¿Crees que se hizo a molde o con piezas?

Tabla 1. Preguntas tipo centradas en el análisis morfológico del objeto recurriendo únicamente a la observación directa.

	Durbin et al. (1990) / Bardavio y González (2003)	Wood y Holden (1995)	Zarmati y Cremin (1998)	Learning NC Education EEUU North Carolina
Contexto		¿Es viejo o nuevo?; ¿Sabes cómo es de viejo?; ¿Cómo lo sabemos?	¿Tiene la fecha escrita?; ¿Hay otros objetos parecidos que sí sepamos la fecha?; ¿Es la fecha desconocida?; ¿Por qué no es posible decir la fecha?; ¿Dónde fue encontrado?; ¿Dónde fue hecho?	
Funcional idad	¿Para qué se hizo?; ¿Cómo fue usado?; ¿Ha cambiado su uso?	¿Qué crees que es esto?; ¿Para qué podía servir?; ¿Se parece a alguna cosa que utilizamos ahora?; ¿En qué se parece o se diferencia?	¿Qué es?; ¿Cómo se usaba?; ¿Para que fue usado?; ¿Para uso personal?; ¿Para un grupo?; ¿Para uso ritual?; ¿Para uso diario?	¿Para qué crees que se utilizaría?; ¿Estás seguro de tu idea?; ¿Su forma o decoración te sugiere cuál sería su uso?
Valor	¿Cuál es valor?; ¿Era importante para los que lo hicieron/ para los que lo usaron/ para los que lo conservan/ para ti/ para un banco / <i>comerciante</i> ?; ¿Y para un museo?		¿Fue un objeto importante?; ¿Fue dado como premio?; ¿Servía para comerciar?	
Sujeto		¿Quién lo podría haber usado?	¿Quién crees que pudo utilizarlo o poseerlo?; ¿Era de un hombre/ una mujer/ un niño/ un adolescente/ un adulto?	
Hipótesis		¿De todo lo dicho qué sabemos seguro?; ¿Qué creemos que es posible pero no es seguro?; ¿Qué pruebas tenemos para creer eso?; ¿Qué más deberíamos saber para estar seguros?	¿Es imposible responder a las preguntas con las pruebas que tenemos? ¿Por qué?; ¿Qué otras pruebas necesitamos para poder responderlas?	

Tabla 2. Preguntas tipo que buscan plantear hipótesis a partir de las evidencias formales y técnicas.

	Tema	Pregunta clave	3-8 años	8-12 años	12-16 años
Observación	Aspectos formales	¿Cómo es?	¿Qué forma tiene?	¿Qué forma tiene? ¿Qué tamaño y peso tiene?	¿Qué forma tiene? ¿Qué tamaño y peso tiene? ¿Está completo o le falta alguna parte o pieza? ¿Está restaurado, modificado, arreglado?
		¿De qué está hecho?	¿De qué está hecho?	¿De qué material está hecho?	¿De qué material está hecho?
		¿Está decorado?	¿De qué color es? ¿Tiene dibujos o letras?	¿Qué decoración tiene?	¿Qué tipo de decoración? ¿Qué se representa? ¿Qué significa? ¿Te recuerda a algo que hayas visto? [búsqueda de paralelos]
Planteamiento de hipótesis	Elaboración	¿Quién y cómo fue elaborado?	¿Quién lo hizo?	¿Quién lo elaboró? ¿Cómo se elaboró? ¿Cuánto tardaría en realizarlo?	¿Quién lo elaboró? ¿Qué era necesario para su elaboración? [análisis del estadio tecnológico y recursos disponibles] ¿Cuánto tardaría en realizarlo? ¿Era muy costoso producirlo?
	Función	¿Qué es y para que sirvió?	¿Qué es? ¿Para qué pudo servir?	¿Qué es? ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo pudo funcionar?	¿Qué es? ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo pudo funcionar? ¿Conoces algún objeto similar? [búsqueda de paralelos]
	Contexto	¿Cuándo?	¿Es viejo o nuevo?	¿Cuándo pudo realizarse?	¿En qué época histórica se realizó?
		¿Dónde?	-	¿Dónde se utilizó?	¿Dónde se utilizó? ¿Dónde se realizó? ¿Cómo llegó hasta aquí? [relaciones comerciales]
		¿A quién perteneció?	¿De quién era? (mujer/hombre, adulto/niño)	¿A quién perteneció? (mujer/hombre, adulto/jóven/niño, oficio)	¿A quién perteneció? [señalar género, edad, oficio, clase social]
Significado	¿Cuál es su valor?	¿Piensas que es un objeto importante?	¿Qué significaba para ellos? ¿Qué significa para nosotros?	¿Qué significaba para ellos? ¿Qué significa para nosotros? ¿Qué información nos puede aportar?	
	Ampliación	¿Te gustaría saber algo más?			

Tabla 3. Guía para la interrogación del objeto atendiendo al nivel educativo del alumnado.

El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación.

Inmaculada López Cruz, Universidad de Huelva
José María Cuenca López, Universidad de Huelva

Palabras clave: Patrimonio, símbolos, identidad cultural, Educación patrimonial.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la visión del patrimonio y los posibles valores que le otorga la sociedad.
- Comunicar una visión del patrimonio basada en el valor social y las relaciones identitarias entre las personas y el patrimonio.
- Difundir una visión holística del patrimonio destacando su valor simbólico identitario, que establece el protagonismo en la relación de las personas con lo patrimonial y no sólo en el elemento en sí mismo, que se relacione con una educación patrimonial deseable.

Reflexiones sobre el concepto de patrimonio. Definición del Patrimonio en función del valor

Esta comunicación parte de las reflexiones realizadas en el marco teórico y conclusiones de la tesis doctoral La educación patrimonial análisis del tratamiento didáctico en los libros de texto de CCSS (López Cruz, 2014) que se ha llevado a cabo en el seno del proyecto I+D+i aprobado en la convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación y que lleva por título *El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*. Consideramos de gran interés aportar nuestra visión del patrimonio cercana a un sentimiento, entendida como el valor que le otorga la sociedad a los elementos patrimoniales y en este sentido, cómo se transforman en símbolo de las diferentes culturas pasadas o presentes y como elemento identitario de una determinada cultura. Entendemos que el patrimonio está

relacionado no tanto con los elementos en sí (como material), sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad.

En este sentido, abordamos el concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales, en función de que la sociedad le haya otorgado un valor, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal (Estepa y Cuenca, 2006; López Cruz, 2014, Cuenca y López Cruz, 2014).

Entre las numerosas definiciones y posicionamientos acerca de qué entendemos por patrimonio, queremos destacar una que no sea restrictiva, más allá de las propias derivadas de las disciplinas de estudio que suelen mostrar adjetivos que acompañen al término, como patrimonio histórico, artístico, natural, científico, etc., en las que no se aprecia su importancia como creación social y símbolo e identidad de las diferentes culturas (López Cruz, 2013)

Tras analizar diferentes concepciones de patrimonio, nos parece muy acertada, aunque desde nuestro punto de vista requiera de una serie de matizaciones y aclaraciones, la definición que ha realizado Hernández Cardona (2005) acerca del concepto de patrimonio. Establece que cualquier elemento puede ser considerado como patrimonio siempre que sea reconocido como tal, siempre que la sociedad le atribuya un valor. Esta definición posee un carácter global, lejos de calificativos excluyentes, pareciéndonos acertada si consideramos que cualquier elemento, tanto material como inmaterial, puede ser considerado patrimonial, siempre que la sociedad le atribuya un valor. En esta línea se encuentra la visión de Fontal (2003: 35) que establece que *el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores*. Esta visión es asumida y ampliada por Gómez Redondo (2013:33) que entiende *el concepto de patrimonio, como vínculo entre objeto y sujeto* (Fontal, 2008), siendo el valor patrimonial el vínculo que existe entre el individuo y el elemento patrimonial. Estos vínculos son a lo que nos referimos como valores, atribuidos al patrimonio para que sean considerados patrimoniales, convirtiéndose en símbolos de las diferentes culturas presentes o pasadas y elemento de identidad cultural.

En el ámbito de la Educación patrimonial, promovemos la identidad patrimonial, como elemento de unión de las diferentes culturas, que fomente la interculturalidad y el respeto a los elementos patrimoniales que son símbolos, o con los que se identifican tanto nuestra cultura como la ajena, siendo elemento clave para el estudio de las CCSS si recibe un tratamiento didáctico desde una perspectiva innovadora, transdisciplinar y sociocrítica, en la línea que se indica en el tercer punto de este trabajo.

Valores otorgados al patrimonio por la sociedad. El valor simbólico identitario

Entendemos el patrimonio como una construcción social que se establece en función al valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. Estos valores asignados parten de los expuestos por Ballart (2001), por Hernández-Cardona (2005) y Fontal (2003). En este sentido, queremos hacer una breve reflexión que sintetice los posibles valores que la sociedad atribuye para que un elemento sea patrimonial (López Cruz, 2013).

El valor formal, está relacionado con las características inherentes del bien, tanto por su valor estético, como por los materiales empleados. Hay ciertos elementos que poseen una gran belleza y estarían muy relacionados con la estética y el arte, a los que se les considera valioso, porque son bellos, agradable a los sentidos, relacionados con el ideal de belleza clásico, herederos del arte grecolatino y el gusto por la armonía. En cambio, hay ciertos periodos históricos, que aunque reconocidos como tal, no son valorados por la mayoría de la sociedad porque no se incluyen en el canon de belleza ideal y estético, sino que buscan lo contrario, lo grotesco como *Los Bufones de Velázquez*, o *La mujer Barbuda de Ribera*, o el cubismo o expresionismo que transforman la realidad. En este sentido, pero extrapolado al mundo natural, también se valora la belleza del paisaje o del territorio, que sea agradable a los sentidos, más que un paisaje árido o deshabitado.

Valor de uso o en función a su utilidad. A un elemento material o inmaterial se le otorga un valor si es útil o posee alguna función para la sociedad, y sea representativo para una comunidad. En este sentido, también sería patrimonio no sólo los objetos, edificios o lugares materiales espacios o especies protegidas, teorías científicas, sino el propio conocimiento de un determinado saber y su comunicación.

Consideramos que el patrimonio con un tratamiento adecuado puede tener un **valor didáctico**, para enseñar temas relacionados con el propio elemento patrimonial, a través de éste ilustrar otros temas que formen parte de su contexto, sirviendo de ilustración o ejemplo, o bien para destacar la importancia de su conservación. En este sentido, estamos de acuerdo con Gómez Redondo (2013: 79) que considera *que el patrimonio existe en tanto en cuanto existan personas que deseen transmitirlo*.

Valor simbólico-identitario. Son aquellos valores que una sociedad le atribuye a los elementos patrimoniales, por ser símbolos con los que se siente representado, o como elemento identitario de una sociedad, estableciéndose vínculos afectivos entre el elemento patrimonial y las personas a las que hace referencia.

Este valor se está defendiendo en recientes investigaciones como uno de los principales atributos que debe poseer algo para ser considerado patrimonial. Como definen Valverde, Sequeiros y Loma, (2001: 579)...*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...*

En esta línea, Rodrigo, (1998) destaca que no resulta difícil inferir una unicidad en base a la pluralidad, es decir, entiende que puede haber una identidad colectiva que no tiene por qué coincidir con toda la sociedad, y que a su vez está compuesta por las peculiaridades identitarias de carácter más individual. Distingue entre identidades colectivas que son compartidas por la mayoría de la sociedad a la que hace referencia y una identidad individual, propia de las peculiaridades de cada individuo. En sentido similar se manifiestan autores como Creese y otros (2006) o Lo-Philip (2010), por citar algunos de los autores que dentro del ámbito internacional están realizando interesantes aportaciones en este campo. De esta forma, entendemos que el valor identitario es fundamental para una sociedad. Hay ciertos elementos, costumbres, territorios, especies, saberes, etc., que por la relación con la sociedad en la que se incluyen, se convierten en elementos con los que ésta se identifica, pues los asumen como parte de ellos, de su entorno, de su forma de vida, educación, etc., generándose un vínculo afectivo entre la sociedad y aquellos elementos que la representan e identifican, que no tiene por qué coincidir con lo legalmente establecido.

Valor político o de poder.

Normalmente es usado como elemento de poder y de prestigio para la comunidad que lo posee, como es ostentar de poseer elementos catalogados como parte del patrimonio. Poseer ese galardón se usa como elemento diferenciador con respecto a otras sociedades, favoreciendo el prestigio de una comunidad si lo posee, y adscribiéndose a las políticas culturales y de turismo como una garantía de calidad. Políticamente se utiliza para transmitir una idea de identidad que puede o no ser real, haciéndose uso de estos elementos patrimoniales en muchas ocasiones como instrumento de poder político potenciador de identidad, a través de los medios de comunicación y la educación.

Para concluir, queremos aclarar que para nosotros el valor simbólico-identitario va relacionado con un sentimiento otorgado por la sociedad a un bien, que como hemos reiterado en varias ocasiones no tiene por qué coincidir con lo políticamente establecido, ni estar relacionado exclusivamente con la idea de nación y poder que es el valor que exponemos en este punto.

Visión del patrimonio cercana a un sentimiento. La educación patrimonial en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Consideramos que el patrimonio está relacionado no tanto con los elementos en sí, sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad. Es por ello, que no damos un concepto de patrimonio cerrado, sino una visión, cercana a un sentimiento, es decir, algo es patrimonio porque alguien o una sociedad le ha otorgado un valor que sea representativo de su comunidad, ya sea por su carácter como fuente histórica-artística, como conocimiento, o forma de vida (más allá en muchas ocasiones de lo legalmente protegido (López Cruz, 2014). Además, el calificativo de patrimonio está relacionado con la importancia que se le otorga al mismo, como un bienpreciado, susceptible de conocer y conservar porque forma parte de sus señas de identidad, bien como símbolos de sus características socio-culturales, o porque se identifican con ellos. En este sentido, destacamos el **valor simbólico-identitario** del patrimonio como elemento de conexión intercultural, y que con una planificación didáctica adecuada pueda servir de conexión y empatía hacia otras culturas.

Concebimos la Educación del Patrimonio, como todo acto con o sin intención didáctica, en el que se vean intervenidos elementos patrimoniales y aprendizaje por parte de un colectivo o personas individuales. Este proceso de comunicación puede poseer varios grados de complejidad. En un nivel más básico estaría cuando conocemos o aprendemos acerca de elementos patrimoniales de forma indirecta sin ningún tipo de intencionalidad ni planificación educativa, ya sea a través de una lectura, película, visita sin programar, etc. Por otro lado, existe una forma de conocer el patrimonio con una planificación didáctica que posea unos objetivos de fondo e intencionalidad educativa, y puede darse tanto en la educación formal como no formal, en museos o espacios dedicados a comunicación patrimonial, así como en centros de interpretación o salas de exposiciones (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín-Cáceres, 2012).

Desde nuestra perspectiva, dentro del ámbito educativo formal, entendemos la didáctica del patrimonio desde una triple visión: objetivo, contenido y recurso de la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina de estudio que tenga relación con elementos patrimoniales de diferentes índoles. Ahora bien, centrándonos en nuestro objeto de estudio, destacamos que su papel como fuente de información para la enseñanza de las Ciencias Sociales es innegable, pero a ello hay que unir el valor patrimonial como concepto, procedimiento y actitud de trabajo, y finalmente el sentido como objetivo educativo en sí mismo, siempre como un componente de gran significatividad para facilitar la comprensión del mundo social (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

Queremos incidir en la importancia de entender el valor social del patrimonio como elemento de conexión intercultural que facilite la enseñanza de las Ciencias Sociales. En nuestro caso, tras analizar libros de texto de CCSS de la ESO acerca de la visión del patrimonio que transmiten, cómo lo transmiten metodológicamente, y si establecen conexiones entre el patrimonio e identidad (López Cruz, 2014), hemos generado una propuesta de Educación Patrimonial para la enseñanza de las Ciencias Sociales que sintetizamos en la siguiente tabla:

Propuesta de Educación Patrimonial para la enseñanza de las CCSS. (López Cruz, 2014)	
Visión del patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Perspectiva sobre el patrimonio: propiciar su carácter holístico, como símbolo e identidad de las diferentes culturas. ◆ Tipologías patrimoniales: incluir todo tipo de patrimonio, histórico-artística, natural, etnológica científica- tecnológica, interrelacionados. ◆ Interdisciplinariedad, interrelacionar varios tipos de patrimonio.
Enseñanza y difusión del patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trabajar de manera integral distintos tipos de contenidos dentro de las Ciencias Sociales, como geografía e historia a partir de los elementos patrimoniales. ◆ Utilizar el patrimonio para trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relacionados con la asignatura de Geografía e Historia. ◆ Contextualización social, en la que se incluyan las características sociales de las comunidades relacionadas con los bienes patrimoniales. ◆ Mostrar al patrimonio integrado en las unidades, como elemento vertebrador y de conexión de los diferentes contenidos y no como contenido extra. ◆ Potenciar actividades relacionadas con aprendizaje autónomo, a través de búsqueda de información, acercamiento a las Nuevas tecnologías y a los elementos patrimoniales cercanos. ◆ Promover actividades de carácter procedimental, que poseen un importante componente motivador, con las que el alumno se sienta participe y protagonista activo del proceso de enseñanza- aprendizaje. ◆ Debe secuenciarse el mensaje de lo conocido a lo desconocido, de lo más simple a lo más complejo a través de varios niveles de lectura y con un vocabulario adaptado, accesible al alumnado.
Relaciones patrimonio e Identidad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mostrar el patrimonio como los elementos que simbolizan una cultura, sociedad, territorio en todas sus manifestaciones, naturales, histórico, artístico, etnológico, científico, etc., ◆ Valoración del patrimonio en la vida diaria, como elemento de conexión intercultural y empatía hacia otras culturas. ◆ Reconocer que el patrimonio lo forman los elementos simbólico-identitarios, tanto de nuestra cultura como de la ajena, favoreciendo el aprendizaje y la conexión intercultural, así como el respeto a las mismas. ◆ Como recurso que despierte la motivación, a través de fomentar conexiones identitarias entre alumnado y patrimonio. ◆ Trabajar elementos patrimoniales cercanos con los que se identifiquen, y vean que ellos son partícipes del mismo. ◆ Empatía hacia otras culturas, como de nexo de unión para la integración de los alumnos, mostrándose las peculiares patrimoniales de cada comunidad, que favorezca la integración intercultural.

Conclusiones

En relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales, consideramos que la Educación Patrimonial es necesaria para conocer nuestro pasado, ayudar a comprender nuestro presente y valorar las posibilidades futuras de actuación social. El patrimonio, sea del tipo que sea, puede emplearse como recurso educativo a través de una planificación didáctica adecuada, como visitas interpretativas o en espacios dedicados a la comunicación patrimonial tales como museos, salas de exposiciones, centros de interpretación del patrimonio, o bien en el ámbito de la educación formal, en las aulas y como actividad extraescolar que complemente la formación reglada. Estas actividades didácticas, pueden ayudarnos a conocer los elementos patrimoniales de nuestra sociedad, así como a empatizar con otras culturas y medios físicos diferentes al nuestro, utilizándolos como recursos didácticos que fomenten la integración cultural. Además, se pueden incluir como ejemplos cercanos y significativos al alumnado, que ilustren los hechos sociales abordados en las unidades didácticas y facilite su comprensión, especialmente si se es capaz de aprovechar la potencialidad didáctica de las nuevas tecnologías (Mortara y otros, 2014; Ott y Pozzi, 2011).

A pesar de que aún existen obstáculos clave en este campo educativo, tal como ya se puso de manifiesto en un trabajo anterior (López Cruz y Cuenca, 2014), nos planteamos una educación patrimonial deseable de carácter investigativo, transdisciplinar y socio-crítico, en el que tanto el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a primar en el alumnado la asunción de valores identificativos, la formación de ciudadanos comprometidos, el respeto intercultural y el cambio social, y para ello es necesario ampliar la visión y el concepto de patrimonio y relacionarlo con su dimensión social e identitaria.

Referentes Bibliográficos:

BALLART, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.

CREESE, A., BHATT, A., Bhojani, N. y MARTIN, P. (2006): Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20 (1), 23-43.

CUENCA, J.M. y LÓPEZ CRUZ, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. 26(1),1-43.

CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.

ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Oviedo: Trea.

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

FONTAL, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. M. Mateos (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultura*, (pp.53-109). Gijón: Trea.

GÓMEZ REDONDO, M.C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2005). Museografía didáctica de conjuntos monumentales. En J. Santacana y N. Serrat (coords.). *Museografía didáctica* (pp.23-61). Barcelona: Ariel.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J.M. y FERRERAS, M. (2010): Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching, *Teaching and Teacher Education*, 26 (6). 1319-1331.

LO-PHILIP, S. W-Y. (2010): Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes. *Linguistics and Education*, 21 (4), 282–297.

LÓPEZ CRUZ, I. (2013): El valor simbólico-identitario del Patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales como elemento de conexión intercultural. En J. PRATS, BARCA, I. Y FACAL, R.(Orgs.) *História e Identidades Culturales. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 935-945). Braga: CIED, Universidade do Minho.
http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf

LÓPEZ CRUZ, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. (<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>)

LÓPEZ CRUZ, I. Y CUENCA, J.M. (2014): Dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En J. PAGÉS y A. SANTIESTEBAN (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 2(pp.95-102). Barcelona: AUPDCS.

MARTIN-CACERES, M.J. (2012): *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva, Universidad de Huelva.
(<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>)

MORTARA, M., CATALANO, C.E., BELLOTTI, F., FIUCCI, G., HOURY-PANCHETTI, M. y PETRIDIS, P. (2014): Learning cultural heritage by serious games, *Journal of Cultural Heritage*, 15 (3), 318–325.

OTT, M. & POZZI, F. (2011): Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1365-1371.

RODRIGO, M. (1998). Las estrategias identitarias: entre el ser y el hacer. *Afers Internacionals* (43-44), 11-15.

VALVERDE, F., SEQUEIROS, C. Y LOMA, M. (2001). La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad En ESTEPA, J., FRIERA, F. Y PIÑEIRO, R.

(Coords.) Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las ciencias sociales (pp.579-586). Oviedo: KRK.

O poder de um lugar: memórias, usos e representações do Largo de Coimbra - Ouro Preto/MG (Brasil)

Marilêne Auxiliadora Marinho

Mestre em Ciências Sociais pelo PPGCS- PUC Minas/ MG, Brasil

Palabras-clave Espaço público. La sociología urbana. Patrimonio cultural. La planificación urbana. Memoria. Representaciones sociales. Ouro Preto.

Resumen En este artículo, que es parte de la disertación, defendida en el Programa de Posgrado en Ciencias Sociales de la PUC-Minas, titulado "El poder de un Lugar: Recuerdos, usos y representaciones del Largo de Coimbra (Ouro Preto / MG)" propone una discusión sobre la tensión entre lo patrimonio, y la utilización comercial de los espacios públicos. Hemos tratado en este contexto discutir la cuestión de la transformación y la supuesta decadencia del espacio público en la vida moderna; estrategias urbanas de programación de las ciudades para el consumo y el ocio, y la cuestión de la equidad en este universo, tomada como capital inmobiliario que suele provocar la gentrificación adelante las estrategias de las políticas de embellecimiento urbano. Para ello, se toma como objeto de análisis el espacio público Largo de Coimbra, en la histórica ciudad de Ouro Preto (Minas Gerais), contemplando las transformaciones sufridas por este espacio urbano cuya trayectoria coincide con la trayectoria de las políticas de preservación del Ouro Preto durante todo el siglo XX.

Introdução

Situado no Centro Histórico de Ouro Preto – Minas Gerais, apresentando uma configuração típica do urbanismo de origem portuguesa nas Américas (CASTRIOTA, 2009), o Largo de Coimbra, desde a sua criação, é um dos espaços urbanos mais significativos dessa cidade. Centro político de Vila Rica na primeira metade do século XVIII, abrigando o Senado da Câmara, para a administração pública e exercício da justiça, o referido largo, além de ter se configurado como um lugar de poder – que abrigou também o primeiro pelourinho de Vila Rica, um dos símbolos do poder da metrópole, teve sua trajetória marcada como um local para uso comercial e de sociabilidade na cidade. Especialmente nos séculos XIX e XX, com a existência do

rústico mercado de tropeiros que foi posteriormente substituído por um mercado em estilo neoclássico, era ali um dos principais espaços da vida social ouro-pretana.

Na década de 1920, com a redescoberta de Ouro Preto pelos modernistas, a cidade passa a sofrer um processo de homogeneização no qual a valorização estética das construções, segundo padrões modernistas, foi privilegiada em detrimento do caráter cultural, histórico e documental e dos sentidos simbólicos que as singularizam. E um dos mais importantes exemplos dessa homogeneização foi o que sofreu o Largo de São Francisco de Assis, atual Largo de Coimbra, que, desde a sua criação, de forma orgânica e articulado pela Igreja de São Francisco de Assis - obra-prima do Mestre Antônio Francisco Lisboa, o *Mestre Aleijadinho* -, mostra uma grande vocação para o uso comercial.



Figura1: Largo de São Francisco de Assis, atual Largo de Coimbra: antigo mercado de tropeiros - Fonte: Foto de Marc Ferrez (1843-1923), (FOLHA ONLINE, 2013).



Figura2: Largo de Coimbra: Igreja de São Francisco de Assis com o antigo Mercado. Fonte: Acervo IFAC (1927) apud LEMOS (2001, p.38).

Em meados da década de 1940, numa ação drástica resultante de uma decisão arbitrária, a construção neoclássica viria a ser demolida pelo SPHAN¹, com a finalidade de dar maior visibilidade à igreja, uma vez que a volumetria do mercado, na visão dos modernistas, concorria com a da igreja, e na tentativa de “devolver” à cidade seu aspecto colonial de origem. Junto com o mercado, suprimiu-se a memória social ali depositada – “o seu longo uso como ponto de comércio e sociabilidade é apagado, sem mais, por uma ação de inspiração puramente estética”. (CASTRIOTA, 2009, p.145).

Anos mais tarde, a Feira de Artesanato em Pedra-Sabão se instalaria, naturalmente, no Largo de Coimbra, e o caráter de uso comercial e de sociabilidade do Largo é retomado (FIG. 3). No entanto, a sociabilidade que prevalecia entre os moradores na época do antigo mercado deu lugar a sociabilidades entre feirantes e turistas.



Figura3: Feira de Artesanato em Pedra-Sabão do Largo de Coimbra. Foto da autora, em 29.09.2012

Esse histórico de intervenções no Largo de Coimbra denuncia um processo de “fetichização da paisagem” urbana - processo que, na contemporaneidade, constitui-se numa tendência internacional de tomar o patrimônio como mercadoria de consumo (LUCHIARI, 2006) -, por meio de estratégias do poder político e econômico na gestão do espaço público urbano. No século XX, esse processo se deu ao apagar do Largo uma edificação, testemunha de uma época, ignorando a memória social ali depositada; visando dar maior evidência ao barroco colonial, em prol da construção de uma identidade nacional, em detrimento de outros estilos que foram considerados de

¹ SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; atual IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional

menor valor. Atualmente, no século XXI, o processo tende a se repetir frente às estratégias das políticas de gestão do patrimônio, que tendem a tomar o patrimônio como mercadoria de consumo. Há um movimento do poder público local, com vistas a recuperar a imagem do Largo, que teria ficado comprometida pelo aspecto visual da Feira que estaria impactando negativamente o espaço urbano, cogitando, assim, a supressão da Feira daquele local, em mais uma ação radical, que apresenta como solução a criação de um novo espaço com vistas à valorização dos usos econômicos do patrimônio cultural, como um “espaço de consumo lúdico” (BAPTISTA, 2013); voltado para o lazer e o entretenimento. Trata-se da criação do Paço da Misericórdia – Centro de Artes e Afazeres de Ouro Preto, cujas obras já estão em andamento (no prédio do antigo hospital/Santa Casa da cidade). Ao que tudo indica, seria um daqueles empreendimentos nos moldes dos contemplados nas políticas de programação lúdica das cidades, voltado para uma realocação da tradição (LEITE, 2001), realizadas em sistema de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada. Fatalmente mais uma área de segregação, dessa vez legitimada pelo poder público, uma vez que, conforme dados levantados durante a pesquisa de mestrado da qual resulta esse artigo, essa obra não leva em conta os anseios e aspirações dos principais atores sociais do processo – os habitantes. Um novo e nobre espaço está para ser criado com investimentos da cifra de 12 milhões de reais, e, como é natural de qualquer espaço, com delimitações de inserção e de inclusão.

Espaço público e patrimônio

Atualmente a tendência, nas cidades, em realçar a dimensão dos bens patrimoniais enquanto capital imobiliário, no qual o estético é valorizado em detrimento do simbólico, reforça o caráter alegórico dos bens patrimoniais e esvazia os sentidos simbólicos que os fazem relevantes em sua singularidade (ARANTES, 2006, p. 432). Essa é a lógica de muitas políticas de preservação, proteção, requalificação ou revitalização das cidades, responsáveis muitas vezes por expulsar as populações dos espaços públicos, desencadeando o processo que Leite (2001) define como *gentrificação* – um processo que ergue fronteiras – “ao mesmo tempo em que removem outras – quando segmentam e disciplinam certos espaços urbanos para uso extensivo de lazer, turismo e consumo”; reeditando espacial e politicamente formas de desigualdade e exclusão social ao restringirem “os usos dos lugares da vida cotidiana *pública* dos moradores frequentadores dessas áreas”. (LEITE, 2001, p.2, grifos do autor).

Há diversos casos, nas questões envolvendo políticas de preservação do patrimônio cultural, que permeiam essas práticas “estratégicas” de intervenção urbana, em que se podem notar ambiguidades nos parâmetros adotados: por vezes resultam em decisões arbitrárias especialmente no que tange a questões urbanísticas, vindo a causar danos à paisagem urbana e à coletividade, na medida em que desconsideram as relações simbólicas estabelecidas por esta no local. Por outro lado, medidas que beneficiam a apropriação pela coletividade são proibidas por causarem danos ao sítio preservado (FONSECA, 2003).

Conforme lembra Fonseca (2003), é notória a contribuição das políticas de patrimônio centradas no instituto de tombamento para a preservação de edificações e obras de arte cuja perda seria irreparável. No entanto, ao associar a ideia de conservação e imutabilidade em contraposição à noção de mudança e transformação, essas políticas ressaltam o objeto em detrimento dos sentidos a ele atribuídos historicamente e cotidianamente (FONSECA, 2003).

Paralelamente a isso, os processos de transformação do patrimônio em mercadoria cultural, ao orientarem economicamente as políticas de patrimônio, podem desencadear outras ambiguidades, à medida que, por um lado, diversificam e potencializam as formas de interação, mas, por outro lado, não promovem sociabilidades duradouras.

Conforme ressalta Rogério Leite, o problema central dessa perspectiva nem é tanto a transformação do patrimônio em mercadoria cultural, mas a ênfase no valor econômico em detrimento do valor cultural “que poderia subsumir a natureza propriamente cultural do patrimônio, resultando numa espécie de *fetichização* da cultura” (LEITE, 2001, p.58, grifo do autor).

É nesse contexto que as políticas de intervenção urbanas contemporâneas tendem a desencadear processos de gentrificação, buscando doutrinar os espaços, ao passo que, diante da afirmação pública dos moradores/frequentadores das áreas “gentrificadas”, a imprevisibilidade e a transgressão cotidianas consolidam uma barreira para a dominação e desencadeiam “processos de resistência” – processo que, como nos aponta Caldeira (2000, p. 264), é uma forma de as pessoas, em várias sociedades, se afirmarem publicamente.

O Largo de Coimbra - Um lugar de poder

A apropriação atual do Largo de Coimbra em Ouro Preto – Cidade Monumento Mundial, pode ser considerado um exemplo de resistência, ou de

contra-uso, nos termos de Leite (2004); tendo em vista que houve a intenção do poder público em transformar o espaço hoje ocupado pela Feira de Artesanato em praça - o referido espaço chegou a funcionar como uma praça entre as décadas de 1950 a 1970, mas acabou retomando o seu uso original de espaço de comércio.

O andar fortuito (parafrazeando LEITE, 2001) pelo centro histórico da cidade de Ouro Preto fatalmente conduz o caminhante ao Largo de Coimbra. Sua localização central, próxima à praça principal – a Praça Tiradentes–, favorecida pela confluência das cinco vias de acesso ao Largo, possibilita distintos trajetos e concentra um fluxo rotineiro do caminhar pelo centro histórico da antiga Vila Rica (FIG. 4). Muitos passam pelo Largo e outros tantos vão ao Largo. No caso desses últimos, especialmente em se tratando de turistas, a ida ao Largo de Coimbra tem como um dos principais objetivos a visita à Igreja de São Francisco de Assis, que é um dos monumentos mais procurados da cidade de Ouro Preto. Atualmente, são também muitos os que se dirigem ao Largo com o principal objetivo de visitar a Feira de Artesanato em Pedra-Sabão.



Figura 4: Imagem de satélite do Largo de Coimbra – Ouro Preto/MG
Fonte: Imagem extraída do Google Maps - 2014 (<http://maps.google.com.br/>) e editada.

A trajetória do Largo de Coimbra em Ouro Preto reflete um processo que Leite (2001) observou em seus estudos no Bairro do Recife, ao qual denomina de deslocalização e realocação de sentidos. No caso do Largo de Coimbra, um processo iniciado desde a supressão do Pelourinho do Largo, entre os fins do século XVIII e início do XIX, quando o sentido de lugar símbolo do poder colonial se desloca para o sentido de lugar do comércio e de sociabilidades entre tropeiros e quitandeiros que abasteciam a cidade e circulavam notícias em torno do rústico mercado.

A supressão do mercado e posterior instalação da praça de vivência não só deu uma nova configuração ao espaço urbano no centro histórico de Ouro Preto como espacializou os usos do Largo, “delimitando modos de inserção e inclusão”, imprimindo novos sentidos àquele espaço (LEITE, 2001). O Largo, que desde a sua criação esteve voltado para atividades comerciais, teve alterado o padrão de sociabilidades com a implantação da praça, que atribui àquele local novas funções de sociabilidade, como espaço de convivência.

Nos fins do século XX, o processo de deslocalização e realocação de sentidos se dá, dessa vez, com a instalação natural da Feira de Artesanato, iniciada entre os fins da década de 1970 e início da década de 1980, resultando numa nova atribuição de sentidos àquele espaço comercial (desde sempre), dessa vez representado fortemente pela produção e comércio do artesanato em pedrasabão. Nesse processo, o caráter de uso comercial do espaço inaugurado ainda no século XVIII se manteve, apesar das sociabilidades terem se alterado.

O reconhecimento da Feira de Artesanato, nessa perspectiva, como patrimônio imaterial “lugar”, como desejam os seus atores sociais, por meio do instrumento de registro², representaria uma nova perspectiva de atribuição de valores aos bens culturais numa “cidade-relíquia” (LEITE, 2001) como Ouro Preto, numa afirmação da diferença que altera o eixo de representação identitária e deslegitima modelos globais voltados para as demandas de mercado, como esse que se apresenta – o Paço da Misericórdia.

No caso do Paço da Misericórdia, nossa atenção está voltada não pela delimitação *per se*, mas para uma provável refuncionalização do patrimônio cultural valorizado pelo olhar externo, em que o consumo estético do bem patrimonial se sobrepõe ao seu uso social e democrático (LUCHIARI, 2006), favorecendo-se, talvez, a criação de mais um espaço urbano, desprovido de sociabilidades públicas duradouras – um “não espaço público”, aqueles onde os lugares não se estruturam³.

A Feira, ao dar o sentido de lugar ao espaço urbano Largo de Coimbra, configura-se como um espaço público legítimo, construído socialmente, à medida que “os lugares no contexto contemporâneo não se limitam a erguer muros, mas

² Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial – um dos instrumentos da política de preservação do patrimônio cultural Brasileiro

³ Uma vez que, como nos alerta Leite (2001), “a existência *per se* dos espaços urbanos não asseguram *a priori* o seu sentido público”. (LEITE, 2001, p. 367).

representam formas espacializadas e simbólicas de estabelecer singularidades, de expressar dissensões e reivindicar direitos”. (LEITE, 2001, p.370).

O Largo de Coimbra que já foi o lugar dos moradores do seu entorno (quando estabelecida ali a antiga Praça), com o tempo passou a ser o lugar da Feira e, desde sempre, um lugar de comércio. Identificamos a Feira de Artesanato do Largo de Coimbra como o *pedaço* dos artesãos e feirantes no Largo, a partir da compreensão postulada por Magnani (2002), em que o comportamento dos atores sociais na paisagem da cidade não é errático, mas apresenta padrões que pressupõem, segundo o autor, uma totalidade consistente.

O *pedaço*, que na perspectiva de Magnani supõe uma referência espacial – “a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles”–, “trata-se de um ‘espaço intermediário’ entre o privado e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica” (MAGNANI, 2002, p.49).

Nessa perspectiva, a Feira de Artesanato do Largo de Coimbra se apresenta não apenas como um contra-uso do espaço público, mais do que isso, como “um lugar” que sustenta a identidade de um grupo que imprime, nesse local, a experiência vivida, condensada em conhecimentos, linguagens, tradições, modos de uso e representações. Um lugar que tem o poder de se manter, há séculos, como *o lugar* do comércio na cidade.

Considerações Finais

A ocupação dos espaços urbanos nas cidades alude à simbiose espaço/população/atividades, pontuada por Santos. Nesse sentido, como reitera o autor, a renovação urbana só é aceitável se feita em ritmo paulatino, se respeitar o *timing* dessa simbiose (SANTOS, 1986).

Nessa perspectiva, compreender os processos de uso e apropriação dos espaços públicos contemporâneos requer uma reflexão acerca das sociabilidades, das representações, da vitalidade, da dimensão simbólica impressa no espaço urbano, ou seja, compreender o contínuo processo de deslocalização e realocização de sentidos. Nesse processo, está em jogo interesses de diversos grupos, numa constante tensão. Como afirma Andrade, “se a definição de um bem como patrimônio cultural material ou imaterial advém de uma atribuição de valores, o conflito já está posto”. (ANDRADE, s/d, p.1).

Conforme nos aponta Fonseca, o tombamento de centros históricos urbanos, na contemporaneidade, não pode prescindir de um amplo inventário das manifestações culturais que ali ocorrem (FONSECA, 2007). É esse o caso do lugar desta pesquisa, a Feira de Artesanato em Pedra-Sabão do Largo de Coimbra, que, nesse processo de deslocalização e realocização de sentidos ao qual esse espaço urbano está sujeito, está íntima e *inescapavelmente* associada ao Largo de Coimbra – *lugar* da Feira há cerca de três décadas.

Nesse contexto, somando-se a isso o fato de que as políticas de preservação se inserem num campo de conflito e negociação entre diferentes grupos sociais e diversos segmentos envolvidos na definição daqueles bens que sejam merecedores de um tratamento especial por seu valor de testemunho, é apropriado conceber as políticas de preservação “a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais” (IPHAN, 2014).

Atualmente, numa abordagem contemporânea, em que patrimônio cultural – em seu conceito contemporâneo ampliado – e a necessidade de uma promoção global das cidades com a produção de espaços públicos para o turismo e o lazer parecem estratégias dicotômicas, a necessidade de se empreenderem estudos e políticas sobre patrimônio e espaço público requer uma nova orientação. As intervenções no tecido urbano das cidades contemporâneas devem levar em conta o “tecido vivo” das cidades, os “lugares praticados”. As formas de uso e apropriação dos espaços públicos das cidades pelos usuários e moradores trazem pistas vitais para a gestão do ambiente urbano.

Nesse contexto, as políticas de preservação *versus* crescimento e promoção das cidades precisam trazer em seu bojo as soluções populares dos cidadãos e cidadãos – agentes diretamente envolvidos no processo –, mesmo quando elas escapam à estética dos que detêm o controle da preservação e ainda que não contemplem modelos internacionalmente difundidos.

Referências

ANDRADE, Luciana Teixeira de. **Espaços semipúblicos como patrimônios imateriais**. s/d. Disponível em: http://www.observatoriodasmetrolopoles.ufrrj.br/luciana_argentina.pdf. Acesso em 23 mar. 2012.

ANDRADE, Luciana Teixeira de; JAYME, Juliana Gonzaga; ALMEIDA, Rachel de Castro. **Espaços públicos: novas sociabilidades, novos controles.** *Cadernos Metrópole*, São Paulo, n.21, p. 131-151, primeiro semestre 2009.

ARANTES, Antonio A. **O patrimônio cultural e seus usos: a dimensão urbana.** *Rev. Habitus*, v. 4, n. 1, p. 425-435, jan./jun. 2006.

BAPTISTA, Luís Vicente. **A dimensão lúdica da cidade: uma perspectiva de análise a propósito da programação global de lugares para o entretenimento urbano.** 2013. Não publicado.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **Cidade de muros: crime segregação e cidadania em São Paulo.** São Paulo: Ed. 34/EDUSP, 2000.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009. 380 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 351p.

CHUVA, Márcia. **Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado.** *Topoi*, v. 4, n. 7, p. 313-333, 2003.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 56-76.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio cultural: por uma abordagem integrada (considerações sobre materialidade e imaterialidade na prática da preservação).** *Caderno de Estudos do PEP.* COPEDOC/IPHAN-RJ, 2007. p. 69-73.

FORTUNA, Carlos. Destradicionalização e imagem da cidade: o caso de Évora. In: FORTUNA, C. (org.). **Cidade, cultura e globalização: ensaios de sociologia.** Oeiras: Celta, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.** DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. 63p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=18245&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>. Acesso em: 21 jan. 2014.

LEMOS, Paulo et al. **Ouro Preto: 300 anos de imagem**. Org. Paulo Lemos. Ouro Preto:Ed. L.E.Graphar, 2001. 160p.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade**: lugares e espaço público na experiência contemporânea. Campinas, SP: Editora Unicamp; Aracaju-SE: Editora UFS, 2004. Disponível em:<http://seer.ucg.br/index.php/habitus/article/viewDownloadInterstitial/221/175>. Acesso em: 23 jun. 2012.

LEITE, Rogério Proença. **Espaço público e política dos lugares**: usos do patrimônio cultural na reinvenção contemporânea do Recife Antigo. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp,Campinas, 2001.

LUCHIARI, M. T. D. P. **Patrimônio cultural**: uso público e privatização do espaço urbano. *Geografia* (Rio Claro. Impresso), Rio Claro - SP, v. 31, p. 47-60, 2006.

MAGALHÃES, José Fiuza de. **Ouro Preto**: casos, canções, emoções. Rio de Janeiro: Forense, 1989. 247p.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MENESES, Ulpiano Toledo B. de. **O campo do Patrimônio Cultural**: uma revisão de premissas. In: I FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 2009. *Anais...*, v.2, tomo 1. Brasília: IPHAN, 2012.

MOTTA, Lia. **A SPHAN em Ouro Preto**: uma história de conceitos e critérios. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 22, p. 108-122, 1987.

SANTOS, Carlos Nelson F. dos. **Preservar não é tomar, renovar não é pôr tudo abaixo**. *Revista Projeto*, n. 86, São Paulo, abr. 1986.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

El patrimonio religioso y la educación patrimonial. Un camino por recorrer.

Tània Martínez Gil.

Universitat de Barcelona

Resumen: La presente comunicación forma parte de la investigación de una tesis doctoral¹ en didáctica del patrimonio, y más concretamente en la didáctica de los espacios religiosos en Cataluña. La investigación analiza los aspectos históricos, artísticos, espirituales y turísticos del patrimonio religioso y presenta un estado de la cuestión de este patrimonio con la finalidad de poner de manifiesto su importancia a la vez que plantea la compleja problemática de cómo transformar estos enormes recursos patrimoniales en herramientas al servicio de la educación. La investigación se inicia a partir de la hipótesis que una parte importante de este patrimonio cumple hoy funciones de carácter turístico pero a su vez dispone de muy pocas herramientas interpretativas al servicio de sus usuarios. De esta hipótesis surgen los tres primeros objetivos de la investigación enfocados a conocer los usos y funciones actuales de este patrimonio, las fórmulas o estrategias de presentación utilizadas y sus mensajes.

El estudio no solo verifica la hipótesis inicial de la investigación si no que pone de manifiesto que en el patrimonio religioso, la educación patrimonial sigue siendo una asignatura pendiente.

Palabras claves: patrimonio religioso, modelos educativos, diócesis catalanas, investigación, didáctica del patrimonio

Introducción: la necesidad del análisis

Para llegar a un proceso de diagnóstico que nos permita formular el estado de la cuestión del uso de recursos didácticos en el patrimonio religioso medieval catalán es necesario comenzar por analizar caso por caso la totalidad del patrimonio inventariado que responda a esta adscripción. El procesamiento de los datos

¹ La tesis doctoral lleva por título “El patrimoni religiós medieval: anàlisi, problemàtica i disseny d’estratègies didàctiques als immobles de les diòcesis catalanes”. Dirigida pels doctors Joan Santacana Mestre i Nayra Llonch Molina. Universitat de Barcelona.

obtenidos de este análisis es lo único que nos puede permitir plantear propuestas educativas originales y, sobre todo, eficientes. En este sentido la investigación tiene que partir de cuáles son los modelos educativos patrimoniales más utilizados por los rectores del patrimonio religioso catalán y, por este motivo, hemos partido de la clasificación de modelos más compleja existente hasta el momento (Coma & Santacana, 2010; Coma, 2011). En esta propuesta de modelización se definen quince modelos, que van desde la típica visita guiada, propia del modelo itinerario, hasta los juegos de rol, dentro del modelo lúdico. Saber cuáles son los modelos más usuales utilizados en este tipo de patrimonio, conocer los recursos museográficos más frecuentemente utilizados, adivinar dónde gravitan los mensajes y si estos tienen predominantemente un carácter artístico, histórico o experiencial² así como conocer si estas actividades la iglesia catalana o el sistema administrativo del patrimonio religioso asume directamente la gestión del público o la delega de forma mercenaria, es siempre muy importante ya que nos da el perfil exacto de la importancia otorgada a esta patrimonio, su utilidad y los vínculos emocionales existentes entre los obispados catalanes y su patrimonio material inmueble.

Los objetivos de la investigación educativa

El estudio diagnóstico realizado sobre las estrategias didácticas en el patrimonio religioso de Cataluña persigue los siguientes objetivos:

Conocer los usos y funciones actuales del Patrimonio Religioso en Cataluña: el patrimonio cultural religioso es una base fundamental de la herencia de la cultura occidental y es necesario tener presente que aparte del valor material de este patrimonio existen unos valores inmateriales sobre los cuales se ha asentado el pensamiento occidental y hoy constituye un factor turístico innegable. Como resultado de todo ello el patrimonio religioso catalán como en otras áreas de España y de Europa es muy numeroso y de amplio recorrido. Con todo, este patrimonio ha sufrido a lo largo del tiempo grandes cambios y conjuntos monumentales que nacieron como lugares sagrados han sido transformados en casernas, prisiones, hospitales o incluso en centros de ocio; sus funciones y sus usos han cambiado pero para nuestro análisis resulta imprescindible los usos y funciones actuales tanto de aquel patrimonio que sigue teniendo como función primordial la oración y el rezo como para aquellos que desamortizados han sido destinados a usos diversos por las sociedades que los han

² Se entiende por mensajes experienciales aquellos de temática estrictamente religiosa y que tienen que ver con la fe, la liturgia y las formas de vida cristiana.

gestionado. Los conocimientos de los usos y funciones actuales de este patrimonio son importantes para poder posteriormente darnos cuenta empíricamente del carácter omnipresente de este patrimonio; en realidad no hay término municipal en el país que no posea elementos patrimoniales de este tipo a la vez que pone de manifiesto que nuestras escuelas disponen a su alcance, casi siempre, de algún conjunto patrimonial de carácter religioso. Este hecho es muy importante ya que renunciar a trabajar este patrimonio en el marco de la educación patrimonial es privar a los educadores de uno de los recursos más importantes. Es cierto, pero, que un recurso siempre es un potencial y no necesariamente es una herramienta educativa ya que para que estos recursos se transformen en herramientas será necesario adaptarlas, y el primer objetivo es siempre conocer su existencia, su distribución y su alcance.

Conocer las fórmulas de presentación del Patrimonio Religioso en Cataluña: se trata de conocer qué usos hacen de la web, de las redes sociales, de los códigos QR o de las aplicaciones. Se trata también de ver qué modelos educativos utilizan, si es que tienen alguno: ¿hacen talleres?, ¿hacen visitas guiadas?, ¿utilizan kits móviles? Y, finalmente, entra dentro de este objetivo el uso de medios audiovisuales, interactivos, maquetas, escenografías o simplemente paneles gráficos (Serrat & Font, 2005). El cumplimiento de este objetivo nos permitirá ver el grado de aprovechamiento didáctico; saber si el recurso ha sido aprovechado o no. Es importante este aspecto porque siendo como hemos visto uno de los patrimonios más numerosos, su mal uso tendría como resultado una migrada contribución a la educación patrimonial.

Conocer los mensajes que nos dan estos espacios y equipamientos: se trata de conocer qué mensajes implícitos y explícitos transmiten estos equipamientos a partir de las fórmulas de presentación del patrimonio. Aquí se parte de la base de que es imposible no dar mensajes; un equipamiento es como un escaparate, siempre transmite mensajes ya que el no mensaje es ya un mensaje en sí mismo. La inexistencia de mensajes explícitos deja siempre a entrever los mensajes implícitos. Y tanto los unos como los otros pueden ser de carácter muy variado; mensajes de tipo histórico o de naturaleza artística son frecuentes en los conjuntos monumentales pero también pueden haber mensajes de carácter experiencial ya que a menudo estos conjuntos alojan comunidades religiosas, ya sean seculares o regulares. A pesar de que como hemos visto los mensajes emitidos son como mínimo triples uno puede optar por desarrollar únicamente uno y omitir los otros. Así es frecuente ver a veces

desarrollado en conjuntos patrimoniales el mensaje estético y dejar de lado el experiencial, que por otro lado da sentido al espacio patrimonial que visitamos.

Para analizar los mensajes la investigación debe tener presente no sólo aquello que se quiere transmitir sino también aquellos que no se querrían transmitir y que a pesar de todo se transmiten. Antoni Tàpies en un comentario escrito en el año 1967 dijo “Mirad el objeto más sencillo. Cojamos, por ejemplo, una vieja silla. Parece que no es nada. Pero pensad en todo el universo que ella comprende: las manos y los sudores tallado la madera que un día fue árbol robusto, lleno de energía, en medio de un bosque espeso en unas altas montañas, el amoroso trabajo que la construyó, la ilusión que la compró, los cansancios que alivió, los dolores y las alegrías que habrá aguantado (...) ¡Todo, todo participa de la vida y tiene su importancia!” (1967:3) Este fragmento de Tàpies sirve para poner de manifiesto las múltiples miradas que siempre se pueden hacer sobre un objeto patrimonial y es sugerente de las formas infinitas que tenemos de mirar el patrimonio y que nosotros esquematizamos con los mensajes históricos, estéticos y experienciales³.

Diseño de la investigación: la muestra y el instrumento de recogida de datos

El análisis que proponemos es en primer lugar descriptivo, resultado como veremos de un conjunto de búsquedas directas sobre el territorio, realizadas de acuerdo con un protocolo de observación y de recogida de datos que si bien no tiene la pretensión de ser exhaustivo, querría recabar con la máxima precisión el *statu quo* de una enorme cantidad de conjuntos que en principio son todos los catalogados hasta la edición del *Catàleg de Monuments i conjunts històrico-artístics de Catalunya* y que constituía en el momento de su edición (1990) una especie de libro blanco del patrimonio monumental catalán. El total de bienes declarados que figuran en el catálogo era de 266, de los cuales 129 se puede decir que eran edificios religiosos y de estos 112 eran conjuntos arquitectónicos de factura medieval. Y será sobre estos 112 conjuntos que se procederá al análisis descriptivo del estudio realizando la observación, recogida y procesamiento de los recursos didácticos utilizados como herramientas de difusión e interpretación del patrimonio.

³ FONTAL (2012:14) nos propone observar el patrimonio desde múltiples miradas: histórica, social, política,... pero también desde la identitaria, emotiva o simbólica. Y esto es posible porque todos los patrimonios adquieren significado cuando van acompañados de historias personales o colectivas.

Del total de los 112 inmuebles reseñados y analizados más de la mitad (55.35%) constan en el citado catálogo como **iglesia**, que junto con los **monasterios** (20.53%) constituyen más de las tres cuartas partes de los bienes inmuebles de carácter religioso y de época medieval catalogados en Cataluña a finales del siglo XX. Las otras categorías como **basílicas**, **canónicas**, **cartujas**, **colegiatas**, **conventos** y **ermitas** constituyen un porcentaje menor ya que todos juntos no llegan al 12%. Sólo las catedrales, ocho⁴ declaradas en este período, sobresalen (ver gráfico1).

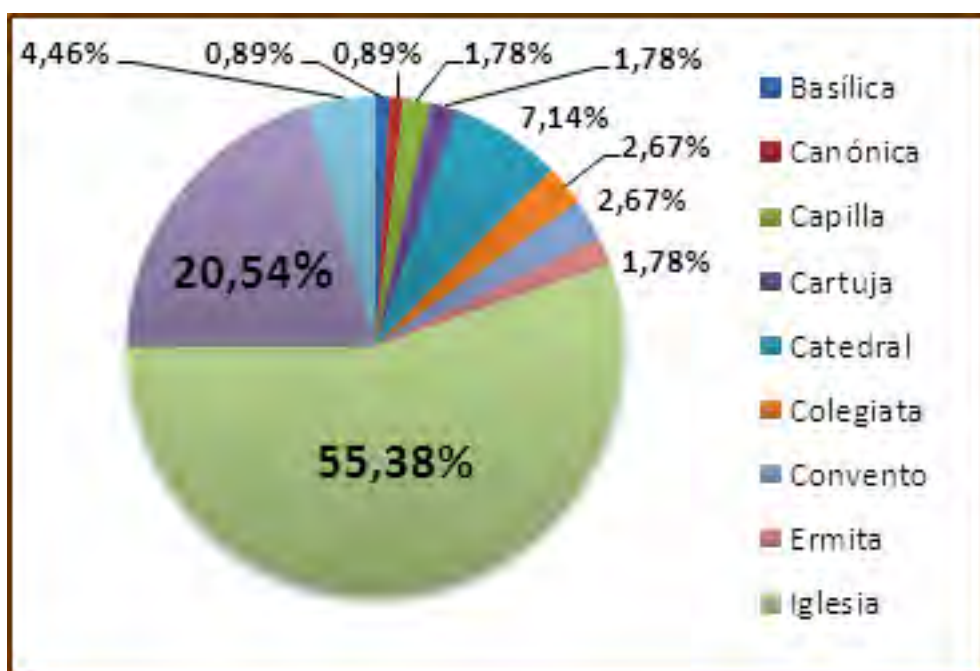


Gráfico 1: Tipología de inmuebles visitados. Elaboración propia

El instrumento diseñado en forma de pauta de análisis o ficha está subdividida en tres grandes bloques: un **primer bloque** corresponde a la información general para cada uno de los inmuebles; el **segundo bloque** hace referencia a los recursos o estrategias utilizadas partiendo de la subcategorización establecida en la didáctica del patrimonio, informativos, educativos y museográficos; el **tercer bloque** se reserva para los usos actuales del patrimonio religioso, más allá de las funciones espirituales que ya se le presuponen.

⁴ El territorio catalán a efectos de la iglesia católica está subdividida en 10 obispados o diócesis, cada una de ellas con una sede catedralicia. Así pues, forman parte del estudio las catedrales de Barcelona, Girona, Lleida, Solsona, Tarragona, Tortosa, La Seu d’Urgell y Vic; quedando fuera del estudio las catedrales de Sant Feliu de Llobregat y Terrassa, las dos diócesis más recientes.

Para el presente artículo únicamente se detallará aquella parte del instrumento que hace referencia a los recursos educativos, recogidos en el bloque segundo de la pauta. Como ya se ha comentado anteriormente, se tuvo presente la categorización presentada por Coma y Santacana (2010) motivada por las investigaciones realizadas durante años en la Red de Ciudades Educadoras. En ella se plantean quince modelos o estrategias educativo-patrimoniales y son las utilizadas por el análisis de los inmuebles religiosos en Cataluña. Los modelos van desde los más clásicos o generalizados en el campo de la educación patrimonial como podrían ser las visitas guiadas, los talleres o los dossieres y fichas, a propuestas de teatralización, maletas educativas o kits móviles, juegos de todo tipo hasta el modelo inalámbrico, propio de las sociedades digitales de este siglo y que abre un nuevo paradigma educativo (Martín, 2011). Más allá de la tipología de modelos educativos se prevé dentro de la pauta el análisis de los mensajes que se desprenden de los recursos propiamente educativos y estos se han generalizado en cuatro subcategorías: histórico, artístico, experiencial y otros⁵. Sobre la acción educativa y sin contemplarse directamente en los objetivos, también se recogían las informaciones relacionadas con el tipo de público al que van destinadas las diferentes estrategias, los responsables de la gestión y la temporalidad, es decir, la periodicidad en la oferta de actividades; estos datos permitirán mediante cruzamientos analizar con más profundidad la implicación de las instituciones religiosas con la mediación de su propio patrimonio, los resultados del cual se presentarán en las reflexiones finales del artículo.

Primeros resultados entorno a los recursos educativos del patrimonio religioso

El proceso de los datos cuantitativos obtenidos en la investigación ha dado como primer dato significativo que tres cuartas partes de estos equipamientos religiosos (74.10%) implementan estrategias de tipo educativo, mientras que un 25.90% no hacen servir ninguna. Este es un dato relevante y dice mucho en favor del uso de los equipamientos religiosos, con todo, será necesario ver en el análisis de los datos subsiguientes qué tipo de estrategias son las utilizadas, de qué tipo de guiones estamos hablando y sobre todo al servicio de quién están, de si el factor turístico como planteamos en la hipótesis o de otras motivaciones relacionadas con la educación, el patrimonio o el ocio.

⁵ Dentro de la subcategoría *otros* se recogen todos los mensajes no vinculados a las subcategorías definidas y que por el bagaje de los investigadores prevé los mensajes relacionados con la conservación y restauración (que por otra parte podría incluirse dentro del arte), botánica, geografía, matemática, etc.

Para verificar cuáles son las estrategias dominantes o los modelos utilizados los datos obtenidos son también muy significativos, sobre todo por lo que respecta a las ausencias. Así el modelo lúdico de juego de estrategia o el de juego de mesa están ausentes de forma absoluta como también lo está el modelo de investigación-acción. De hecho, sobre los modelos lúdicos sólo hay de dos tipos y corresponden a los juegos de rol y los juegos de pistas pero con una representación muy pobre: 1.78% y 2.68% respectivamente⁶. Por tanto se puede decir que en estos equipamientos el modelo lúdico se utiliza muy escasamente. Así los juegos de rol se practican en dos equipamientos que dependen de organismos privados mientras que los juegos de pistas sólo se proponen en tres equipamientos dependientes de museos nacionales. Ninguno de ellos depende de las autoridades eclesiásticas o por delegación de estas. También es muy minoritario el modelo basado en la didáctica del objeto y el modelo actividades aula⁷, los dos con el 1.78% respectivamente, o el modelo de proyectos o campañas⁸ con un 2.68%. Hay que decir que estos modelos minoritarios también dependen de organismos ajenos al mundo eclesiástico ya que en el caso de la didáctica del objeto y las actividades de aula también son asociaciones privadas o bien organismos públicos, singularmente museos (ver tabla 1).

Modelo educativo	n=112	%
Lúdico/Juego de mesa	0	0%
Lúdico/juego de estrategia	0	0%
Lúdico/juego de rol	2	1,78%
Lúdico/juego de pistas	3	2,68%
Investigación-acción	0	0%
Didáctica del objeto	2	1,78%
Proyectos o campañas	3	2,68%
Actividades de aula	2	1,78%

Tabla 1: Los modelos educativos menos utilizados por los inmuebles religiosos Elaboración propia.

⁶ De los modelos lúdicos, Sant Pere de Casseres y Sant Benet de Bages utilizan juegos de rol y la Cartuja de Scala Dei, Santa María de Vilabertran y Sant Miquel d'Olèrdola, juegos de pistas.

⁷ El modelo didáctica del objeto es implementado por el monasterio de Sant Pere de Rodes y Santa María de Vilabertran así como el modelo kit móvil, ambos espacios están gestionados por el MHCAT.

⁸ Utilizado en los Monasterios de la Ruta del Císter por el Campo de aprendizaje del Císter que depende de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Consultar en www.cdamonestirs.cat

Más frecuentes son los modelos taller y uso de fichas-dosier ya que cada uno de ellos representa un 14.28%. Tanto en un caso como en el otro en gran parte dependen de organismos laicos ya sean campos de aprendizaje de la Generalitat de Catalunya como el del Císter y museos de titularidad pública. Sorprende que modelos como el kit móvil, especialmente adecuados para espacios donde la actividad principal puede ser dificultada por las visitas y las actividades didácticas, prácticamente no está representado en los equipamientos religiosos ya que su porcentaje es tan solo del 1.78%, y también en este caso, las estrategias educativas basadas en este modelo dependen de instituciones absolutamente laicas como el Museu d'Història de Catalunya. Más comprensible es la poca incidencia que tienen los modelos teatrales⁹ en estos conjuntos ya que se puede argumentar que la teatralización se interfiere con la liturgia; en todo caso, representa el 6.25% y la propuesta y gestión recae siempre en museos y oficinas de turismo (ver tabla 2).

Modelos educativos	n=112	%
Taller	16	14,28%
Fichas-dosieres	16	14,28
Kit móvil	2	1,78%
Teatro	7	6,25%
Itinerario/visita guiada	83	74,10%

Tabla 2: Los modelos educativos más utilizados por los inmuebles religiosos, a excepción del kit móvil como caso paradigmático. Elaboración propia

Se puede decir sin miedo a errar y los datos cuantitativos lo demuestran que el modelo preferido por los organismos dependientes de la autoridad eclesiástica es el modelo itinerario-visita guiada que representa el 74.10% del total. La visita guiada no es exclusiva de los edificios en manos de la autoridad eclesiástica pero sí que es la más frecuente, aquella que domina los sistemas de presentación del patrimonio

⁹ En relación a la gestión de los equipamientos que ponen en práctica modelos teatrales: Iglesia de Sant Pere de Galligants y Iglesia de Sant Miquel d'Olèrdola por el Museu Nacional d'Arqueologia, Monestir de Sant Pere de Rodes por el Museu d'Història de Catalunya, Monestir de Sant Cugat por los Museus de Sant Cugat, Iglesia de Sant Pere-Santa Maria-Sant Miquel (Seu d'Ègara) por los Museus de Terrassa, Iglesia de Santa Maria de l'Alba por la oficina de Turismo Local de Manresa y La Seu Vella por el consorcio que lleva el mismo nombre.

eclesiástico. Aquí es importante señalar que este modelo es el más adecuado por el tipo de visita que denominamos turística, pero es absolutamente inadecuado como estrategia educativa. Todos los modelos que resultarían adecuados como estrategias educativas la iglesia no los practica. Nos queda ahora analizar si estos resultados se repiten cuando estudiamos los recursos museográficos, ya que en este caso quedaría bastante claro que no hay preocupaciones de carácter educativo en el uso de este patrimonio. La ausencia del carácter educativo en los modelos utilizados es independiente de si el mensaje es histórico, artístico o de experiencia de vida, extremo este que trataremos seguidamente.

Más allá del análisis matemático o cuantitativo es fundamental entrar en el conocimiento del mensaje que se transmite. No es en este estudio diagnóstico preliminar el lugar para realizar un análisis del discurso que habría requerido una metodología propia y ciertamente debería ser objeto de una investigación específica. Con todo, es imprescindible introducir algún aspecto cualitativo que nos ayude a clarificar el diagnóstico. Se ha dividido los mensajes posibles en tres grandes bloques: el que podríamos llamarle el mensaje de contenido histórico que suele hacer referencia a los orígenes y fundación del conjunto así como sus vicisitudes a lo largo del tiempo; el mensaje artístico y patrimonial que hace referencia a los valores estéticos y a veces a los procesos conservacionistas y de restauración del monumento; finalmente, hay un tercer tipo de mensajes, mucho menos frecuentes como veremos, al que llamaríamos de experiencia de vida y que va desde el campo litúrgico, a la mística o los sentimientos religiosos de los usuarios. Es obvio que estos mensajes que nosotros separamos por motivo del análisis pueden y deberían darse conjuntamente ya que muchas veces la estética es inseparable de la historia y todo unido sólo se puede explicar a través de los sentimientos que condujeron no sólo a crear el monumento sino también a mantenerlo. En el campo de los monumentos de carácter religiosos se aplica de una manera clarísima los planteamientos de Aloïs Riegl (2007:34) sobre el valor de contemporaneidad de los monumentos, pues, el monumento religioso, mientras el sentimiento que provocó su nacimiento siga vivo gozará del valor de la contemporaneidad (Hernández & Santacana, 2009; Martínez, 2014). En el caso de los monumentos catalanes los mensajes de tipo histórico es absolutamente dominante, en el 100% de los casos en los cuales se transmite mensaje; el artístico es muy elevado y llega prácticamente a casi el 80%; aquí tenemos que añadir los que podríamos llamar mensajes de carácter conservacionista que no dejan de ser una variante de los mensajes artísticos y que ultrapasa el 12%. Sorprendentemente, el mensaje experiencial, el que debería ser el propio de estos

espacios patrimoniales, llega únicamente al 30.12%. Esto hace que los tres mensajes combinados sólo se den en un 27.71% de los equipamientos que ofrecen recursos educativos ya que hace falta recordar que el 25.90% no ofrecen ningún recurso y, por lo tanto, ningún mensaje.

Los **mensajes históricos** que ofrecen nuestros monumentos tienen un carácter más enciclopédico que interpretativo; recogen las secuencias cronológicas en especial las de los momentos de más esplendor y en general pasan de puntillas sobre los momentos difíciles. Pocas referencias a las crisis cismáticas del occidente europeo que tanto afectaron a las comunidades religiosas. Olvido absoluto del mensaje religioso que ha ido variando a lo largo del tiempo; falta absoluta a los grandes movimientos de reforma de la era moderna y, sobre todo, cuando se habla de las destrucciones del patrimonio religioso en los siglos XIX-XX, pocas veces se hace referencia a las motivaciones e ideologías o causas del fenómeno anticlerical. Una historia más cronológica que explicativa, más lineal que interpretativa.

Por lo que respecta al **mensaje artístico** hay remarcar el predominio absoluto de las visiones formalistas del arte, en gran parte descriptivas, y que normalmente remiten a estilos artísticos, fases y autor. Pocas veces se entra en el campo de la estética, de la iconografía o de la iconología. Y por tanto estos mensajes suelen ser superficiales y formalistas.

Por último, a los **mensajes de tipo experiencial**, se suele dar en espacios donde hay comunidades vivas y donde la vida religiosa se mantiene; son pocos, desiguales y de carácter general. Pues se centran en las costumbres y formas de vida de las diferentes ordenes monásticas sin entrar en los pensamientos y sentimientos de las personas que allí viven y han decidido aislarse del mundo para dedicarse a la oración.

Hemos remarcado los contenidos de los mensajes más allá del análisis cuantitativo por el hecho de que son precisamente estos mensajes los que nutren los recursos educativos, concretados en los quince modelos de los que hemos hecho cita en párrafos anteriores. Tal vez por este motivo el 54.21% de los equipamientos que disponen de recursos educativos los dedican al público escolar y sólo un 13.25% es exclusivo del que podríamos llamar público familiar. El público dominante en un 100% va dirigido a un inconcreto público general. Como resultado de todo, el cruce automático de datos lleva a una reflexión inevitable: mientras que la mitad del público que utiliza estos equipamientos con recursos didácticos es público escolar, los

modelos educativos utilizados son los más pasivos y por lo tanto, los más inadecuados para este segmento de público. Esta es una contradicción que explica el relativo fracaso educativo de la mayor parte de este patrimonio y que apunta, una vez más, a la confirmación de la hipótesis de salida.

Reflexiones finales del estudio diagnóstico

El estudio analítico de los datos muestra claramente que la hipótesis mantenida en esta primera parte de la investigación responde a la realidad existente en este tipo de equipamientos. En efecto, si hacemos una tabla cruzada de variables cuantitativas introduciendo por un lado los tipos de modelos utilizados con los sistemas de gestión de estos equipamientos obtendremos una tabla de contingencia en la que podremos comparar el comportamiento de las variables. Si se observa esta tabla queda bien claro que el 100% de las actividades realizadas en estos equipamientos cuando están bajo gestión directa de organismos eclesiales son visitas guiadas, si bien es cierto que una cuarta parte pueden disponer de dosieres o fichas de trabajo (ver tabla 3).

Modelo educativo	n=12	%
Teatro	0	0%
Kit móvil	0	0%
Itinerario/visita guiada	12	100%
Taller	1	8,33%
Didáctica del objeto	0	0%
Investigación-acción	0	0%
Proyectos o campañas	0	0%
Actividades de aula	0	0%
Lúdicos	0	0%
Fichas-dosieres	3	25%
Sistemas inalámbricos	0	0%

Tabla 3: Modelos educativos utilizados por los inmuebles religiosos gestionados por obispos y parroquias. Elaboración propia.

Si hacemos el mismo cruce pero utilizamos la gestión en manos de fundaciones, patronatos y consorcios ampliamente participados por estamentos

eclesiásticos los resultados se repiten aunque en este caso hay indicios de utilización de modelos ligeramente diferentes a los de la visita guiada¹⁰ (tabla 4),

Modelo educativo	n=10	%
Teatro	1	10%
Kit móvil	0	0%
Itinerario/visita guiada	10	100%
Taller	4	30%
Didáctica del objeto	0	0%
Investigación-acción	0	0%
Proyectos o campañas	2	20%
Actividades de aula	1	10%
Lúdicos	1	10%
Fichas-dosieres	2	0%
Sistemas inalámbricos	0	0%

Tabla 4: Modelos educativos utilizados por los inmuebles religiosos gestionados por fundaciones y patronatos. Elaboración propia.

Por otro lado, si las variables cruzadas mediante tablas son las tipologías de mensajes con los gestores de los conjuntos se observa clarísimamente el predominio de los mensajes histórico y artístico e igualmente pasa cuando los conjuntos están regidos por consorcios, fundaciones o patronatos aunque en este caso el factor experiencial registra un aumento.

En principio hay una correlación entre las dos variables citadas con claros indicios de causa efecto. Una parte importante de este patrimonio prepara actividades siguiendo las pautas propias de los equipamientos turísticos e incluso sus estrategias van en este sentido, lejos de lo que entendemos por estrategias de interpretación o de carácter educativo patrimonial. Bien es cierto que las visitas guiadas se pueden hacer de muchas maneras y no se podría negar que en algunos casos tengan un alto componente didáctico, pero también es cierto que la mayoría de veces y sobre todo atendiendo al tipo de discurso implican comportamientos pasivos alejados de las dinámicas educadoras sobre todo entre públicos escolarizados.

¹⁰ Hay que tener presente que algunos de estos inmuebles están dinamizados por diferentes organismos a la vez, así por ejemplo, los Monasterios de Santes Creus y Poblet mediante el campo de aprendizaje ofrecen talleres, fichas-dosier y proyectos campaña, al margen de su propia gestión. Por tanto existen los recursos de los inmuebles pero no los gestionan las fundaciones dependientes de la iglesia.

En consecuencia este análisis del patrimonio inmueble religioso medieval en Cataluña, nos ha permitido hacer un diagnóstico de los recursos didácticos y a la vez conocer los usos y funciones actuales del patrimonio religioso en Cataluña, las fórmulas de presentación del patrimonio religioso en Cataluña y en menor medida los mensajes que dan estos espacios y equipamientos. Se puede concluir afirmando que en la medida que una parte importante del patrimonio religioso cumple funciones propias de los equipamientos turísticos del patrimonio cultural, una buena parte de los usuarios de este patrimonio disponen de muy pocas herramientas de interpretación.

Bibliografía

AULET, S. (2012). "Competitivitat del turisme religiós en el marc contemporani. Els espais sagrats i el turisme". Tesis doctoral dirigida per VIDAL, D & DONAIRE, J.A. Universitat de Girona. Disponible a <http://www.tdx.cat/handle/10803/96379> (Consulta el 10 de Juliol de 2014).

COMA QUINTANA, L. & SANTACANA MESTRE (2010). "Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage". Gijón: Editorial Trea.

COMA QUINTANA, LAIA (2011): "Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valorización para una propuesta de modelización". Tesis dirigida per SANTACANA, J. Universitat de Barcelona. Disponible a <http://www.tesisenred.net/handle/10803/52205> (Consulta el 9 de Juliol de 2014).

FONTAL, O. (coord.) (2013): *La Educación patrimonial, Del patrimonio a las personas*. Gijón: Editorial Trea,

GENERALITAT DE CATALUNYA (1990): "Catàleg de monuments i conjunts històric i artístic de Catalunya". Barcelona: Edicions Departament de Cultura, pp.46-47.

HERNÁNDEZ, FX. & J. SANTACANA (2009): "Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental", *HERMES. Revista de Museologia*, 1: 8-20

MARTÍN PIÑOL, CAROLINA (2011). “Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales” a Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, ISSN 1133-9810, Nº 68, 2011, págs. 33-39

MARTÍNEZ GIL, TÀNIA (2014): “El panteón real de Santa María de Poblet: ¿un patrimonio identitario?” a Actas del V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano: *Historia e identidades culturales- XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica (en prensa)*.

SERRAT, N. & FONT, E. (2005): Técnicas expositivas básicas a SANTACANA, J. SERRAT, N. y (coords.): *Museografía didáctica*, Madrid: Ariel, pp. 253-302.

RIEGL, A. (1987): “El culto moderno a los monumentos”. Madrid: La Balsa de la medusa.

TÀPIES, A. (1967): “El joc de saber mirar” a Cavall fort, núm. 82, p.3

Campanas, Campaneros y Toques. Un patrimonio inmaterial y su educación

Eliseo Martínez Roig eliseo@eliseomr.com

Gestor Patrimonio Cultural Inmaterial y Campanero Campaners de la Catedral de València

Palabras clave: educación, campanas, campaneros, *Campaners de la Catedral de València*, patrimonio inmaterial, restauración

Objetivos:

- Dar a conocer la nueva visión hacia las campanas y sus toques por la sociedad valenciana y poner en valor el nuevo modelo asociativo para la conservación y salvaguarda del patrimonio inmaterial que suponen los toques de campanas tradicionales.
- Ejemplificar la gestión del patrimonio campanero a través de acciones de difusión comprendiendo la transmisión del conocimiento a través de propuestas didácticas y educativas de los valores inmateriales y de la conservación-restauración de los elementos materiales.

Es bien conocido el hecho de que los toques de campanas han marcado y acompañado la vida diaria, laboral, agrícola, etc de nuestros antepasados y que en muchos lugares, este lenguaje con siglos de evolución ha desaparecido o está en riesgo de hacerlo.

Será nuestro objetivo principal exponer en estas líneas el caso de las campanas, los campaneros y sus toques en la Comunidad Valenciana. Es en este territorio donde desde hace algo más de 25 años, se vienen desarrollando acciones para la defensa, restitución y conservación del lenguaje de las campanas, desde el lado de la sociedad civil, de las asociaciones, y sumando el respaldo institucional y legal, a través de procesos educativos, de difusión y de transmisión de conocimientos.

La regeneración de la tradición campanera en la sociedad valenciana

A principio de los años 70 empieza a desarrollarse la actividad del toque manual de campanas en la ciudad de València con un matiz diferenciador de cómo se viene entendiendo este oficio “perdido”. Jóvenes campaneros retoman, tras años de silencios, los toques del campanario del Real Colegio del Corpus Christi (conocido como *El Patriarca o El Col·legi*). Una nueva forma de organizar y gestionar los toques manuales de campanas nace en este momento en uno de los territorios más campaneros del estado español. Estos jóvenes llegan a encargarse de los toques anuales de la Catedral de València a partir de 1988 bajo el nombre de “*Gremi de Campaners Valencians*” (Gremio de Campaneros Valencianos), y este hecho supone el inicio definitivo de la generación del interés perdido hacía las campanas y sus sonidos tradicionales.

Este momento supone el fin de una etapa de triste pérdida patrimonial, sufrida por el voluntario olvido de la propia tradición y por masivas, salvajes y desgraciadas electrificaciones que asolaron el territorio levantino y gran parte del territorio español, argumentando una “falsa” modernidad donde los campaneros y sus toques no tenían cabida. Los sonidos eran igual en todas partes, eliminando el lenguaje secular de las campanas, diferente en cada torre, marcando tiempo y espacio de cada comunidad. Un complejo medio de comunicación eliminado por motores y mecanismos.

A partir de los años 80, en València, empieza a crecer el interés por rescatar del olvido y del desuso las campanas y volver así a poder escuchar el paisaje sonoro tradicional de la ciudad. La gran campana del reloj, el propio Micalet, volvió a sonar de día y de noche gracias a la colaboración del ayuntamiento. La Conselleria de Cultura inició un programa de subvenciones para las restauraciones de conjuntos de campanas y promulgó la realización de inventarios. La misma institución autonómica reconoce con varias figuras legales las campanas históricas, las torres y los toques (reconocidos como BIC de carácter inmaterial en 2012 los toques de cuatro ciudades), protegiendo así los elementos materiales e inmateriales de este hecho cultural. Todas estas medidas siempre contando con los grupos de campaneros, siendo a la vez apoyo y beneficiarios. Así pues, la Comunidad Valenciana puede considerarse referente de la recuperación, conservación y consolidación de un tejido campanero más que importante, desde las instituciones y desde la sociedad civil asociada.

El modelo asociativo como respuesta a la necesidad de gestión cultural del ámbito campanero

Los actuales “Campaners de la Catedral de València” se definen como una asociación cultural sin ánimo de lucro que se enfoca en la recuperación y mantenimiento de los toques tradicionales manuales de campanas, en la conservación y seguimiento de restauraciones y en la difusión de la actividad a través de la investigación y educación. Este modelo asociativo se ha repetido a lo largo de todo el territorio valenciano, con más de 30 grupos en la actualidad que desempeñan la función de realizar toques a lo largo del calendario anual y de transmitir el conocimiento de los toques locales a los nuevos miembros, en la mayoría de casos, jóvenes. Todos estos grupos conforman en la actualidad una federación que hereda el nombre de los pioneros, “Gremi de Campaners Valencians”. El modelo generalmente sigue las mismas pautas. Un grupo de voluntarios que son formados en la técnica y en el sentido de la actividad que tienen el encargo de realizar los toques manuales de una o varias torres. Los diversos grupos se reúnen anualmente para compartir las experiencias generadas, las actividades realizadas y las perspectivas.

A partir de aquí cada asociación mantiene un carácter más propio. Los “Campaners d’Ontinyent” son capaces de gestionar los toques de toda una ciudad. Los “Campaners d’Albaida” son característicos por no haber electrificado nunca sus toques en 800 años y por mantener implicado a un nutrido grupo de adolescentes menores de edad en las actividades. Nuevas asociaciones como los “Campaners de Carlet” han construido ellos mismos elementos como la matraca, usada en Semana Santa. En cambio, los campaneros de la Catedral, en Valencia se caracterizan en el ámbito de la investigación, teniendo varios de sus miembros inmersos en tesis, inventarios, etc.

Este modelo asociativo facilita la gestión a las administraciones encargadas de velar por el patrimonio y a la vez exige de ellas una coordinación constante.

Los resultados pueden contarse (por la cantidad de grupos que han emergido) y puede cualificarse (a través de las eficientes medidas y actividades realizadas por los grupos), incluso pudiendo reconocer a los individuos como profesionales del ámbito, sin estar remunerados.

Los toques de campanas, vistos como patrimonio

Como hemos comentado, la Generalitat Valenciana, la administración autonómica valenciana, declaró el pasado 2 de agosto de 2013 los toques de cuatro torres en València, Segorbe, Castellón y Albaida como Bien de Interés Cultural de carácter inmaterial. La figura del BIC supone la más alta protección posible que se puede otorgar a un bien cultural. Este hecho hace visible el cambio de paradigma hacia el mundo de las campanas en tierras valencianas. Pero el verdadero cambio

viene por parte de la sociedad, que está empezando a entender que lo contemporáneo, que lo verdaderamente interesante es seguir tocando las campanas, a mano. Los grupos de campaneros ya son vistos con normalidad y no como novedad. La participación ciudadana en la organización de festejos y celebraciones incluye también a estos grupos de campaneros, los cuales suelen permitir la presencia de interesados locales quienes intentan luego encargarse de más días de toques.

De esta forma la visión de las campanas, los campaneros y los toques ha evolucionado y es en este momento en el cual cualquier población que cuenta con un grupo de personas conservando esta tradición suele ser motivo de orgullo y de progreso, unido a un inevitable carácter de identidad que va ligado a la conservación de las tradiciones locales.

La educación como proceso fundamental

Puede parecer que la situación del patrimonio campanero en el territorio valenciano está totalmente desarrollada y no existen problemas para su funcionamiento. Si bien es cierto que a diferencia de otros territorios españoles, la Comunidad Valenciana protege y “cuida” de su patrimonio campanero, no podemos afirmar que está todo hecho.

El patrimonio campanero está muy descontextualizado. Es decir, las nuevas generaciones realmente no conciben los toques de campanas como pueden hacerlo sus abuelos y abuelas. El lenguaje de las campanas es entendido como un mero sistema de avisos, generalmente a servicios religiosos, y por su función horaria. Se ha universalizado y disminuido su uso y por tanto se ha perdido el enlace que vincula a la sociedad con el lenguaje de sus campanas.

En este punto, uno de los factores que más importancia han de cobrar es el de la educación, el de la transmisión y divulgación del conocimiento que tenemos para contribuir así a la creación de la identidad cultural, ya que tener una conciencia de los orígenes significa que cuando el individuo sea adulto podrá compartir valores, costumbres e ideas con otras culturas, de forma que se garantice la comprensión de lo distinto (Pérez y Alagarda 2011).

Si profundizamos un poco más, y siguiendo el texto de Pérez y Alagarda, a través de la educación patrimonial estamos democratizando los bienes culturales en sí, poniéndolos a disposición de la sociedad como instrumento al servicio del desarrollo de su conocimiento y convirtiéndolos en la principal herramienta para la tutela de nuestro patrimonio (2011).

Con todo esto queremos decir que para realmente obtener éxito con unas medidas y unas políticas aplicadas a la conservación del patrimonio campanero

hemos de contar con la educación, con la formación. No sólo de nuevos campaneros que reproduzcan toques antiguos, sino de la sociedad en general, enfatizando los esfuerzos en el público joven, ya que al crecer serán nuevos transmisores de conocimiento, por tanto, el impacto que se busca tener en la sociedad puede lograrse a partir del trabajo con ellos (López 2011).

A través de las experiencias educativas contextualizaremos el uso del lenguaje de las campanas en el ámbito social y cultural de la comunidad y lo expondremos desde el punto de vista actual, considerando la necesidad de mantener este medio de expresión comunitario. Necesitamos de esas metodologías didácticas para volver a contextualizar una tradición comunicativa en el momento en el que vivimos. Tanto es así que el enfoque que se transmite desde los propios campaneros actuales no es el de la melancolía o nostalgia por los tiempos pasados cuando todo era mejor y las campanas se tocaban solo a mano. No es así, el enfoque es más actual, se vuelve a tocar las campanas porque queremos seguir interpretando los sentimientos comunes a través de instrumentos antiguos que nos han sido legados, con partituras históricas y con manos jóvenes, para así continuar haciendo presente esta manifestación cultural que nos aporta identidad y sentido de comunidad. Es en el presente cuando elegimos continuar con nuestra tradición, por voluntad social y no por nostalgia. Ese es el sentido con el que trabajaremos a lo largo de nuestras experiencias educativas, otorgando a la actividad de un carácter presente y no pasado.

Estamos buscando divulgar el conocimiento para sentar las bases de la interpretación de esta actividad en su contexto actual. Y la educación ayuda a sentar esas bases. A través de la interpretación llega la comprensión y el conocimiento, a raíz del conocimiento viene la identificación y a partir de la identificación viene la apreciación. Un bien cultural que se aprecia, se conserva. Es decir, contextualizar a través de procesos educativos, es uno de los fines más importantes de los agentes culturales para ofrecer y divulgar el conocimiento a la sociedad y a la vez es una herramienta de conservación del patrimonio.

Cuando hablamos de contextualizar y de dar sentido actual al patrimonio inmaterial hemos de pensar que esta tipología patrimonial es aquella que vincula el patrimonio material, el tangible con el uso que la sociedad le da. Así pues es de gran importancia saber transmitir el sentido de los objetos a través de su inmaterialidad implícita e ir más allá de los comunes datos históricos y formales a los que se acostumbra.

El proceso educativo dentro de los grupos de campaneros

Los procesos educativos son una constante en las actividades de los grupos. En primer lugar la educación más necesaria es la técnica. El toque de las campanas puede resultar peligroso si no se efectúa con habilidad y un buen manejo de los instrumentos, que alcanzan toneladas de peso. El aprendizaje de las técnicas se realiza in situ, en los días de toque y son los propios compañeros los que guían el proceso.

Además, desde hace años se han organizado diversos “cursos” de campaneros, en el territorio valenciano y fuera de él, con el objetivo de reforzar la técnica y la seguridad en los integrantes de las asociaciones.

La metodología de los “cursos” se basa en una parte teórica y en una práctica. Ambas son necesarias, pues el campanero ha de saber por qué y como ha de tocar, es decir, ha de conocer el contexto de los toques que está realizando.

Estos diversos cursos han sido programados y dirigidos por el Dr. Francesc Llop i Bayo, antropólogo encargado del inventario de todas las campanas de las catedrales de España y referencia nacional en el campo de la campanología con multitud de publicaciones y trabajos sobre la materia. Desde 1998 a 2013 han tenido lugar dichos cursos en Zaragoza, Jaca, Pamplona y Valencia, siendo en esta última ciudad donde se han realizado en varias ocasiones y en distintas torres.

A través de materiales en papel donde se introduce las distintas técnicas para tocar campanas, los distintos usos religiosos y civiles, los procesos de documentación e inventariados, y la gestión de los actuales grupos de campaneros se consigue materializar el contenido necesario para interpretar desde el momento presente los toques de campanas. El soporte audiovisual es fundamental también en estas jornadas de curso, a través del cual se transmite aquellos movimientos y las técnicas necesarias para realizar los toques de campanas con éxito.

La parte más esperada es la de la práctica, donde los asistentes a los cursos se encaran con las campanas, primero perdiendo el miedo a moverlas y luego llegando a crear los ritmos que conforman los toques tradicionales. Como antes hemos dicho, la mayoría de este aprendizaje se realiza acudiendo los días de toque, sin ensayos (aparte de estos cursos que son extraordinarios). De tal forma el proceso podría incluirse bajo el conocido concepto de “aprender haciendo”. Los mismos días de toques los campaneros van mejorando su técnica, tocando diferentes campanas y pudiendo controlarlas para reproducir los toques con exactitud. Así, después de la asistencia a estas jornadas formativas, el aprendizaje sigue su curso a lo largo del calendario de toques.





Imágenes de los últimos cursos realizados en la Catedral de Pamplona y en la Catedral de Valencia. (Fotos: Francesc Llop i Bayo; Mari Carmen Álvaro Muñoz)

Experiencias educativas fuera de los grupos de campaneros

Visitas Didácticas

Una de las actividades educativas que más se ha realizado últimamente son visitas escolares concertadas a la Torre del Micalet con alguno de los campaneros de la Catedral de Valencia. En estas visitas, el campanero hace un repaso de aquellas áreas que se estudian en la escuela, vinculándolas con la tradición del lenguaje de las campanas. Ámbitos como la música, la historia, las ciencias sociales y la lengua confluyen en una explicación de la torre, de sus campanas y de los toques que se realizan, además de difundir el carácter asociativo actual de los campaneros.

Ya mencionamos anteriormente la importancia de llegar a este grupo social, el de los jóvenes, ya que son un inmejorable canal de transmisión de la información. El siguiente paso de estos niños y niñas supone su vuelta a la torre acompañados de familiares y amigos.

El hecho de poder participar aprendiendo a tocar las campanas supone un punto de partida para una visión futura de conservación. Es decir, con estas medidas además de educar a los visitantes estamos “creando escuela”, de tal forma que en un futuro serán estos los ciudadanos que formen parte de los grupos de campaneros y así se conserven los toques manuales.





Diversos momentos de las visitas didácticas en la Sala de Campanas de la Torre del Micalet (Valencia) (Fotos: Belén Monreal)

Proceso de restauración de una campana

Una propuesta conjunta entre el Técnico de Cultura de la localidad de Cullera (Valencia) y nuestra puso en marcha el proceso de restauración de una pequeña campana de una de las ermitas, ahora convertida en Museo del Arroz.

Decidimos llevar a cabo parte del proceso de restauración en un intento de hacer partícipes a jóvenes de un programa de cualificación profesional en carpintería dependiente del ayuntamiento municipal. Pensamos en esta medida de socialización del patrimonio y de acercamiento de los procesos de recuperación patrimonial para ofrecer de una misma vez una salida a su posible trabajo que aprenden en sus clases con el del ámbito del lenguaje de las campanas. El hecho de realizar esta tarea supone poner en valor el uso que se le dará a la campana, que recuperará los valores originales.

A través de una dilatada “clase” o charla de contextualización al mundo de las campanas y de su lenguaje tradicional, los jóvenes fueron introducidos a los valores

de una verdadera restauración, que es la de devolver al instrumento su uso tradicional y original, para mantener la misma música que antaño.

¿Por qué es importante incluir en procesos de educación patrimonial inmaterial el acercamiento a los elementos tangibles? No podemos olvidar que para proteger el lenguaje de las campanas entendido como algo intangible, necesitamos de los instrumentos con sus instalaciones originales. Es decir, para poder reproducir los toques tradicionales necesitamos recuperar las instalaciones propias de las campanas, mayormente destruidas durante los años 60 y 70.

Con esta experiencia educativa lo que conseguimos es poner de manifiesto la relación de los objetos materiales con su uso, el patrimonio material con el inmaterial. La intervención consta de la recuperación del contrapeso de la campana, para volver a permitir su movimiento a medio vuelo, tal y como era tradicional en ermitas y pequeños templos. La colocación en la espadaña será ejecutada por una empresa especializada para garantizar la seguridad del conjunto.

Implicar a la sociedad en los procesos de creación y recuperación del patrimonio ayuda a conocerlo, a apreciarlo y a conservarlo tal como dijimos anteriormente. Esto sigue la premisa de “aprender haciendo” que también apuntábamos antes.





Diversos momentos del taller de restauración del contrapeso de la campana de la ermita de los Santos de la Piedra de Cullera (Valencia) (Fotos: Enrique Gandía)

Pau, el campanero

La experiencia que tuvimos con Pablo, un joven de Torrent (Valencia) consistió en enseñarle ciertos toques de campanas con un par de piezas móviles.

El interés recaía en poder ofrecer ante toda la ciudad, en una muestra de oficios antiguos dentro de los actos culturales que la fiesta de las Fallas conlleva. Los resultados fueron muy positivos ya que era la primera vez que alguien mostraba el antiguo oficio de campanero.

Durante varias jornadas, a Pablo se le enseñaron algunos toques de protección, de alarma y típicas señales diarias, como el Ángelus. Esta formación iba acompañada siempre del significado de los toques, es decir, contextualizando.

Además la representación contó con la participación de otros niños y niñas, mostrando el número de campanas del campanario principal de Torrent.

Con este tipo de experiencias comprobamos que necesitamos de la educación en patrimonio para divulgar el conocimiento, y aprovechar los procesos como medidas de conservación futuras de los bienes culturales, materiales e inmateriales.



Enseñando los toques de campanas a Pau. (Foto: Roberto Gómez)

Conclusiones

Habiendo llegado hasta aquí a través de esta muestra de acciones educativas en el ámbito del patrimonio inmaterial campanero, podemos concluir que creemos convenientes e importantes tales acciones, ya que en el momento actual, con unas bases de gestión de este patrimonio sentadas en el asociacionismo, es cuando podemos ampliar las propuestas educativas. Concebimos la divulgación de esta tipología patrimonial a través de experiencias formativas que a la vez suponen medidas de interpretación y conservación.

Una forma de llegar a más población objetiva sería la realización de proyectos educativos en coordinación con centros de enseñanza, con museos y con las instituciones culturales, a través de las cuales el patrimonio campanero pueda ser

comprendido, y sobre todo, disfrutado por aquellos y aquellas que el día de mañana tendrán en sus manos el derecho y la necesidad de seguir practicando.

Bibliografía

CARMEN PÉREZ GARCÍA, MANEL ALAGARDA CARRATALÀ (2011) La educación como medida de protección del patrimonio cultural. Ampliación del concepto de conservación preventiva. *Revista Patrimonio Cultural de España – Patrimonio y Educación* (5) 151-166

GÓMEZ REDONDO, CARMEN (2012) Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. *Comunicaciones del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. 15-22

LLOP I BAYO, FRANCESC (2013) Curset de perfeccionament dels Campaners de la Catedral de València. Valencia <http://campaners.com/php/textos.php?text=5752>

LLOP I BAYO, FRANCESC (2011) Curso de campaneros de la Catedral de Pamplona. Valencia <http://campaners.com/php/textos.php?text=5939>

LÓPEZ CAMPOS, LUISA IRAZU (2011) La educación patrimonial como herramienta de conservación del patrimonio. El Programa Patrimonio Joven del Ministerio de Cultura. *Revista Patrimonio Cultural de España – Patrimonio y Educación* (5) 167-178

MARÍN CEPEDA, SOFÍA (2012) El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre como “accesibilizar” nuestro patrimonio a través de la educación. *Comunicaciones del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. 396-401

Problemas del estudio y análisis del patrimonio artístico negroafricano como transformador social

Alfonso Revilla Carrasco alfonsor@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Resumen: Las propuestas negroafricanas son el resultado de un desarrollo legítimo, de unas opciones, que han llevado a algunas sociedades a conclusiones opuestas en la forma y manera de concebir el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre las diferentes realidades. Sus manifestaciones plásticas, que nosotros consideraríamos creativas, se afirman plástica y estéticamente como mucho más que simples objetos curiosos y primitivos. Aún así, fueron y son privadas de un espacio dentro del marco occidental, sino planteado como influencia sobre nuestros artistas o como objeto de mercado del arte. Asimilamos los objetos y los transformamos adaptándolos a nuestros propios términos, desestimando gran parte de su potencial y privándolos de su contenido esencial. La falta de contexto del objeto africano no se debe a los problemas generados en el proceso de introducción en occidente sino más bien en la falta de aceptación del propio marco del objeto subsahariano en sí mismo. La complejidad del arte negroafricano requiere de estudios de contexto y conceptos específicos propios de la obra.

Palabras clave: Arte, negroafricano, didáctica, etnocentrismo, patrimonio, cultura.

Abstract: Black African proposals are the result of a legitimate development, of some options that led some societies to completely opposed conclusions related to how to conceive the world, the man, the society and the relationships between different realities. Their plastic art is much more than simple curious primitive objects. Even so, they were and are private in a place within the western frame. We understand these objects and we transform them using our own terms, rejecting a big part of their potential and essential content. The lack of context in the African object is not due to problems generated in the westernization process, but to the lack of acceptance of the frame of the Sub-Saharan object. The complexity in black African art demands different researches about contexts and specified concepts of the works.

Keywords: Art, blackafrican, didactics, ethnocentrism, heritage, culture.

Problemas de posicionamiento de la obra negroafricana

De entre los problemas técnicos hemos de destacar la identificación de las obras referidas al autor, la datación, localización y grupo. Estos desconocimientos llevan a catalogaciones vagas e imprecisas. En el contexto africano el término anónimo requiere el hecho de que lo sean en sí mismas, ya que sólo se puede aplicar ese tratamiento, a las obras que corresponden a esta atribución por razones específicas de la obra en sí, tales como presentificación, o la no imputación a la producción humana, siempre de carácter ritual. El conocimiento lleno de imprecisiones que tenemos de muchas manifestaciones artísticas africanas, suelen referir un problema mayor; hay en ello una actitud subyacente excesivamente generalizada por la cual se acepta la falta de rigurosidad, en los datos de atribución de las obras, deslegitimando así, la individualidad artística o el logro de la sociedad que la produce.

Teniendo esto en cuenta, lo primero es abordar el objeto desde su gran complejidad y multiplicidad. La creatividad que se muestra en el objeto africano está íntimamente ligado con la función y al mismo tiempo con la forma. Todo el universo del África subsahariana está nutrido de miles de objetos que manifiestan y crean su propia realidad. El sentido estético se encuentra manifestado de esta manera en casi todo objeto funcional subsahariano donde

“la elegancia [se refiere a la forma] se manifiesta siempre funcional y que lejos de perjudicar a la utilización del objeto, se modela en base a ella, la abraza y la facilita” (Meyer, 2001b, p.9).

En el ámbito artístico occidental hay una necesidad de eternización, de conservación de sucesos, objetos, representaciones, detestando todo aquello que no puede ser recordado o recogido; en parte detesta la subjetividad de la memoria. Así trabaja en la eternización de lo efímero, de lo fluyente, en un intento de retener en ello su génesis (que en muchos casos y de múltiples formas alude a la comprensión del ser humano dentro de un orden). No obstante lo creativo se muestra no en el resultado, sino principalmente en el proceso.

De esta manera el pensamiento artístico occidental reduce cada acto, a un acto finito, limitado, dejando caer en el olvido que cada acto, así como cada manifestación derivada del mismo, es siempre inconclusa. La persona occidental confía en el orden material como el único que se revela concluso y capaz de establecer y generar un desarrollo progresivo, a partir de objetos limitados (planteamiento museístico y de la historia del arte).

El problema de atribución étnica de un objeto a un grupo cultural a menudo no tiene en cuenta que “etnia” responde a un concepto dinámico relacional íntimamente ligado a la geografía, el comercio, la economía o la propia sociedad, con lo que esto conlleva: fenómenos de dispersión, migración, interacción; dados todos ellos bien por razones voluntarias o forzadas. El resultado es que las fronteras étnicas no son netas y mucho menos permanentes. De igual manera las manifestaciones artísticas del África subsahariana comparten los principios de movilidad de estas etnias, así como los principios económicos y de mercado, lo que dificulta establecer un mapa claro de desplazamientos, influencias y desarrollos, de las obras concretas, lo que a su vez no nos permite hablar de estilos tribales determinados por tipologías formales, que están constituidas por rasgos comunes a todas las producciones de la misma y sólo por ellos, al menos sin tener en cuenta todo este contexto de influencias e intercambios.

Somos claramente conscientes del problema del uso del término etnia, en cuanto se ha utilizado dicho término en función de diferentes fines. Por un lado lo religioso, en cuanto designa a pueblos paganos desde el punto de vista eclesiástico; por otro político en tanto diferenciación de los estados civilizados de occidente. Etnia se define así en cuanto rasgos que no posee, en contraposición a los que ha desarrollado la cultura, constituyendo así, un vehículo idóneo de la colonización, sirviendo para poner en su lugar a las poblaciones conquistadas (Amselle y M'boloko, 1985). El problema principal ha sido la fraccionalización en términos unívocos en las que ha derivado el término, que se ha asociado a la pertenencia a una comunidad (Alemania y países del Norte) bajo una esencia natural y por lo tanto inmutable (Francia).

En los últimos decenios a raíz de los trabajos de F. Barth, 1969, se acentúa el carácter dinámico e interrelacional, insistiendo en que no sólo el concepto, sino la atribución étnica han servido como creación colonial para ejercer el dominio político y económico creando manipulaciones artificiales y vínculos más que discutibles (Mercier, 1961; Amselle y M'boloko, citado por Bonte e Izard, 1985, pp.256-260).

En el concepto étnico se nos plantea uno de los primeros problemas; el objeto subsahariano en cuanto imbricado como manifestación colectiva nos da serias dificultades a la hora de establecer una atribución étnica, en función del dinamismo y la interrelación que conlleva el término.

La atribución étnica al objeto, ha llevado a trasladar valores atribuidos de la una a la otra. De esta manera se ha pretendido ver en el objeto esa potencia directa casi instintiva, primitiva. No obstante:

“el arte africano es un arte consciente, incluso intelectual, lo contrario de ese delirio instintivo, de esa creación inmediata, de ese primitivismo histórico que Vlaminck y los expresionistas alemanes creyeron descubrir en él” (Laude, 1968, p.102).

Un tercer problema viene dado por el uso del término “autenticidad”. Lo auténtico en nuestro contexto cultural está referido al reconocimiento atributivo de una obra, bien con respecto a un autor, estilo, época o localización. La autenticidad de una obra africana está difícilmente definida, tanto por los problemas anteriormente citados, como por la dificultad de aplicar el concepto de lo auténtico, a los contextos africanos. La descontextualización desde la que se observan las obras africanas, inhibe una parte importante de las mismas. Probablemente la obra africana está exenta de pretensiones de autenticidad, tal como la conocemos nosotros, salvando la implicación referida al reconocimiento de los logros estéticos obtenidos, e identificándola más bien en términos de función.

Actualmente hay una tendencia a establecer una relación entre la autenticidad de una obra africana y el hecho de que esta haya cumplido una función. No obstante hay que ser cauteloso al identificar autenticidad y función, ya que, aunque es cierto que la obra tiene un valor por el hecho de haberla cumplido, a saber, función-forma son un binomio inseparable, no podemos olvidar que el uso no es un valor formal en sí, y la obra está considerada por sus cualidades formales (sin subestimar el valor estético de la función). Occidente contempla la función de la obra de arte propia como desestimación de la misma que está enfocada a tener un valor referencial en sí misma. Ahora necesitamos replantear estos conceptos para poder entender la obra africana negra aceptando el hecho de que las manifestaciones artísticas negras no se limitan a sí mismas, siendo su naturaleza la de su propio lenguaje unido a su función.

Independientemente de los problemas de catalogación, atribución étnica o el concepto de autenticidad hemos de tener en cuenta que las manifestaciones artísticas africanas subsaharianas son una propuesta distanciada tanto de nuestra manera de entender la sociedad, como la economía o el propio arte. Nos abre una nueva realidad visual creativa, que lejos de podersele aplicar conceptos como exótico o primitivo, se afirman como obras maestras, dimensionadas hasta obtener un volumen contundente, una dimensionalidad real, lejos de los criterios perspectivas de nuestra propia cultura, que ha convertido la dimensionalidad, en masa o bien en conceptos matemáticos próximos a la geometría.

Las obras negroafricanas se sustentan sobre los valores del legítimo desarrollo histórico de muchos pueblos que han evolucionado conforme su propias decisiones y

necesidades, y no pueden admitir que la tendencia eurocentrista les sitúe como producto de un estado inferior de la fase evolutiva, cuyos principios todavía permanecen arraigados en nuestra sociedad. Esta peligrosa tendencia ha llevado a desestimar las categorías mentales del África subsahariana y sus manifestaciones incluida la artística, de forma que posicionamos estas obras en los márgenes del conocimiento.

Un segundo problema viene establecido por la dispersión de las obras y la acción heterogénea que se viene realizando, en virtud de la mera colocación de estos objetos en museo etnológicos, en lo que se refiere a instituciones públicas. Mientras que la acción privada categoriza este tipo de objetos, bajo términos artísticos, con premisas exclusivamente o casi exclusivamente occidentales, esto es, tratando la categorización como lo haría con objetos artísticos de la producción occidental.

La falta de un criterio específico a la hora de considerar los objetos del África subsahariana ha menoscabado parte de su identidad, así como ha hecho creer que se estaba generado un conocimiento legítimo en la desestimación de los conceptos originales. Esto replantea la posición física del arte negroafricano.

"Con el desarrollo en el siglo XIX de la antropología y las primeras teorías sociales relacionadas con el evolucionismo cultural, el arte africano fue catalogado como el producto de una mente infantil, que todavía no había alcanzado el grado de madurez del hombre blanco. Más que cualquier cualidad estética, se valoraba el valor etnológico como testimonio material de un estadio inferior en la escala del progreso de la humanidad. Este posicionamiento, establecido desde criterios eurocéntricos, convertía lo diferente en inferior" (Almazan, 2012, p.229).

La identidad del objeto negroafricano en muchas ocasiones no se plantea desde lo visible, sino desde lo oculto. De esta manera la exposición inaugural *Secrecy: African Art that Conceals and Reveals*, comisariada por Mary H. Nooter aborda el secreto como parte de la obra negroafricana.

"Organizar una exposición y un catálogo así es complicado desde un primer momento, ya que exponer y escribir corren paralelos con los procesos de ocultamiento que implica lo secreto [...] El propósito de esta exposición no es revelar secretos, sino más bien mostrar como ciertas obras de arte sirven para proteger y conservar el conocimiento secreto" (Targer, 1982, p.49).

La necesidad de diálogo que contiene toda obra artística necesita de la liberación de prejuicios. En ese caso África se afirma con una belleza serena; una belleza contundente y lo hace con una autoridad que no permite poner en duda que el África subsahariana ha tenido un desarrollo, capaz de producir a lo largo de milenios, algunas de las mejores obras de arte realizadas por el ser humano. Obras capaces de manifestar todo un modo de vida, una forma de creer, de entender la economía y el progreso, las relaciones sociales, el trabajo y sobre todo, las creencias.

Nuestra posición delante de una obra no debe ser pasiva. Nos ha de permitir dialogar y comprender en términos de forma, iniciación, color, creencia, textura, equilibrio, espacio...; todas ellas expresiones en las manifestaciones artísticas africanas dispuestas al diálogo; dispuestas a comunicarse en términos de planteamientos, no de conclusiones; quizá tanto más por todo ello se autoafirmen con una gran autoridad. No se pueden plantear como respuesta acabada.

La finalidad de la escultura no se limita a la representación. Los artistas africanos dirigen su trabajo hacia la presentificación, que dotará a la obra de una presencia, la hará presente, ocupando un espacio no posicional sino dialógico. En esto, los escultores africanos son unos maestros. Es tan difícil, entender el arte africano, como sencillo dejarse sobrecoger por él. Para ello es necesario un esfuerzo de aprender a mirar. El diálogo de toda obra africana se basa en la interferencia entre los distintos ámbitos de su compleja realidad, de forma que los objetos aún teniendo una especialización muy clara, determinada por la relación de su forma y su función, pueden ser modificados pasando a través de diferentes estatus.

Unos de los problemas ante los que nos enfrentamos a la hora de establecer una categorización de los objetos africanos es la diversidad de la obra en sí y las relaciones que se establecen entre las mismas. Los objetos africanos se relacionan en virtud de su forma y de su función, y a partir de ahí se reconoce la identidad de un objeto en particular, dentro del lugar que ocupa entre el resto de objetos.

El hecho de establecer categorías en virtud del objeto en sí, valora su propia dimensionalidad en cuanto a concepto geométrico como obviedad para establecer categorías, esto es, convertimos lo que el objeto representa, en su propia definición tipológica, desestimando el objeto más allá de sí, en los términos funcionales a los que alude, principalmente en razón de su función y las relaciones de la misma.

La diversidad y variedad de los objetos africanos parten del simple hecho de una necesidad de lo bello.

“La necesidad de belleza está más difundida en África que en occidente, más ampliamente extendida, ya que no toca sólo un área precisa. Pueden encontrarse en cualquier lado, allí donde no se las espera, y manifestarse independientemente de todo lujo, a través de los materiales más humildes” (Meyer, 2001b, p.194-195).

Lo variado y lo múltiple son el resultado del juego de la realidad para lo cual hemos de partir del mismo hecho de la realidad. El concepto de realidad africano se abre no sólo a lo visible, cuantitativo o mensurable; habiendo en la realidad toda una dimensión no visual. La dependencia de lo visual en la cultura occidental determina el objeto del conocimiento así como el método de aplicación del mismo.

La variedad formal de la representación africana está en total sintonía con la variedad de la realidad que permiten a la persona vincular el mundo visible con el no visible.

“Dicen los bantús que el hombre en su paseo por la tierra inicia el camino que le conducirá a la dimensión de los antepasados, donde será guiado por las almas de los últimos difuntos. Los muertos vagan entre los árboles, preferentemente entre aquellos que se inclinan hacia el este, hacia donde nace el sol, en espera de las almas que les conducirán al Más Allá” (Romero de Tejada, 1999, p.17).

La necesidad de objetos del mundo material, no requiere en sí misma, sino la forma asociada a la función; mientras que el objeto, que pone en contacto las diferentes dimensiones de la realidad, necesita unir al binomio forma-función un tercero; un nexo suficientemente potente plásticamente como para permitir el diálogo entre las diferentes dimensiones de lo real; este tercer término es el rito. El rito está al servicio del equilibrio de las dimensiones de lo real, en tanto que posee la capacidad de manifestación, presentificación y diálogo; en cuanto que contiene un conocimiento no verbal, sino plástico, al que no le es permitido establecer ese contacto en sí mismo, sino a través del objeto ritual.

En esta diversidad, se establecen un conjunto de conexiones diversas, donde una figura masculina puede aparecer representada en una máscara, en un instrumento musical, o en cualquiera de los accesorios, bien personales, de hogar, rituales o arquitectónicos. Lo mismo sucede para las figuras zoomorfas. Las máscaras así mismo, a parte de su riqueza en cuanto a diferentes posiciones que puede adoptar en su acoplamiento con el cuerpo, pueden

contener una gran variedad de figuras humanas, zoomorfas, incluso accesorios personales y rituales de gran riqueza simbólica.

Merecen una mención los adornos corporales tanto los que quedan recogidos como bienes muebles, como aquellos permanentes, realizados sobre la piel, como cortes, o bien temporales, como pinturas, de una asombrosa variedad y riqueza de coloridos. Los accesorios rituales abarcan prácticamente el resto de las categorías, ya que el objeto es incomprensible sin utilidad, bien ritual o bien funcional, en este último grupo incluimos los accesorios del hogar.

Todo el conjunto de los objetos africanos aparte de las correspondencias mencionadas mantienen un vínculo con la realidad para el que no se realiza un proceso de abstracción que supondría un distanciamiento de la realidad y un conocimiento teorizado. La categoría donde se puede ver el único ejemplo de abstracción de la función en un objeto africano corresponde a otras monedas (cauríes, piedras del rayo,...); y esta afirmación realizada con reservas, en cuanto que el tipo de monedas al que nos referimos, se vinculan a la realidad como producto de la misma; es el valor atribuido al carácter eminentemente abstracto.

Conclusiones

La necesidad de plantear prácticamente cualquier cuestión en arte negroafricano requiere del ajuste de los conceptos que diferencian en los ámbitos artísticos al emisor y el receptor del objeto de estudio. En nuestro caso necesitamos reelaborar conceptos básicos como: catalogación, el término étnico, la autenticidad como criterio de valoración de las obras y la generalización aplicada en el ámbito artístico al continente africano. El estudio del arte negroafricano ha de considerar el distanciamiento conceptual, que posiciona el objeto como soporte funcional del rito en constante evolución. Todos estos términos han de ser redefinidos en el marco de un acercamiento al arte negroafricano que requiere de una postura diferencial tanto a nivel formal como conceptual, que en último término nos acerca a un concepto artístico próximo al vínculo de la obra con la realidad a partir del binomio forma-función.

Referencias bibliográficas

ALMAZAN, D., PANO, J.L., Y BARLÉS, E., (2012). Las artes fuera de Europa. Zaragoza: Mira.

BONTE, P., & IZARD, M. (2005). Diccionario Akal de Antropología. Madrid: Akal.

LAUDE, J. (1968). Las artes del África negra, Barcelona: Nueva Colección Labor.

LÉVY BRUHL L., (1985). El alma primitiva. Barcelona: Ediciones Península.

MEYER, L. (2001a). África negra; máscaras, esculturas, joyas. Italia: Lisma.

(2001b). Objetos africanos. Vida cotidiana, ritos, artes palaciegas.
Barcelona: Lisma.

ROMERO, P. & SANTOS, F., (1999). El mundo de las creencias. Teruel: Museo de Teruel

SERRALLER, C. (1992). La senda extraviada del arte. Madrid: Mondadori.

TARGER, A. (1982). Exponer lo oculto. Lápiz, 93(4), 48-51.

Un Greco en los escaparates: experiencia educativa de interacción con la sociedad

Juan Carlos San Pedro Veledo

Monica Delgado Cuervo

Palabras Clave: Artista / Educación/ Sociedad/ Medios De Comunicación

Resumen: Esta presentación muestra un ejemplo de actividad artística desarrollada en el ámbito escolar y que persigue varios objetivos como son el dar a conocer al alumnado la figura del célebre pintor El Greco, así como su legado artístico, estimular la creatividad del niño y darle un reconocimiento social, que tan positivamente influirá en su desarrollo personal.

Además consideramos que la escuela no puede ser una institución aislada y con esta actividad, rompemos ese concepto abriéndonos a la sociedad.

Centenares de variaciones sobre la obra *Caballero de la mano en el pecho*, realizadas por los alumnos de 3 a 18 años, inundarán las calles de Gijón para disfrute de sus conciudadanos.

Cómo surge la idea del proyecto

Con el comienzo de un nuevo curso escolar llegan los proyectos, las nuevas ideas, las planificaciones. En el 2014 se conmemora el IV Centenario de la muerte de El Greco, lo cual supone una ocasión perfecta para desarrollar en el colegio actividades en torno a la figura de dicho pintor.

Desde el departamento de Educación Plástica y Visual se buscó una actividad que involucrara al mayor número de alumnos, que estos fueran parte activa y que les invitara a acercarse a la figura de El Greco. De las distintas actividades propuestas nos inclinamos hacia la reinterpretación de una obra de dicho pintor por parte de los alumnos. Esta idea viene del encuentro 10 años atrás con el libro "Variaciones sobre el cuadro La Habitación de Arles de Vincent Van Gogh" de Paco Ignacio Taibo II y Angel de la Calle, con motivo del encuentro literario en la Semana Negra de Gijón del 2003. Dicho libro recoge las obras elaboradas por una veintena de artistas, escritores, ilustradores, que nos ofrecen una visión personal de la "Habitación de Arles". El resultado son obras de

gran calidad, con estilos artísticos muy diferentes entre si y que han sabido mantener la impronta personal frente a una obra con fuerte carácter como es la “Habitación de Arles”. Por lo tanto podríamos considerar la obra de Vincent Van Gogh como artefacto (Hernández, 2010) mediador cultural eminentemente visual, que desencadena todo un proceso creador en múltiples artistas.

Trasladándonos de nuevo a la escuela, se busca una obra de El Greco, que al igual que hiciera la “Habitación de Arles” desencadene en el estudiante todo un proceso creador, que si bien el bagaje artístico no es el mismo el que aporta artista y estudiante, si es cierto que ambos procesos necesitan una activación de la creatividad y por supuesto ambos procesos estarán influenciados por la pedagogía cultural recibida (Seinberg y Kincheloe, 2000).

Motivación y desarrollo del proceso creador

¿Qué obra de El Greco elegir pues? La elección de la obra se realizó atendiendo a parámetros como la simplicidad en la composición, ya que los alumnos que trabajarían en la actividad irían desde los 3 a los 18 años, pero también con elementos que fueran susceptibles de cambio sin perder la identidad y que ofrecieran nuevos retos a nuestros alumnos.

La obra titulada “Caballero de la mano en el pecho” se adaptaba a las necesidades que planteábamos con la actividad, ofreciéndonos elementos suficientes para que los alumnos no se perdieran en la composición y a su vez elementos de marcado carácter, lo que permitiría jugar con la obra sin que ésta perdiera su identidad. La puesta en escena en el centro escolar comenzó en el mes de noviembre con la colocación de carteles en las clases, que si bien no explicaban nada concreto de la actividad, despertaban la curiosidad de los estudiantes, ya que bajo el reclamo de la búsqueda de una mano extraviada se introducían vocablos como Renacimiento, caballero, Toledo, Domenikos Theotokopoulos...

Unas dos semanas más tarde se les planteó la actividad a los alumnos, comenzamos observando la obra “Caballero de la mano en el pecho” la cual motivó que los alumnos se plantearan una serie de cuestiones como ¿quién pintó la obra? ¿Para quién la pintó? ¿Quién era ese personaje? ¿En qué época vivió? ¿Por qué vestía así? ¿Cómo iría hoy vestido? ¿Por qué lleva espada? ¿Por qué tiene la mano en el pecho? ...y muchas más preguntas que por supuesto iban en relación a la edad de los alumnos. Una vez hechas las presentaciones invitamos a que los alumnos se apropiaran de la obra, que nos mostraran como sería ese caballero en el siglo XXI, si les parecía que estaba muy oscuro podían darle luz, color, si estaba muy solo darle compañía, cambiar la técnica, el estilo o recrearse en los detalles, podían “jugar” con la obra. Quizás esta sea

la palabra que mejor defina el proceso que queremos que el alumno realice, ya que como define la psicopedagoga M. Alejandra Canavesio, en el juego es donde el niño se siente omnipotente, ya que por medio de él puede conquistar su autonomía, construyendo un mundo del que es el soberano. Es importante insistir en la libertad de expresión y en la validez de las creaciones personales ya que la mayoría de los alumnos especialmente en la enseñanza secundaria, sus creaciones artísticas tienen como objetivo la superación de una materia y por lo tanto la creación artística del alumno gira en función de lo que creen que quiere el profesor y no de lo que realmente quieren ellos.

Basar la formación escolar en obras clave de la historia del arte es una manera eficaz de enseñar simultáneamente dibujo e historia del arte (B. Wilson, Al Hurwitz y M. Wilson ,1987) pero añadiríamos que además legitima al estudiante a apropiarse de la obra y hacerla suya y que de ese conocimiento y sentido de pertenencia vendrá el respeto hacia la producción artística.

El formato DinA3, DinA4 para los más pequeños, fue la única acotación que se hizo, dando total libertad de técnica, estilo y composición.

Creatividad y cultura visual

Una de las definiciones que podríamos dar de “creatividad” es la capacidad de resolución de problemas y para nuestros alumnos hacer variaciones sobre una obra era todo un problema. Sin embargo los alumnos emplearon estrategias en el desarrollo de su creatividad (De la Torre), que les dieron muy buenos resultados, como por ejemplo la técnica asociativa, estableciendo conexiones entre en Caballero de la mano en el pecho y otros conceptos ya conocidos para crear obras de gran originalidad, “conceptos” que como veremos más tarde son extraídos directamente de su cultura visual.

Los resultados superaron cualquier expectativa, no solamente por la frescura e ingenuidad de muchos trabajos, o por la capacidad para superar la carencia de conocimiento técnico sino también por la facilidad con la que han sabido incorporar su universo visual al ámbito académico. Los alumnos han transformado a este enigmático caballero en personaje de dibujos animados, en extraterrestre, en político, en rockero, en escritor, en ciclista, en mujer; los hay que sólo ven una mano y para otros es esencial su espada, para algunos el caballero está mejor solo y para otros, en compañía.

Fernando Hernández nos habla de una distancia entre la pedagogía cultural (Syeinberg y Kincheloe, 2000) que tiene que ver con el universo visual y cultura popular fuera de la escuela y la pedagogía escolar, lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir. Siguiendo la línea de investigación de F. Hernández consideramos que este proyecto nos ha permitido observar la apropiación que los niños y

adolescentes ejercen de su propio universo visual y por lo tanto acortar distancias entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural.

Una visión rápida de los trabajos de los alumnos sería suficiente para percibir la influencia que el cine, la televisión, la música, los videojuegos o internet entre otros, ejercen en la educación de niños y adolescentes. El docente no debe ser ajeno a esta influencia para poder ofrecer al estudiante una mayor riqueza a su cultura visual.

Proceso de exposición de las obras

La idea inicial siempre fue exponer los trabajos en el colegio, pero nos resultaba imposible exponer la obras en su totalidad por la falta de espacio en el centro escolar. Sin embargo, éramos conscientes que el mostrar las obras era necesario para poder cerrar el proceso creador, dándole además el reconocimiento al alumno, vital en su crecimiento personal, fortaleciendo su autoestima. La exposición de más de 1000 trabajos no era fácil así que recurrimos a organismos municipales que nos pudieran ceder aunque solo fuera una semana alguna sala de exposiciones, pero sus agendas cerradas a un año vista lo hacían imposible. Sólo en una modesta sala de exposiciones perteneciente a una tienda de material de bellas artes nos daban la oportunidad de exponer con el incentivo de que en su escaparate colocarían también alguna obra de nuestros alumnos.

Esa noche la idea del escaparate ronda nuestra cabeza. Escaparate, ventana abierta al viandante, gratuita, que en sí es una micro exposición pero a su vez una pieza de un conjunto mucho mayor como es la zona comercial de una ciudad. Si consiguiéramos que más tiendas colocaran las obras de nuestros alumnos en los escaparates tendríamos el mayor espacio expositivo que se podría imaginar: las calles de Gijón.

La idea tuvo el apoyo del equipo directivo y asociación de padres y madres y además ambos sufragarían los gastos para la edición de un tríptico que mostrara la situación de las tiendas participantes en el proyecto sobre un plano de Gijón. Ningún alumno sabría dónde estaría expuesta su obra, creando de esta forma una afluencia de alumnos por los distintos comercios en la búsqueda de su obra pero que les llevaría a la observación de las obras de sus compañeros.

Nuestra meta inicial de 20 comercios fue incrementando, lo cual nos congratulaba ya que eso significaba que más obras serían expuestas, pero también había que contar con el trabajo de montaje, reparto de las obras y edición del tríptico y el tiempo jugaba en contra, así que tuvimos que poner el tope en 70 comercios, aunque algunos más se hubieran unido.

La exposición duró 10 días, del 30 de mayo al 8 de junio de 2014. Los comercios se volcaron con la iniciativa buscando en sus escaparates el mejor lugar para ser expuesto.

La prensa y la radio nos dieron una proyección regional que vino a consolidar ese vínculo establecido con la sociedad, a difuminar esos muros que cercan la escuela, a acortar distancias entre la pedagogía cultural y pedagogía escolar y por supuesto a evidenciar una patrimonialización del arte.

Consideramos esta propuesta artística como un claro ejemplo de ampliación de los contextos escolares hacia los sociales y por lo tanto una introducción de contextos no formales o informales en la educación formal. (O. Fontal 2002)

Los comercios de Gijón, los medios de comunicación o la Fundación El Greco 2014 han sido plataformas de actuación fundamentales para poder llevar a cabo todo un proceso que conectara a nuestros alumnos con sus patrimonios artístico y culturales, es decir, una educación artística patrimonial (O. Fontal 2002).

La actividad fue evaluada por los alumnos de educación secundaria junto con el resto de actividades desarrolladas en la materia de educación plástica y visual, siendo esta actividad, como la mejor valorada por los alumnos.

En cuanto a los comercios, la impresión recibida en el momento de la recogida de los trabajos no pudo ser mejor, agradeciéndonos la iniciativa y mostrándonos su colaboración para ediciones futuras.

Conclusión

Para concluir nos gustaría reflexionar sobre qué hubo de especial en esta actividad para que tuviera tan buena aceptación. El hecho de hacer variaciones sobre un cuadro no es nada nuevo, de hecho es una práctica muy habitual en programas didácticos de museos, incluso entre el profesorado de educación plástica, aunque si es verdad que el hecho de que sean más de 1000 alumnos lo hace más llamativo, pero no mejor. Exponer en los comercios puede parecer innovador pero ya se ha hecho en otras ocasiones. Sin embargo la exposición del Greco fue diferente, no solo por el volumen de obras, o por reinterpretar a El Greco, o por estar situada en los comercios de Gijón, sino porque generó ilusión al buscarse entre las obras expuestas, satisfacción al encontrarse, frescura con las composiciones de los más pequeños, originalidad entre las composiciones de los mayores, sorpresa entre los viandantes ajenos al colegio y especialmente señalamos el reconocimiento que propios y extraños han hecho del trabajo de nuestros jóvenes creadores, en definitiva se ha tejido una red que pueda dar sostenibilidad a futuros proyectos artísticos y sociales.

La educación patrimonial a través del tribunal de las aguas, patrimonio inmaterial de la humanidad

Heritage education through the water tribunal, intangible cultural heritage of humanity

Sergi Selma Castell sselma@uji.es

Grupo de investigación "Didáctica de la Imagen y el Patrimonio - DIMPA"

Departament d'Educació, Universitat Jaume I de Castelló (UJI)

Resumen: La propuesta pone énfasis en visualizar las potencialidades y capacidades educativas que tiene el Tribunal de las Aguas de Valencia como patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad. Se trata de un recurso singular para trabajar contenidos propios de las Ciencias Sociales, pero también resulta muy útil para afrontar competencias básicas y contenidos curriculares de carácter transversal (diálogo intercultural, cooperación, resolución de conflictos, solidaridad o sostenibilidad) con el alumnado.

Palabras clave: Educación patrimonial, innovación, interculturalidad, resolución de conflictos, competencias.

Abstract: This proposal highlights the educational potential and capacity of the Valencia Water Tribunal as intangible cultural heritage of humanity. This is a unique resource with which to work on subjects from the Social Sciences, as well as being very useful for exploring basic competences and transversal curricular content (intercultural dialogue, cooperation, conflict resolution, solidarity or sustainability) with students.

Keywords: Heritage education, innovation, interculturality, conflict resolution, competences.

Introducción y planteamiento

El proyecto de educación patrimonial que se plantea a continuación parte de la utilización de un recurso tan significativo y excepcional como es el Tribunal de las

Aguas de Valencia, declarado patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en 2009. Su valor patrimonial excepcional se percibe tanto desde el punto de vista histórico, como social y también jurídico, que lo convierten en una de las instituciones más representativas del patrimonio cultural valenciano. Además representa uno de los rasgos más definitorios de la identidad colectiva del pueblo valenciano, como sociedad ligada a la tierra y al agua, que ejerce, se expresa y se transmite en su propia lengua, a pesar de los avatares históricos.

El Tribunal de las Aguas es un bien patrimonial de carácter inmaterial. Un legado que ha sido el fruto de una obra colectiva realizada por diferentes culturas a lo largo de la historia y basado en la tradición. Una tradición que se transmite de forma oral, con toda su parafernalia propia, su guión y un proceso de recreación singular que la caracterizan. Pero este bien inmaterial mantiene una relación intrínseca e indisociable con la Huerta de la Vega de Valencia, una realidad material y tangible que representa el soporte físico y social que lo ampara, justifica su existencia y le proporciona su razón de ser. Algo tan básico como el hecho que sin campos ni acequias, el Tribunal no existiría.

Se trata pues de un patrimonio vivo, un valor de presente, cuya vigencia es la que define sus rasgos fundamentales. Pero también es un patrimonio vulnerable en estos momentos de cambios acelerados en el marco de la globalización, que nos confronta con una realidad que transforma vertiginosamente nuestro entorno.

Así pues, el Tribunal está irremediabilmente vinculado a un territorio, ligado a una sociedad y sustentado en un patrimonio cultural concreto. Sólo así se entiende su transversalidad y sus múltiples capacidades para ser utilizado en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación reglada. De hecho, la utilización de este recurso singular del patrimonio cultural inmaterial permite incidir en los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las Ciencias Sociales en el currículum de primaria y secundaria. Y también trabajar abiertamente valores y contenidos transversales como el diálogo intercultural, igualdad, solidaridad, cooperación, resolución pacífica de conflictos, sostenibilidad, o el tratamiento de las fuentes de información, con especial interés por la transmisión oral.

La caracterización del recurso patrimonial

El Tribunal de las Aguas de Valencia forma parte de la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO desde 2009. Se trata de un testigo único de tradición cultural viva, referida a la aplicación de justicia y el

gobierno democrático y autogestionario de las aguas por parte de las comunidades usuarias de las mismas.

Es un legado patrimonial que se remonta a la propia construcción de las huertas de la Vega de Valencia en época islámica, hace más de un milenio. Una herencia que pasó a la sociedad feudal que conquistó el territorio en el siglo XIII. Entre este período de la baja Edad Media y la época Moderna las noticias sobre el Tribunal son cada vez mayores, pero su función siguió siendo siempre la misma: garantizar el suministro de agua desde el río Turia y repartirla de la forma más adecuada, justa y proporcional a todos y cada uno de los campos de cultivo irrigados.

Como se ha dicho anteriormente, el Tribunal de las Aguas se sustenta sobre una base material, física, que se concreta en un paisaje histórico determinado: la Huerta de la Vega de Valencia. Si no existiesen las acequias y los campos de cultivo, la institución que representa el Tribunal sólo sobreviviría de una forma ficticia.

Y, en este sentido, los campos y las acequias son fruto de la intervención humana sobre un medio físico concreto, en momentos históricos precisos, bajo formaciones sociales diferentes y con dominios tecnológicos diversos. El resultado a lo largo de los siglos es la creación de espacios de regadío históricos que se han convertido en auténticos paisajes culturales (Selma, 2014). Unos paisajes que son un palimpsesto donde poder reseguir las huellas de cada sociedad en determinados momentos de su historia. Se trata pues de un mosaico multicultural al que han colaborado diferentes culturas y que se mantiene en el tiempo por el esfuerzo y el trabajo acumulativo de múltiples comunidades de personas.

Existe pues una ingente cantidad de elementos materiales, de artefactos, que han generado un abundante legado patrimonial, el cual ayuda a comprender y entender la existencia y el funcionamiento del propio Tribunal de las Aguas. En consecuencia, el Tribunal se vincula de forma inexorable a conceptos y nociones más amplias de territorio, sociedad y patrimonio en la forma del paisaje cultural.

El Tribunal de las Aguas actual está constituido por ocho síndicos labradores propietarios de tierras, los cuales representan de forma individual cada uno de ellos a otras ocho Comunidades de regantes de la Vega de Valencia: Mestalla, Rascaña, Tormos, Rovella, Favara, Mislata, Quart y Benàger-Faitanar. Anclada en los propios orígenes islámicos de las redes de acequias, las noticias de época bajo-medieval y moderna hacen alusión a un tribunal o "*cort dels sequiers*", que viene a ser un grupo de personas expertas en el riego y el reparto del agua de forma justa y equitativa.

Se trata de un tribunal que se reúne cada jueves del año, a las doce horas de mediodía delante de la puerta de los apóstoles de la catedral de Valencia. Su singularidad está representada por la rapidez, el uso exclusivo de la palabra y la

aplicación de criterios de sabiduría popular en la tarea loable de administrar justicia. Como institución de tan larga tradición, también ha sufrido cambios sustanciales a lo largo de los siglos, desde época islámica hasta la contemporánea. Unos cambios que sirven y resultan útiles para tratar nociones vinculadas al paso del tiempo, aunque son otros contenidos más transversales los que se propone trabajar con este recurso educativo.

En este sentido, queremos profundizar en la idea de Estepa (2001) cuando planteaba como a partir de los elementos patrimoniales el alumnado debería aprender aquellos conceptos que se utilizan en los estudios sobre sociedades del pasado y del presente, pero también los procesos de análisis e interpretación que se utilizan para describir y explicar su funcionamiento y la organización de estas sociedades.

Los usos educativos

Trabajar con la figura o institución del Tribunal de las Aguas permite hacerlo desde perspectivas y materias curriculares muy diferentes y, al mismo tiempo, complementarias. Si se toman como referentes de partida los máximos exponentes de los valores culturales y sociales que atesora el Tribunal, se pueden afrontar en el aula aspectos como:

1. El diálogo intercultural. En tanto que hablamos de una institución de origen islámico que se remonta entorno al siglo X, pero que se mantiene y pervive después de la conquista y colonización feudal del siglo XIII hasta la actualidad. Además, se trata de un modelo organizativo que se trasladó posteriormente al continente americano. Constituye, pues, “un monumento del proceso histórico de génesis y transferencia de la refinada cultura del agua andalusí desde sus orígenes en el próximo oriente y en el norte de África hasta el Nuevo Mundo. Un tesoro del Patrimonio Cultural Inmaterial Valenciano con una indudable dimensión universal”. (Decreto, 2006)
2. Recuperar el papel y el valor generacional. De hecho permite dar un valor añadido a la experiencia como elemento de prestigio, en tanto que hablamos de una institución respetada y acatada porque la forman personas con experiencia y sabiduría. Personas que han sido elegidas de entre la comunidad por la comunidad, siendo aquello que más se asemeja a los conocidos consejos de ancianos que aún existen en otras sociedades y culturas del mundo.

3. El papel y la importancia de la transmisión oral de los conocimientos de generación en generación. No hay que olvidar como el mantenimiento de unas costumbres determinadas, de unas formas de saber hacer o unas maneras de impartir justicia en la Huerta se ha producido a través de la tradición oral. Una tradición que ha permitido al complejo sistema de riego su pervivencia y su funcionamiento ordenado a lo largo de los siglos. Unos mecanismos que, en gran medida, terminaron recogiendo las Ordenanzas y reglamentaciones más modernas de las diferentes Comunidades de Regantes.
4. Solidaridad, sostenibilidad y uso racional de los recursos. La construcción de un complejo sistema de circulación y distribución del agua, a través de acequias que se van bifurcando progresivamente para llegar desde la acequia madre hasta el último de los campos cultivados, representa un esquema de funcionamiento planificado y organizado que requiere de la colaboración y participación de todo el mundo. Se demuestra así la capacidad de las diferentes culturas y de sus grupos humanos para diseñar, construir y organizar de forma equitativa complejos y extensos sistemas tecnológicos. No se trata de una tecnología arcaica, sino todo lo contrario, está perfectamente ajustada a los recursos medioambientales disponibles. Se trata, en definitiva, de huertas históricas que se han convertido en auténticos paisajes culturales, que reflejan en su código genético la estructura y organización social que los crea, transforma o mantiene en uso.
5. La cooperación, la organización y el trabajo colectivo. Estas aptitudes se pueden trabajar a partir de una visión global del funcionamiento de cada acequia, porque de hecho afecta a un territorio más vasto que incluye diferentes poblaciones. Éstas comparten derechos pero también obligaciones, ya sea para el disfrute de unos mismos bienes o elementos patrimoniales, como para su correcto mantenimiento. De la participación e implicación de cada cual depende el correcto funcionamiento del sistema y el bien común.
6. La imagen del paisaje histórico. La construcción y el desarrollo de complejos sistemas hidráulicos orientados a la irrigación de campos de cultivo, pero también previendo los usos “industriales” y urbanos, muestra un conocimiento exhaustivo del entorno y una adaptación a las condiciones climáticas y geomorfológicas del territorio, así como de sus recursos hídricos.

Además, si se quisiera profundizar en nociones conceptuales un poco más complejas para el ciclo final de la educación primaria o los ciclos de la educación secundaria, cabe la posibilidad de incidir y trabajar en aspectos como:

7. La organización social del regadío, la autogestión de las comunidades de regantes, elaboración de reglamentaciones y ordenanzas, o el funcionamiento de tribunales rápidos, eficaces y ecuánimes. Cualquiera de estos mecanismos permite poner de manifiesto el talante democrático en la resolución autónoma, pacífica y pactada de los conflictos; así como el beneficio de una justicia rápida, transparente, eficiente y exenta de arbitrariedad, basada en el respeto mutuo y orientada al bienestar común de todas las comunidades.
8. Los derechos y la propiedad sobre el agua. El agua es un bien necesario y escaso, que aquí es concebido y tratado como un bien colectivo y no de carácter privativo, estableciendo una relación o vinculación estrecha entre tierra y agua. Es decir, el agua no se encuentra nunca dissociada de la tierra que debe regar y, por lo tanto, no se puede vender. Comprender el valor intrínseco del agua como fuente de vida permite entender y explicar el porqué de multitud de conflictos existentes en el mundo que han tenido o tienen su origen en un intento por controlar este bien en exclusividad.
9. La resolución pacífica de conflictos. Se pone énfasis en la formulación que utiliza el Tribunal desde tiempos inmemoriales y que ha sido capaz de generar un consenso que nadie cuestiona. Sobre todo por la proximidad e inmediatez a la justicia ejercida por personas experimentadas y sabias, y que está fundamentada en la equidad, el respeto mutuo y la transparencia.
10. Introducir al alumnado en la metodología científica. Enfrentarse al Tribunal de las Aguas permite hacer incidencia en lo que son las fuentes del pasado, en su tratamiento y, sobre todo, en sus formas de transmisión. Se trata del método más directo para que el alumnado se inicie en las tareas de la investigación y de la metodología histórica, desarrollando un sentido crítico hacia las fuentes de información y su tratamiento.

Trabajando competencias

Un elemento tan significativo del patrimonio cultural inmaterial como el Tribunal de las Aguas de Valencia resulta igualmente interesante y excepcional porque permite trabajar prácticamente todas las competencias básicas del currículum que el alumnado debe alcanzar al finalizar la educación básica. Aquí, sin duda, nos decantamos por

afrontar estas competencias desde una lógica social que aporte soluciones inteligentes a los problemas que se presentan, para lo que resulta necesario recurrir a los conocimientos, y no sólo a técnicas o estrategias (López, 2013).

La educación patrimonial que permite la utilización del Tribunal de las Aguas (con todas sus características básicas de transmisión oral, señas de identidad, carácter inmaterial o modelo de diálogo y referente intercultural), así como su acercamiento desde cualquier aspecto relacionado con el mismo (origen, composición, funcionamiento, marco físico, territorio o patrimonio material a él vinculado), colabora al avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica. Además, es una vía interesante para desarrollar y adquirir aspectos puntuales tanto de las competencias transversales, ya sean las de carácter comunicativo como las metodológicas o las personales; así como también las competencias específicas que se centran en la convivencia y en la forma de vivir en el mundo.

La competencia comunicativa lingüística que quiere capacitar para saber comunicar de forma oral tiene en el Tribunal un modelo ejemplar de análisis, estudio e interpretación. La competencia artística y cultural representa sumergirse en el conocimiento, la comprensión y la valoración crítica de una manifestación cultural tan relevante del patrimonio cultural de la Humanidad, para ser utilizada como fuente de crecimiento y disfrute, reafirmando también su pertenencia al patrimonio colectivo.

La competencia metodológica del tratamiento de la información o la matemática se trabajan tanto para adquirir una actitud crítica y reflexiva a la hora de valorar la información disponible, como para contrastarla cuando sea preciso. Ya sea de forma directa o indirecta, aproximarse al Tribunal y a todo aquello que hace referencia al mismo implica buscar y gestionar fuentes de información variadas que utilizan lenguajes diferentes (verbal, visual, escrito, cartográfico, artístico,...). Por su parte, también se puede analizar y comprender el complejo funcionamiento de la distribución y el reparto del agua mediante fórmulas proporcionales que generan todo un código perfectamente engranado y secuenciado. Es una de las mejores formas de comprender, utilizar y relacionar los números y el razonamiento matemático aplicado sobre aspectos cuantitativos y espaciales de una realidad tangible.

La competencia de aprender a aprender se desarrolla cuando se es consciente que todos los aprendizajes favorecen la construcción de conocimientos y el desarrollo del pensamiento. Aquello que también podría decirse aprender a pensar.

Y finalmente, cabría analizar dos competencias sobre las que el trabajo de la educación patrimonial, mediante la figura del Tribunal de las Aguas, permite incidir de forma contundente. En primer lugar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, donde puede combinarse el desarrollo tecnológico y la

sostenibilidad, analizando las influencias que los avances pueden tener en la vida de las personas, de las sociedades y del mundo.

La institución del Tribunal ha gestionado un espacio complejo, administrando un recurso escaso como el agua, de una forma razonable que no se cuestiona. Es decir, se han sabido adaptar las necesidades y los cambios a los recursos existentes, interactuando de forma sostenible con el entorno. De esta forma se incide en la comprensión e interpretación de las sociedades y su entorno y las interacciones que se establecen entre ambos a lo largo del tiempo.

La competencia social y ciudadana es la que permite comprender la realidad social en la que se vive, afrontando la convivencia y los conflictos mediante fórmulas y valores democráticos y con actitudes solidarias y responsables. La fórmula de resolución pacífica de los conflictos, el carácter democrático de una justicia rápida y transparente y su proximidad a la sociedad son aspectos característicos del Tribunal que inciden en ello y que, incluso a lo largo de su historia, fueron la causa de su exportación como modelo de funcionamiento a otros continentes. Se trata pues de poder comprender el mundo en el que se vive formando personas comprometidas, solidarias y críticas.

Valoración final

La inclusión del Tribunal de las Aguas de la Vega de Valencia en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO permite dar a conocer mejor este elemento patrimonial, así como sensibilizar sobre su importancia y favorecer formas de diálogo que respeten la diversidad cultural. De hecho, este tipo de patrimonio, tal como recoge la Convención de París (UNESCO, 2003), se transmite de generación en generación, recreándose constantemente por parte de las comunidades y grupos en función de su propio entorno, su interacción con la naturaleza y su historia.

Estas circunstancias permiten infundirles un sentimiento de identidad y de continuidad, contribuyendo a promover el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana, y siendo compatible al mismo tiempo con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y con el desarrollo sostenible. La misma Convención explicita una serie de medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, sobre todo apostando por programas educativos, de sensibilización y de difusión, tanto en la enseñanza oficial como en la no oficial.

Pero la declaración no es ni puede ser un objetivo finalista en sí mismo. Hace falta implementar todas las recomendaciones y los compromisos que tal reconocimiento mundial comporta. Entre ellas, hay una muy significativa sobre la cual ha intentado incidir este trabajo, y que se refiere al campo del patrimonio y la educación, a la utilización de los recursos patrimoniales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como mecanismos oportunos para difundir el conocimiento y consolidar una conciencia colectiva sobre la necesidad de preservar y transmitir lo mejor posible y en las condiciones más óptimas aquello que nos legaron nuestros antepasados.

Un legado que debemos gestionar como sociedad, como pueblo, pero un legado que no podemos deteriorar porque es nuestra responsabilidad con las generaciones futuras y, ahora también, con toda la Humanidad.

Referencias bibliográficas

DECRETO (2006): *DECRETO 73/2006, de 26 de mayo, del Consell, por el que se declara Bien de Interés Cultural Inmaterial el Tribunal de las Aguas de la Vega de Valencia.*

ESTEPA, J. (2001): "El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula", *Íber*, 30.

HERNÁNDEZ, X. (2002): "Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas", en *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona: Graó.

GUINOT, E. (2007): "El gobierno del agua en las huertas medievales mediterráneas: los casos de Valencia y Murcia", en *Estudios dedicados a Ángel Barrios*, Universidad de Salamanca, 99-118.

LÓPEZ, R. (2013): "Competencias y enseñanza de las ciencias sociales", *Íber*, 74: 5-8.

SELMA, S. (2014): "El paisaje cultural de las huertas históricas valencianas como modelo de aprendizaje del entorno", *I Congreso Internacional Patrimonio y Educación*, Universidad de Granada - Universidad Complutense de Madrid - Universidade do Porto, Granada.

TEIXEIRA, S. (2006): "Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía", *Estudios Pedagógicos*, XXXII (2): 133-145.

UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, aprobada el 17 de Octubre de 2003 en la 32ª reunión de la UNESCO celebrada en París del 29 de Septiembre al 17 de Octubre del mismo año.

Las visitas culturales: mucho más que un encuentro con el patrimonio

Cecilia Trelles de Aragón, Cecilia Elías de Gullman y Diana Aguirre Manrique

Palabras claves: Visitas culturales, identidad, patrimonio, formación ciudadana

Objetivos de la comunicación: Este proyecto de aprendizaje realizado desde el año 2012 en la institución educativa María Montessori, ha demostrado que el encuentro con el patrimonio a través de las visitas culturales abren un sinnúmero de posibilidades educativas para el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes. Además de permitir estrechar lazos de integración con la comunidad a la que pertenecen los estudiantes.

El proyecto contempla la selección de lugares de valor patrimonial partiendo del entorno local al regional que de manera secuencial y estratégica no se repitan en todos los grados de estudio. El proyecto es parte de la planificación curricular y se desarrolla a través de unidades didácticas, sesiones, procesos y momentos pedagógicos, previendo actividades significativas e innovadoras en las tres fases claves de las visitas: antes, durante y después.

Esta experiencia se ha constituido como un eje del área de ciencias sociales en la institución y se ha convertido como un referente de Educación Patrimonial en la Región Piura.

Marco teórico

Entendemos por identidad cultural el conjunto de rasgos, creencias, modos de pensar, valores, tradiciones, etc., compartidos por un grupo de personas de una determinada comunidad; es decir, es el sentido de pertenencia a un lugar: una fuerza que une e impulsa a los pueblos a buscar su propio desarrollo. Sin embargo, la identidad cultural no viene dada, se va construyendo y modificando con el tiempo, por eso es muy importante cimentarla para que, pese a las influencias, sepa conservar lo antiguo e incorporar y utilizar lo nuevo.

Este proceso de identificación debe iniciarse en el ámbito educativo, a partir del conocimiento y apreciación de las diversas manifestaciones de la cultura y el patrimonio. Sin embargo, advertimos con preocupación que hasta el momento no se ha logrado insertar de manera efectiva este gran tema en la programación curricular. La base para el cambio es la planificación estratégica, ayudada por la aplicación de recursos didácticos. Esto permitirá, a los profesores y a los alumnos, un mejor acercamiento intelectual y afectivo con los bienes patrimoniales. Como sabemos, el patrimonio nos conecta con nuestro pasado, nos permite tener un punto de referencia de nuestras raíces como sociedad y es una fuente única de valores que puede servir para la formación del ciudadano. Es decir, fortalece nuestra identidad cultural.

La Educación Patrimonial, disciplina que se propone hacer del patrimonio un recurso para el aprendizaje, *“...contribuye a la construcción de un espacio para la memoria colectiva, el diálogo y el intercambio. Un puente entre el patrimonio y la gente; entre el pasado y un futuro cargado de significados.”* (García: 2009, p.279). Los profesores pueden convertirse en excelentes gestores de la identidad, si se empeñan en diseñar y aplicar proyectos integrales e innovadores en sus escuelas, que aprovechen el potencial de los recursos patrimoniales como fuente de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Partiendo de los elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se envuelve el alumno, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida.

Gestionar el patrimonio en la escuela es una tarea fundamental si queremos asegurar la salvaguardia del patrimonio. Los maestros tenemos en éste un sinnúmero de posibilidades formativas, que si planificamos de manera estratégica pueden constituirse en el pilar de la formación de ciudadanos de calidad. *“El patrimonio tiene un potencial instructivo y educativo alto, ya que suministra conocimientos objetivables. La contemplación, la valoración y el estudio del patrimonio contribuyen a aumentar los saberes de los ciudadanos, los conocimientos de su sociedad y sobre otras.”* (PRATS Y SANTACANA: 2009, p.49).

El Proyecto: Conociendo y valorando el patrimonio piurano

La experiencia que presentamos se desarrolló gracias al interés de la institución educativa María Montessori de aplicar la Educación Patrimonial (EP) en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria y fue realizada con éxito gracias a la

participación creativa del equipo de profesores. El proyecto iniciado el año 2012 se tituló **“Conociendo y difundiendo el patrimonio piurano”** proponía la realización de visitas a diversos lugares turísticos de Piura como complemento al desarrollo de las sesiones de aprendizaje de los alumnos de primaria (7 a 12 años). Con la aplicación de la Educación Patrimonial, esta propuesta inicial se convirtió en un proyecto centrado en el patrimonio y logró insertarse en la programación curricular. Desde entonces nace el proyecto **VISITAS CULTURALES: “Conocemos el patrimonio piurano para difundirlo”**, que abarca los tres niveles de estudio: inicial, primaria y secundaria.

Con esta experiencia quedó demostrado que el encuentro con el patrimonio a través de las visitas culturales abre muchas posibilidades educativas y permite lograr lazos de integración en la comunidad a la que pertenecen los estudiantes. Por tanto, las visitas posibilitan una educación integradora que fomenta la cohesión y la inclusión social. En este sentido, *“El patrimonio actúa como un arrecife de significados, de identidades, de encuentros, de vínculos y demás manifestaciones culturales”* (GÓMEZ, p.16). Es por eso que hemos titulado la ponencia **“Visitas culturales: mucho más que un encuentro con el patrimonio”**, porque queremos destacar no sólo los contenidos conceptuales o conocimientos que nos permite desarrollar y dar a conocer a nuestros alumnos, sino porque las visitas culturales son el encuentro con las obras tangibles e intangibles que nos han dejado los hombres y mujeres del pasado y principalmente con las poblaciones que en la actualidad viven alrededor de estos bienes patrimoniales recreando prácticas culturales heredadas de nuestros antepasados y que muchas veces se encuentran en condiciones no favorables para su desarrollo integral. Este conocimiento de la realidad permite desarrollar el aprecio por estas comunidades, un espíritu crítico y de compromiso en la mejora del entorno.

El futuro del patrimonio depende de fomentar en la sociedad ese sentimiento de pertenencia e implicancia, ello se logra acercando a los ciudadanos de manera atractiva a los valores que posee para que los conozcan, los comprendan y los amen, de tal manera que se comprometan en su defensa. De este modo las visitas posibilitan el desarrollo de habilidades y actitudes que forman una ciudadanía identificada y orgullosa de su legado histórico.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, nos propusimos aplicar la EP en el planteamiento de visitas culturales en el nivel primario. Producto de la asesoría el proyecto presentado por el equipo de primaria fue poco a poco tomando forma de un proyecto de aprendizaje. La función principal de asesoría, fue descubrir a los profesores

la diferencia del enfoque de una visita como actividad extracurricular, como se plantea usualmente, a una visita inserta en la planificación curricular e integrando diversas áreas. El proyecto se denomina: **Conociendo y valorando nuestro patrimonio cultural**, cuyos pilares fundamentales son:

- **Fortalecer el sentido de pertenencia:** posibilitar que los niños se identifiquen con su patrimonio y cultura a través de las experiencias de visita. Todo esto fortalecerá su arraigo en la comunidad a la que pertenecen.
- **Fomentar la investigación:** la motivación a los alumnos para la visita (dependiendo el grado de estudios) es despertar su curiosidad por el lugar a visitar y a plantearse diversas actividades para investigar sobre las principales características y aspectos relevantes de estos que coadyuven al logro de los objetivos curriculares y del proyecto institucional.
- **Desarrollo de habilidades sociales:** las visitas permiten a los alumnos participantes cohesionarse, integrarse, solidarizarse, buscar el bien común y despertar en ellos el interés por el otro. Las actividades de las fases durante y después, pueden dar la posibilidad de desarrollar: trabajo en equipo, entrevistas a personas del lugar, exposiciones de trabajos, etc.
- **Posibilitar la inclusión social:** en el encuentro con las poblaciones propias de los lugares de visita, dialogar con los mayores para conocer leyendas y tradiciones, compartir con niños y niñas de sus edades pero de otros contextos sociales y tomar conocimiento de las distintas realidades.
- **Trabajo interdisciplinar:** los contenidos de historia, geografía, formación en valores, comunicación, ciencias naturales y hasta matemáticos se pueden desarrollar según el patrimonio a visitar. Por eso esta experiencia incide en fomentar una visión interdisciplinar que permite enriquecer la experiencia de visita.
- **Desarrollo de la creatividad:** se busca que los chicos sean agentes activos en la visita para que luego a través de diferentes soportes como: arte, el lenguaje oral y escrito, y el uso de la tecnología, etc. den a conocer lo aprendido en la visita.

Fundamentación

El patrimonio de Piura es la herencia del pasado de nuestra comunidad, con la que esta vive en la actualidad y que transmite a las generaciones futuras. La conservación

de este patrimonio cultural y natural es tan importante que su pérdida o deterioro se constituirían en una gran pérdida para toda la humanidad. La historia, la cultura y la creatividad de la humanidad, debe comenzar a dar prioridad a su conservación para que las generaciones futuras puedan estudiar, transferir y disfrutar de estos recursos de gran valor.

Este proyecto pretende que el estudiante se identifique con su medio geográfico y sociocultural, reconociéndose como protagonista de una historia familiar, escolar, local, regional y nacional, a partir del conocimiento reflexivo de las características sociales, geográficas, políticas, económicas del contexto en el cual se desenvuelven. El Patrimonio como recurso para el aprendizaje nos da la posibilidad de lograr estos objetivos generando un espacio para el trabajo interdisciplinar y de diversificación curricular.

Se ha tomado en cuenta los dos organizadores del área planteados en el Diseño Curricular Nacional (DCN), las estrategias de los fascículos de las rutas del aprendizaje componentes del marco curricular nacional, de tal forma que las actividades programadas movilicen capacidades, actitudes y logren desarrollar competencias en los niveles correspondientes. Teniendo en cuenta este marco lógico se plantean las actividades interdisciplinarias o transversales.

Para lograrlo hay que planificar la visita, considerando los tres momentos claves: antes, durante y después. Hay que lograr una implicancia del maestro hasta tal punto que tome las riendas de todas las actividades propuestas para los alumnos. No se trata sólo de tomar contacto con las instituciones o personas que gestionan los lugares patrimoniales o dejarle a los guías de museos toda la tarea. Se trata de coordinar con estas personas para lograr una visita de calidad en la cual se logren los objetivos educativos de manera significativa y divertida para los alumnos.

I Fase: Capacitación docente

El trabajo se inició con la capacitación de los profesores en los principios básicos de la educación patrimonial y el desarrollo de clases teórico-prácticas sobre el valor del patrimonio y su utilización como recurso para el aprendizaje. Esta capacitación se realiza de manera continua poniendo énfasis en los siguientes aspectos:

- Facilitar a los profesores información sobre el contexto histórico de los bienes y lugares patrimoniales a visitar.

- Acompañamiento en el diseño de las actividades que logren los objetivos educativos.
- Asesoramiento en el llenado del formato de proyecto de aprendizaje.
- Talleres de profundización en temas patrimoniales.

II Fase: Inserción de las visitas en la planificación curricular

Consistió en analizar la programación curricular anual para insertar los lugares de visita según los conocimientos a desarrollar por cada grado y plantear la interdisciplinariedad. Además, se elaboró un formato especial de proyecto de aprendizaje de tal forma que la experiencia de visita cultural contenga los tres momentos claves de planificación: antes, durante y después. Durante esta fase, los profesores encargados de aula realizan una visita previa al lugar para conocer las condiciones en las que se encuentra el sitio patrimonial y hacer contactos con las personas e instituciones del sitio. Esto es fundamental para el adecuado desarrollo de la visita.

III Fase: Los lugares de visita y las experiencias.

Los buenos resultados obtenidos en el año 2012 con la aplicación del proyecto en el nivel de primaria, motivó a su extensión a todos los niveles. De este modo los alumnos desde los 4 hasta los 16 años pasan por la experiencia de visita que le permite tener una visión de su región, desde el entorno más cercano y próximo como es la plaza mayor de su ciudad hasta la visita de diferentes ecosistemas de su región. Del mar, la costa y la sierra de la región de Piura. Las visitas programadas quedaron como sigue:

Nivel Inicial

4 años “Conociendo nuestras plazas y su historia”: La plazuela Merino

5 años “Conociendo la historia de mi ciudad”: La Plaza Mayor

Nivel Primaria

1^{er} grado “Conociendo las Iglesias más importantes de mi comunidad”

2^{do} grado “Conociendo mi comunidad: Las calles principales y las casonas”

3^{er} grado “Simbilá, tierra de alfareros”

4^{to} grado “NARIHUALÁ: capital de los tallanes”. Museo y tejido en paja toquilla

5^{to} grado “El Museo Vicús: herencia prehispánica piurana”

6^{to} grado “Rescatando la arquitectura de las casonas y valorando la historia de Grau”
Visita a la casa Museo Gran Almirante Grau

Nivel Secundaria

- 1^{er} “Visita al museo de la Huaca”. Provincia de Paita.
- 2^{do} “Narihualá: historia, arte y tradiciones” provincia de Piura.
- 3^{er} “Descubriendo la herencia afro piurana” Provincia de Morropón
- 4^{to} “Canchaque, tierra de riqueza cultural y natural” Provincia de Huancabamba.
- 5^{to} El Bosque de Ceibos y la panela de Montero- Provincia de Ayabaca

Al finalizar la fase de ejecución de las visitas se evaluó la experiencia con unas fichas especialmente elaboradas para recoger las opiniones de las docentes sobre la experiencia y evaluar el logro de los objetivos pedagógicos.

Los alumnos del colegio María Montessori tienen la posibilidad de enriquecer su conocimiento del entorno durante todos los años de estudio, al finalizar será un alumno que ha vivido y experimentado el valor de su patrimonio cultural y natural.

IV Fase: El producto final

En la primera experiencia del proyecto en el año 2012 se eligió como producto final de cada visita la elaboración de una revista digital que recogería toda la experiencia en fotografías y las producciones escritas de los alumnos y así sería difundida a toda la comunidad educativa. La revista se denominó “Piuranita” y fue distribuida por email a los padres de familia. Además de ello, se aprovechó la organización de la “**Feria de la biodiversidad**”, a cargo del área de Ciencias, para incluir una muestra de las visitas, donde los alumnos pudieron mostrar las fotografías de su experiencia, maquetas, mapas, etc. para ubicar a los visitantes, expusieron sobre lo conocido y llevaron a artesanos de los sitios visitados para realizar en conjunto muestras en vivo. La experiencia fue inolvidable.

En los años 2013 y 2014 los productos finales de la visita han consistido en la presentación de una expoferia de carácter artístico cultural, en la que los alumnos muestran el resultado de sus experiencias a través de diferentes formas de expresión en diferentes lenguajes. De este modo, han compartido su experiencia con toda la comunidad educativa logrando el objetivotrazado: difundir el valor del patrimonio cultural y natural de su región.

Reflexiones finales

La experiencia ha permitido en los profesores estrechar la brecha entre lo significativo y lo rutinario y que este mensaje patrimonio como recurso de aprendizaje ha generado un abanico de oportunidades para el desarrollo de competencias y un sinfín de posibilidades para aprender para la vida y por consecuencia, que aunque al inicio cuesta salir de la rutina y plantearse el reto de la creatividad en la metodología de enseñanza – aprendizaje, cuando los docentes interiorizan la idea, disfrutan y valoran el haber encontrado en la educación patrimonial una herramienta eficaz para que el desarrollo curricular en el aula sea más significativo y cercanas a la realidad. Las visitas culturales nos dan esas posibilidades sólo hay que proponérselo y sacarle el máximo provecho al patrimonio y lograremos en nuestros alumnos mucho más de lo que nos podríamos imaginar.

BIBLIOGRAFÍA

CALAF, R., FONTAL, O. (2006) *Miradas al patrimonio*. Gijón. Ediciones Trea.

CALAF, R., FONTAL, O. (2004) *Comunicación educativa del patrimonio : referentes, modelos y ejemplos*. Gijón. Ediciones Trea.

LINKOGRAFÍA

GARCÍA, Z. (2009). *¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural*. En Revista Pasos Vol. 7 N° 2, págs.271-280.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88111635009>

GÓMEZ, C. *Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno*. En Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Págs.15-22. <http://ipce.mcu.es/pdfs/CEPLinea1.pdf>.

PRATS, J. y SANTACANA, J (2009) *La ciudad, un espacio para aprender*. En Revista Aula Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor. Núm.182 - Junio 2009.

<http://tandem.grao.com/revistas/aula/182-competencia-en-iniciativa-y-espiritu-emprendedor/la-ciudad-un-espacio-para-aprender>

Visitas culturales

Mucho más que un encuentro con el patrimonio.

Autores: Cecilia Trelles de Aragón, Cecilia Elias de Gulman y Diana Aguirre Manrique.

Modalidad: B

Palabras claves: Visitas culturales, identidad, patrimonio, formación ciudadana.

CONOCEMOS EL PATRIMONIO PIURANO PARA DIFUNDIRLO

OBJETIVOS

Objetivos generales

Reconoce y valora el patrimonio natural y cultural de su región.
Indaga acerca de las manifestaciones culturales que forman parte del patrimonio cultural e identidad local y regional.
Se compromete al cuidado y conservación de su patrimonio local.

Objetivos específicos

Identifica y valora las manifestaciones culturales en su comunidad local.
Participa con interés en visitas guiadas a los diferentes monumentos históricos de su comunidad local y regional.
Elabora material informativo para difundir los valores del patrimonio cultural de Piura.

Este proyecto surge a iniciativa del equipo de profesoras del nivel primario bajo la coordinación de la profesora Mery Hángel.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada es el "método de campo", los estudiantes realizan una visita de estudios planificando actividades antes, durante y después de la visita. Las actividades del "antes y durante" son de carácter exploratorio. En la última etapa el "después" tiene como propósito dar coherencia a la información recogida, integrar los conocimientos y permitir el logro de los objetivos de aprendizaje tanto educativo como recreativo, que estimulen la curiosidad y la creatividad.

Actividades antes

PLANIFICACIÓN

En lo posible, involucramos en la planeación de la visita a los estudiantes para que ellos fortalezcan su propia participación tomando en cuenta sus intereses.

TRABAJO EN AULA

Se adaptan los temas al programa de estudios integrando las áreas de Comunicación, Ciencia y Ambiente, Matemática y Arte.
Realizamos actividades diversas para motivar a los niños a la visita e iniciamos la investigación el lugar patrimonial a visitar.

Actividades durante

VISITA

Enfatizamos el objetivo de la visita.
Apoyo de guías preparados para brindar información del lugar visitado.
Preparamos "Juego de roles" para que la visita genere gusto y no se convierta en una clase más.
Sensibilizamos a los estudiantes al establecer contacto con otras realidades.

Actividades después

TALLERES EN EL AULA

Una vez en el aula se integran y analizan las experiencias sacando las conclusiones de las actividades realizadas durante la visita.
Actividades lúdicas para reforzar y verificar el aprendizaje adquirido.

PRODUCTO FINAL

Exposiciones del material elaborado, dramatizaciones, expresión oral y producción escrita que los estudiantes con apoyo de sus profesoras, presentarán en un evento previamente planificado.



Niños de 4 años conociendo la historia de personajes y monumentos de la ciudad.



Alumnos de segundo grado jugando con un "beto cañón" antes y después de su visita.



Aprendizaje a tejer una pañalera de paja toquilla durante la visita a las tejedoras en Narihuala.



Niños de 5 años escuchando con atención la explicación de la profesora en la plazuela Ignacio Merino.



Visita a la Casa Museo Gran Almirante Grau con apoyo de una guía especializada.



Niños atentos a la explicación del monumento a la "libertad" a través de un guión dramatizado.



Aprendizaje a moldear la arcilla durante la visita a las ceramistas de Chulucanas.



Alumnos de secundaria dando un paseo en una carreta con burro transporte de las poblaciones rurales de Yuyayana.

RESULTADOS

En los tres años que llevamos realizando las visitas nuestros estudiantes han logrado conocer el patrimonio de la ciudad de Piura y lo más importante difundirlo a través de una serie de actividades en el aula y eventos públicos con participación de los padres de familia y comunidad en general.

Nivel Inicial

4 años "Conociendo nuestras plazas y su historia".
La plazuela Merino.
5 años "Conociendo la historia de mi ciudad".
La Plaza Mayor.

Nivel Primaria

1er grado "Conociendo las iglesias más importantes de mi comunidad".
2do grado "Conociendo mi comunidad: Las calles principales y las casonas".
3er grado "Simbilá, tierra de alfareros".

4to grado "NARIHUALA: capital de los tallanes", Museo y tejido en paja toquilla.

5to grado "El Museo Vicos: herencia prehispánica piurana"

6to grado "Rescatando la arquitectura de las casonas y valorando la historia de Grau" Visita a la casa Museo Gran Almirante Grau.

Nivel Secundaria

1er "Visita al museo de la Huaca". Provincia de Paít.

2do "Narihuala: historia, arte y tradiciones". Provincia de Piura.

3er "Descubriendo la herencia afro piurana". Provincia de Morropón.

4to "Canchaque, tierra de riqueza cultural y natural" Provincia de Huancabamba.

5to El Bosque de Ceibos y la panela de Montero

Provincia de Ayabaca.

La experiencia ha permitido en los profesores estrechar la brecha entre lo significativo y lo rutinario y que este mensaje patrimonio como recurso de aprendizaje ha generado un abanico de oportunidades para el desarrollo de competencias y un sinnúmero de posibilidades para aprender para la vida.

CONCLUSIONES

- A través de las actividades el estudiante amplía sus conocimientos y obtiene una actitud nueva que le permite "Aprender a Aprender" y "Aprender a Ser".
- En las diferentes actividades el protagonista del aprendizaje es el estudiante y no el docente.
- En los talleres programados los estudiantes tienen la oportunidad de socializar y poner de manifiesto sus habilidades.
- Aprende a valorar el Patrimonio cultural piurano.
- Conoce la historia de Piura y de esta manera puede preservar sus costumbres y tradiciones.

REFERENCIAS DEL COLEGIO

Av. Los Tallanes Nº 20
Urb. San Eduardo, Piura. Telef. 0051 73 32 7253
www.montessoripiura.edu.pe



APROXIMAR

CATARINA VALENÇA GONÇALVES

Spira - revitalização patrimonial

spira.pt

PRIMEIRO PROJECTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PORTUGAL

PATRIMÓNIO CULTURAL PORTUGUÊS · EDUCAÇÃO PATRIMONIAL · IDENTIDADE · PERTENÇA · DIVERSIDADE · APROXIMAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O **Mundo Património** procura, através de experiências pedagógicas inovadoras, **aproximar** as crianças e os jovens do património envolvente, fazê-los sentir **pertença** de um legado comum e peça-chave na garantia da **construção** de um futuro melhor.

No **Mundo Património** acreditamos que é possível transmitir às crianças e aos jovens a dimensão fantástica, misteriosa e profundamente instrutiva associada ao património, seja ele edificado, imaterial, natural, científico, artístico ou literário... No fundo, a tudo aquilo que caracteriza a **identidade** do nosso país e, consequentemente, nos **diferencia** dos outros. O **Mundo Património** é a área da Educação Patrimonial da **Spira - revitalização patrimonial**, empresa com 7 anos de existência, fundada no **Dia da Criança** e que trabalha exclusivamente sobre o património cultural em diferentes vertentes e para diferentes públicos.

2014/2015 QUER RECEBER A BROCHURA APROXIMAR? CONTACTE-NOS!

NA CIDADE
ATELIERS MUNDO PATRIMÓNIO
Preço: 4,00€ / Aluno

- Atelier do Património**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier do Tempo**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier "O Espaço Português"**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier de Contos Tradicionais**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier de Sabores**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier de Parábolas**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Atelier de Poemas**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos

VISITAS + ATELIERS
Preço: 10,00€ / Aluno

- Do Big Bang aos nossos dias**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- Antes, durante e depois de 1755**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- EM PARCERIA**
Preço: 6,00€ / Aluno
- Histórias de uma aldeia**
Pre-Ensinar, 1º Ciclo
- Trinção o Mundo**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos
- PARCERIO CONVÍVIO 2014/2015: O RIBEIRO NEGRO**
Preço: 6,00€ / Aluno
- Viagem de Finalistas Património**
Pre-Ensinar, 1º Ciclo
- O Livro do Alentejo**
Pre-Ensinar, 1º, 2º e 3º Ciclos

NO CAMPO
PROGRAMAS TEMÁTICOS
Preço: 10,00€ / Aluno

- "Arte e Património"**
- "Ciência e Ambiente"**
- "Agricultura e Tradições"**
- VIAGEM DE FINALISTAS PATRIMÓNIO**
Preço: 10,00€ / Aluno

NA ESCOLA
PROJETO DE CONTINUIDADE
Preço: 10,00€ / Aluno

Informações
Tel: 21 451 91 91 / 21 451 91 92
Fax: 21 451 91 99 / 21 451 91 98

– organização sem fins lucrativos que se dedica ao desenvolvimento de projectos de aproximação do público português, nas suas diferentes faixas etárias, formações e classes sociais ao património do seu país. O **Aproximar** tem assim por objectivo estabelecer uma ponte sólida entre as crianças, os jovens e o património cultural português. O adjectivo “sólido” reporta não somente à construção desta relação mas, também, à sua sustentabilidade futura: interessa-nos que perdure, que seja regular, que seja partilhada, que cresça com disponibilidade para novos usufrutos, roupagens e utilizadores – “*On ne connaît que les choses que l'on apprivoise*” nas palavras do Petit Prince de Saint-Exu péry. Entendemos a dimensão patrimonial num sentido amplo: tudo aquilo que marca a nossa identidade enquanto país, enquanto cultura diferenciada, seja património edificado, gastronómico ou imaterial. Mas não nos interessam somente os recursos, as matérias físicas propriamente ditas: interessa-nos igualmente o seu conceito, a sua razão de ser, a sua problematização. O **Aproximar** tem assim por principal objectivo instigar as crianças a **PERGUNTAR. A QUESTIONAR-SE.** A descobrir o que é a **DIVERSIDADE**, nas coisas, nas pessoas. E a compreender consequentemente o conceito de **PERTENÇA** ou, num discurso de matriz mais filosófica, de **HUMANIDADE.**

2014/2015

Para o primeiro ano do **Aproximar**, desenhamos **Ateliers** âncora que trabalham os conceitos chave da dimensão patrimonial - património, tempo e espaço. Juntámos ainda outros formatos de abordagem ao tema património: teatro, dança, sonoridades, literatura. E, por considerarmos essencial a apropriação do património, temos ainda a oferta **Visitas + Ateliers** - sendo tudo isto uma oferta disponível na versão cidade. Já na versão campo, o **Aproximar** desenhou **Programas Temáticos** de 1 a 3 dias, sempre com os recursos do território como pano de fundo, assim como com a prevalência da mecânica de Ateliers. Ainda no campo, e acreditando que a diversão é um excelente pretexto para a aprendizagem, o **Aproximar** oferece **Viagens de Finalistas** de 3 a 5 dias, com actividades e dinâmicas assentes na especificidade do território onde decorrem. Por fim, em contexto escola, concebemos o **Projecto de Continuidade “Aproxima-te”** que trabalha os conceitos de espaço, envolvimento, pertença e história, partindo da dimensão “aluno”, em cerca de 6 sessões de trabalho, ao longo de 2 trimestres lectivos, na escola e no seu território de influência.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Mundo Património
2014/2015

A **Spira** nasce no interior de Portugal - Alvito (Beja) -, num território com uma marca identitária tão forte como a do Alentejo – o que determina a nossa visão particular sobre os “recursos endógenos” e a relação que com eles estabelecemos. O desenvolvimento de uma área exclusivamente dedicada à Educação Patrimonial surge assim desta reflexão contínua, maturada, assente no estudo e na prática da nossa Equipa. O **Mundo Património** é, pois, sobretudo uma **mecânica de aproximação** a estes recursos, sejam eles em forma de edificado, de gastronomia, de música, de expressão artística, de literatura e explorando as diferenças meio urbano / meio rural. Para o desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial **Aproximar**, a Spira estabeleceu uma parceria estratégica com a Associação Mundo Património

VIAGENS DE FINALISTAS PATRIMÓNIO

1º, 2º e 3º Ciclos

No Viagem de Finalistas Património os alunos vão descobrir “como se está” num ambiente rural e mercadamente alentejano: é a oportunidade para se relacionarem com o património existente de forma crítica, experimentarem as tradições rurais, desde os animais de sítio ao recriar o maior lago artificial do tempo, divertirem-se com os jogos tradicionais do tempo dos avós, desenvolverem ateliers temáticos do campo, passarem muito ao ar livre, no meio do montado, com pic-nic ao sol (à sombra...), sem pressa, num ambiente belíssimo e de total tranquilidade e segurança... Diversão, pedagógico, enriquecedor, tudo isto na vila de Alvito, terra dos primeiros barões de Portugal!

+ Informações

Criação e Desenvolvimento:
Mundo Património

Dias e Horários:
Todo o ano

Duração:
3 a 5 dias

Preço:
A partir de 10,00€ / Aluno (inclui alojamento, 6 refeições diárias, actividades, transporte no âmbito do programa, seguro de acidentes pessoais, monitores especializados, IVA à taxa legal em vigor)
Pagamento mínimo de 25 alunos
Os professores pagam um valor reduzido.

Capacidade Máxima:
3 turmas

Local:
Quinta da Beira, na vila de Alvito

Experimente chegar à Viagem de Finalistas Património de comboio: a ligação faz-se directamente desde Lisboa!!!