



CÓMO EDUCAR EN EL PATRIMONIO

Guía práctica para el desarrollo de actividades
de educación patrimonial

CÓMO EDUCAR EN EL PATRIMONIO

Guía práctica para el desarrollo de actividades
de educación patrimonial

COMUNIDAD DE MADRID

PRESIDENTA
Isabel Díaz Ayuso

CONSEJERA DE CULTURA Y TURISMO
Marta Rivera de la Cruz

VICECONSEJERO DE CULTURA
Y TURISMO
Carlos Daniel Martínez Rodríguez

DIRECTORA GENERAL DE PATRIMONIO
CULTURAL
Elena Hernando Gonzalo

SUBDIRECTORA GENERAL DE DIFUSIÓN
Y GESTIÓN
Alicia Durántez de Irezábal

CATÁLOGO

EDITA
Consejería de Cultura y Turismo
de la Comunidad de Madrid
Dirección General
de Patrimonio Cultural

COORDINACIÓN CIENTÍFICA
Olaia Fontal Merillas

AUTORES
Olaia Fontal Merillas, Ángel Portolés
Górriz, Ana Sánchez Ferri, Tania
Ballesteros-Colino, Alex Ibáñez
Etxeberria, Pablo de Castro Martín

COORDINACIÓN EDITORIAL
David Rejano Peña
Ana María Uruñuela Olloqui

DISEÑO Y MAQUETACIÓN
Ana Carlota Cano

ILUSTRACIÓN
Ana Carlota Cano

FIGURAS
Fernando Sanz García págs. 47, 49 y 60
Pablo de Castro Martín pág. 145
Ana Carlota Cano págs. 22, 53, 78, 142,
150 y 151

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN
Organismo Autónomo Boletín Oficial
de la Comunidad de Madrid

ISBN 978-84-451-3871-7
D.L. M-17657-2020

© de los textos: Comunidad
de Madrid, Dirección General
de Patrimonio Cultural

© de las fotografías: los autores

© de las ilustraciones y figuras:
Comunidad de Madrid, Dirección
General de Patrimonio Cultural

© de la edición: Comunidad
de Madrid, Dirección General
de Patrimonio Cultural

[Coord.] Olaia Fontal Merillas

Olaia Fontal Merillas

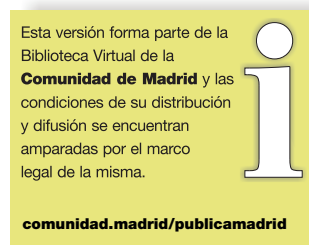
Ángel Portolés Górriz

Ana Sánchez Ferri

Tania Ballesteros-Colino

Alex Ibáñez Etxeberria

Pablo De Castro Martín



Nuestro patrimonio: donde el pasado se encuentra con el futuro fue el lema del Año Europeo del Patrimonio Cultural 2018. En ese momento de encuentro entre el ayer y el mañana es en el que despliega todo su potencial la educación patrimonial como herramienta para conseguir el aprecio de todos por el patrimonio compartido.

De esta manera, entendemos la educación patrimonial como todas aquellas acciones encaminadas a la sensibilización hacia el patrimonio. Y una de las principales vías para conseguirlo es disfrutar de los bienes culturales y realizar actividades que contribuyan a transmitir el respeto y el cuidado de nuestro patrimonio cultural a las futuras generaciones.

Para facilitar esta labor a educadores, técnicos y gestores de bienes culturales, desde la Comunidad de Madrid hemos desarrollado el Plan de Educación Patrimonial en el que se enmarca *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Se trata de una publicación que tiene como objetivo convertirse en una hoja de ruta para el desarrollo de proyectos que tengan que ver con el patrimonio cultural.

Así, en esta guía práctica se incluyen perspectivas fundamentales en la moderna concepción del patrimonio que parten en gran medida de la Convención de Faro, como son la diversidad, las TICs o las comunidades patrimoniales. También se analizan la evolución del patrimonio y de los procesos de sensibilización, y se proponen ejemplos de buenas prácticas y recomendaciones para desarrollar proyectos innovadores de educación patrimonial.

Desde este planteamiento, el patrimonio aparece como producto histórico que incorpora las diferentes perspectivas de cada momento y que componen su indudable valor. Es por eso que los poderes públicos deben fomentar el enriquecimiento del patrimonio con las perspectivas del presente para conseguir, entre todos, dotarlo de un potente significado actual y de un prometedor futuro.

ÍNDICE

9-24

El patrimonio: de objeto a vínculo
OLAIA FONTAL MERILLAS

25-42

Las personas como
protagonistas. Diez claves para
lograr la participación ciudadana
ÁNGEL PORTOLÉS GÓRRIZ

43-56

¿Somos sensibles al patrimonio?
Y, si no lo somos, ¿cómo lograrlo?
Mapa para orientarnos en la
sensibilización patrimonial
OLAIA FONTAL MERILLAS

57-70

Patrimonio para todos... pero,
¿quiénes somos todos? Pensamientos,
palabras y actuaciones inclusivas
ANA SÁNCHEZ FERRI

71-84

Sinfonía para una Educación
patrimonial con perspectiva
de género
TANIA BALLESTEROS-COLINO

85-98

Las TIC como aliadas:
competencia digital y últimas
tendencias en el uso educativo
de apps patrimoniales en España
ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA

99-118

¿Cómo lo hacen otros?
Recorrido por las mejores prácticas
en educación patrimonial
PABLO DE CASTRO MARTÍN

119-136

Decálogo para la innovación
desde la experiencia en el diseño
e implementación de proyectos
de educación patrimonial
PABLO DE CASTRO MARTÍN

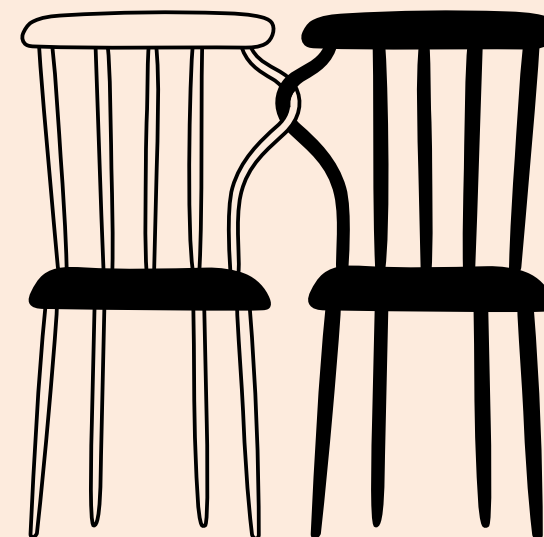
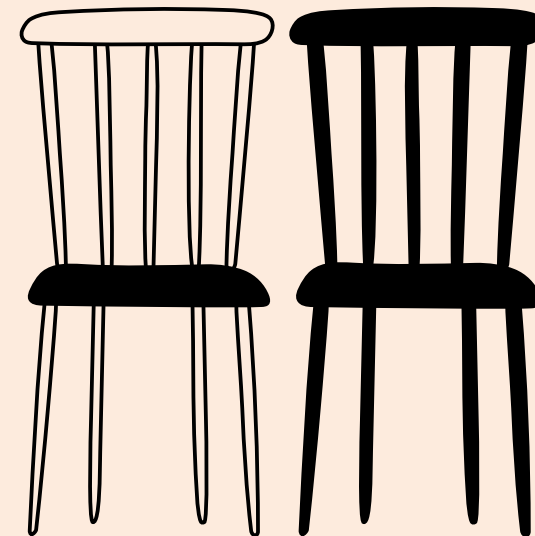
137-157

Guía práctica para el desarrollo
de proyectos en el Plan de Educación
Patrimonial de la Comunidad
de Madrid
OLAIA FONTAL MERILLAS

Olaia Fontal Merillas

EL PATRIMONIO

De objeto a vínculo



CLAVES

· Podemos considerar que existen diferentes tipos de patrimonio -por ejemplo, material e inmaterial, tangible e intangible- o asumir que todo bien patrimonial está conformado, al menos, por estas dos dimensiones, cualquiera que sea su tipología.

· Existe una tercera dimensión clave, que podríamos llamar espiritual o trascendente y que conecta directamente con el concepto de cultura.

· La concepción del patrimonio que emana de la UNESCO mantiene el bien como eje, significando sus características frente a otros enfoques de corte antropológico, como el europeo, que se centran en las personas, entendidas como legatarias directas de esos bienes, pero también quienes los crean, los disfrutan, los transmiten, los difunden o educan en ellos.

· El modo en que entendemos el patrimonio -o la dimensión en la que ponemos el acento- influye en cómo educamos en él. Por eso, cómo “pensamos” el patrimonio determina el lenguaje que usamos y cómo lo enseñamos.

· Proponemos conceptualizar (pensar) el patrimonio como objeto, como texto, como contexto, como símbolo, como extensión del sujeto y como vínculo, en un recorrido que arranca con la priorización de la dimensión material hasta terminar por situar el acento en las formas de relación entre bienes y personas.

· En cada uno de estos enfoques se están priorizando determinados valores patrimoniales frente a otros.

· A partir del concepto de patrimonio en el que nos apoyemos, podemos identificar diferentes modelos educativos. Proponemos un recorrido que parte de enfoques educativos basados en los bienes -como es el modelo transmisivo-, pasando por el comunicativo, interpretativo, simbólico o identitario -que van transitando hacia las personas y sus formas de interacción-, hasta llegar a un enfoque centrado en el establecimiento de nodos y vínculos, como es el comunitario.

· En cada uno de estos enfoques educativos se emplean verbos que se refieren a las acciones preferentes y que, a su vez, marcan los objetivos eje de estos modelos.

El modo en que entendemos el patrimonio -o la dimensión en la que ponemos el acento- influye en cómo educamos en él. Por eso, merece la pena pararse a reflexionar sobre la extensión del concepto de patrimonio en toda su amplitud y considerando las diferentes dimensiones que lo configuran. No se trata de elegir una visión frente a otras, sino de identificar y reconocer las posibilidades que existen, la complejidad del concepto de patrimonio y, por tanto, el amplio espectro que se abre en el ámbito de la educación patrimonial.

¿DISTINTOS TIPOS DE PATRIMONIO O DISTINTAS DIMENSIONES DEL PATRIMONIO?

Podemos entender que existen diferentes tipos de patrimonio -por ejemplo, material e inmaterial, tangible e intangible- o considerar que todo bien patrimonial está conformado, al menos, por estas dimensiones, cualquiera que sea su tipología. Esta discusión no es banal porque, de cómo la resolvamos o cómo nos posicionemos, dependerá el modo en que enseñemos el patrimonio y, por tanto, se aprenda.

Koichiro Matsuura, el que fuera Director de la UNESCO entre 1999 y 2009, se refería a este aspecto defendiendo la necesidad de establecer una categoría separada que se ocupase de los bienes de naturaleza inmaterial, aunque reconocía la convivencia de dimensiones en todo bien:

“Cuando era presidente del Comité del Patrimonio Mundial, me propuse ampliar el alcance del ‘patrimonio’ para que se integraran en él los valores culturales inmateriales, ya sean espirituales o naturales, pero la Convención del Patrimonio Mundial tiene la limitación intrínseca de no ocuparse del patrimonio inmaterial como tal. En la práctica, sin embargo, todo patrimonio material tiene incorporados componentes inmateriales, como valores espirituales, símbolos, significados, saberes o técnicas de artesanía y construcción. Además, si bien abundan los ejemplos de bienes del patrimonio inmaterial que guardan una relación muy estrecha con el patrimonio material, esos aspectos materiales no tienen forzosamente un valor destacado y universal, requisito fundamental para pasar a formar parte de la Lista del Patrimonio Mundial [...] Además existen, desde luego, otros innumerables ejemplos de bienes del patrimonio cultural inmaterial que no guardan relación directa con el patrimonio material, como las tradiciones orales, las lenguas, los cantos, las danzas, los ritos, las celebraciones festivas y las prácticas sociales. Por todas estas razones, se imponía la necesidad de una nueva convención que se ocupara específicamente del patrimonio cul-

tural inmaterial. Gracias a la convención de 2003, los múltiples y variadísimos componentes de ese patrimonio gozan ya de reconocimiento oficial como fuentes de identidad cultural, creatividad y diversidad”.

– (Matsura, 2004: 5)

Esta visión, propuesta por la UNESCO, clasifica los bienes en función de su tangibilidad, de forma que permite diferenciar claramente una catedral de una danza, por citar solo dos ejemplos, a partir del valor o valores dominantes asociados del bien. Esta visión dual pone el acento en la naturaleza del bien, pero no tanto en las conexiones que ese bien establece con los seres humanos. Sin embargo, si retomamos los ejemplos propuestos por Matsura -y asumiendo que existen valores preponderantes- no podemos descartar que las celebraciones festivas estén asociadas también a manifestaciones tangibles. De hecho, los seres humanos que las vivencian o recrean tienen un componente corporal, claramente material, que “da vida” o permite que sucedan esas celebraciones; no son solo los cuerpos que las “performan”, sino una parte esencial de ellas mismas. Las tradiciones están hechas por hombres y mujeres, recreadas, transmitidas y disfrutadas por seres humanos. Además, los atuendos y atributos que llevan o los espacios que transitan, son necesariamente elementos que pueden percibirse a través de los sentidos, materiales, tangibles incluso. Del mismo modo, una catedral es, además de un espacio arquitectónico, el resultado de la historia, un lugar para el culto y la espiritualidad; un espacio para lo religioso, para la conexión con la divinidad. Nos aproximamos a una visión más antropológica del patrimonio, que permite dar cabida a la diversidad cultural como eje y que contempla aspectos vinculados a la etnicidad: idea de orígenes comunes, idea de distinción o diversidad respecto a otros grupos e idea de interacción inter-grupos (Carrera, 2005: 19).

Conviene replantearse, desde una mirada educativa (orientada al aprendizaje, por tanto), qué son los bienes materiales (y, por ende, qué comprende exactamente la materialidad de un bien patrimonial o si se puede dissociar de su inmaterialidad): ¿acaso aquéllos que pueden tocarse, que están conformados de materia, que ocupan un espacio?, ¿todos ellos deben poder ser vistos y tocados de manera que, lo que no podamos ni ver ni tocar, no sería material?; por tanto, esos bienes materiales ¿solo podrían ser percibidos por los sentidos de la vista y el tacto? Es cierto que la declaración de UNESCO de 2003 ofrece una nueva categoría, dando protagonismo a lo inmaterial y superando la anterior visión “objetual” del patrimonio, pero sigue promoviendo una diferenciación de tipologías en función de la tangibilidad de los bienes o, en todo caso, de los valores dominantes en relación con su condición material o inmaterial.

Existe una tercera dimensión, que podríamos llamar espiritual o trascendente, que ha estado siempre presente en las declaraciones de la UNESCO, bien como categoría aparte, bien como dimensión dentro de lo inmaterial. En la *Declaración Universal sobre diversidad cultural* (2001), en la introducción, ya se señala cómo “la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Y en el artículo 3, referido al desarrollo, se entiende que la diversidad cultural es una de las fuentes del desarrollo, entendido éste “no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria” (UNESCO, 2001). Es justamente esta dimensión, la espiritual, la que parece difícilmente separable de las otras dos -la material y la intangible-, por cuanto toda creación que se produce como respuesta a la diversidad cultural, supone -y deriva de- un interés espiritual, moral y/o afectivo.

Por tanto, la concepción del patrimonio que emana de la UNESCO mantiene el bien como eje, significando sus características frente a otros enfoques de corte antropológico, que se centran en las personas, legatarias directas de esos bienes, pero también quienes los crean, los disfrutan, los transmiten, los difunden o educan en ellos. Convenciones como la de Faro (Consejo de Europa, 2005) son ejemplos claros de esta idea, que nos permite acceder a planteamientos como el de *comunidades patrimoniales*, en los que el acento se ha situado en el potencial que tiene el patrimonio para generar vínculos identitarios -y en esos vínculos en última instancia- con las personas. Además, la visión europea del patrimonio pone el acento en la multidimensionalidad de todos los bienes, frente a los tipos de bienes en función de la dimensión dominante, hasta el punto que explicita que “el patrimonio presenta múltiples dimensiones: cultural, física, digital, medioambiental, humana y social” (Consejo de Europa, 2014: 3).

DIFERENTES CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO O DÓNDE PONEMOS EL ACENTO

El modo de comprender el patrimonio ha ido modulándose con el paso del tiempo y, actualmente, conviven diversas concepciones que en absoluto son incompatibles, sino que en muchas ocasiones son “formas de acentuación” de un mismo concepto. Son visiones consecutivas, contenidas unas dentro de otras casi como matrisoskas, de modo que van transitando desde una visión simplificada o replegada del patrimonio, hacia una visión progresivamente múltiple, polisémica y extensiva. Por lo tanto, este intento

por identificar esas visiones, nos sirve para marcar todos los acentos y matices posibles antes de afrontar la enseñanza del patrimonio; para desplegar, en definitiva, el concepto de patrimonio desde la idea de objeto hasta la de vínculo identitario.

El patrimonio como objeto

Esta visión se centra en los bienes materiales, las cosas, lo que se puede conservar en un espacio o lugar, lo que tiene materia y, por tanto, se degrada con el paso del tiempo... así que hay que cuidarlo, conservarlo y mantenerlo como fue en su origen o como es en la actualidad, dependiendo del enfoque en materia de conservación; en todo caso, se trata de conservar en su materialidad. Esta concepción del patrimonio subraya los bienes por su dimensión tangible -y, por tanto, en cierto modo se contraponen a aquéllos otros que son intangibles- de manera que los valores que se proyectan suelen referirse a lo estético, lo económico o lo formal.

El patrimonio como texto

Esta concepción empieza a considerar el patrimonio más allá de su materialidad, entendiendo que, además de su dimensión propiamente tangible, es un vestigio, resto o huella en el que se puede “leer” la historia; es algo así como un texto en el que se halla impresa la “escritura” de los acontecimientos. De este modo, el patrimonio comprende mensajes, significados e ideas sobre la cultura que pueden desvelarse o comprenderse siempre que se tenga un conocimiento adecuado sobre ese bien patrimonial. En este caso, los valores suelen relacionarse con su significado y significación, por lo que el valor histórico y el cultural son los más relevantes.

El patrimonio como contexto

Esta visión se aproxima a una concepción sistémica del patrimonio, en la que justamente por ser un producto cultural -causa y consecuencia de un momento en la historia de la humanidad- el patrimonio “contiene” una parte de ese contexto; es un depósito concentrado de cada momento, en el que además se van acumulando las visiones que, sobre el pasado, van proyectando los diferentes “presentes”. Ese potencial de condensación del patrimonio -algo similar a la esencia de una época- lo convierte en un sedimento de la cultura porque la contiene, la explica y la proyecta. Por eso, el valor social es el más importante al abordar el patrimonio desde este enfoque.

El patrimonio como símbolo

Esta visión contiene todas las anteriores (objeto, texto y contexto), pero además añade la posibilidad de representar un conjunto de cualidades mucho más complejas que se condensan en un contenedor formal. Así, el bien cultural comprende, a partir de sí mismo, ese “carácter añadido” al que aludía Heidegger en relación con la obra de arte: “Seguramente resulta superfluo y equívoco preguntarlo, porque la obra de arte consiste en algo más que en ese carácter de cosa. (...) Además de ser una cosa acabada, la obra de arte tiene un carácter añadido. Tener un carácter añadido -llevar algo consigo- es lo que en griego se dice “simbolein”. La obra es símbolo” (Heidegger, 1995: 10). Por eso, los valores simbólico, imaginario, mitológico y alegórico son aquí los más importantes.

El patrimonio como extensión del sujeto

Progresivamente centrados en la importancia de la dimensión humana del patrimonio, podemos dar un paso más -o un giro- y entender que el sujeto es quien explica el patrimonio y no a la inversa, de forma que son las personas quienes crean, transmiten, custodian, conservan y legan el patrimonio como extensión de sí mismas. De este modo, el patrimonio se convierte en un referente identitario capaz de representar a la propia persona. Esta visión comienza a situar al sujeto como eje en la comprensión del patrimonio, frente al objeto. El valor identitario es, por lo tanto, el referente principal en este enfoque.

El patrimonio como vínculo

Esta visión supone que las personas establecen formas de conexión o de relación con los bienes patrimoniales: los vínculos. Es justamente esa forma de conexión o vínculo lo que tiene interés, por cuanto explica todos los valores que las personas -individualmente y de forma colectiva-, son capaces de proyectar sobre los bienes patrimoniales, es decir, sobre las creaciones culturales, para entenderse y comprender el contexto en el que habitan; es un proceso circular. Así pues, el valor más importante del patrimonio es su capacidad para contener y generar vínculos identitarios. Esto supone que el binomio *patrimonio-persona* es en realidad una suposición, una ficción, pues ambos elementos son una misma cosa, absolutamente indisolubles. De este modo, la atención debe fijarse en esas formas de conexión que se han producido: vínculos de identidad, propiedad, pertenencia, proyección, participación, integración, inclusión, etc. En este caso, el valor relacional es el más importante.

FIG 1. Fragmentos de la guía didáctica "Aprender a ver la escultura africana. Guía para el profesor".

Con todo, en este recorrido desde la dimensión objetual hasta la dimensión vincular del patrimonio, vemos que se transita desde la concreción hasta la abstracción, desde lo más simplificado hasta lo más complejo, desde lo tangible hasta lo intangible.

ENFOQUES EDUCATIVOS EN TORNO AL PATRIMONIO

Conforme han ido cambiando las concepciones del patrimonio, han surgido diferentes modelos educativos para su enseñanza y aprendizaje; o, si preferimos, los modelos educativos reflejan una concepción preferente sobre el patrimonio. Sugerimos un recorrido por las diferentes concepciones que subyacen a cada enfoque o modelo, proponiendo ejemplos en los que se materializan, sin excluir ninguna. Entendemos que no son incompatibles, sino que muchas veces podemos trabajar desde diferentes encuadres, pero conociendo todos los posibles, al menos en una aproximación taxonómica. Estos enfoques acabarán traducéndose en objetivos de enseñanza-aprendizaje, de manera que indicaremos aquellos verbos que más se ajustan a cada enfoque.

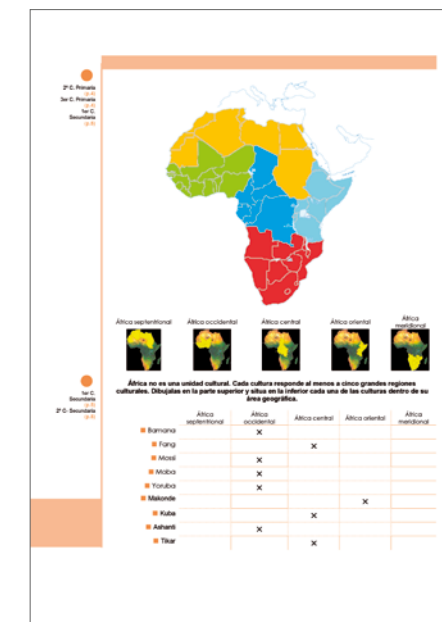
Del patrimonio como objeto al enfoque transmisivo

Si nos centramos en la materialidad de los bienes patrimoniales, lo más importante para orientar una acción educativa en torno a ellos es la información, significar lo más relevante, ofrecer datos conceptuales que permitan identificar y diferenciar ese bien de otros, ya sean similares o completamente distintos. De este modo, si enseñamos contenidos sobre determinada escultura, sus características formales, los datos sobre su creación, sus materiales, etc. el enfoque más frecuente entre las guías didácticas -no siempre bien denominadas, pues muchas veces son meras guías informativas¹-, es transmitir información vinculada a elementos factuales.

Algunos verbos que derivan de este enfoque y que se traducen a objetivos serían: conocer, reconocer, identificar, diferenciar o localizar, entre otros. Ejemplo de Didáctica del objeto (FIG 1).

Del patrimonio como texto al enfoque comunicativo

Si el bien patrimonial es un texto en el que "leer" información visual, histórica, social..., conviene incidir en la dimensión comunicativa de las obras para saber qué nos "dicen", qué se puede comprender de sus significados y mensajes. Se trata de dar con las claves de la comprensión del mensaje o mensajes que la obra transmite, de forma que pueda sur-



1. En el Capítulo 9, nos ocuparemos de identificar los elementos fundamentales -o mínimos- que debe tener un programa para ser considerado educativo; entre ellos, parece imprescindible que obedezcan a fines relacionados con algún aprendizaje, que respondan a fines didácticos (un aprendizaje como consecuencia de su enseñanza planificada).

gir la comunicación con el espectador. Son verbos clave de este enfoque comprender, entender, asociar, disociar, asimilar, deducir, inferir o pensar, entre otros (FIG 2).

Del patrimonio como contexto al enfoque interpretativo

Comienza a tomar presencia la capacidad del espectador para interpretar los bienes patrimoniales, asumiendo que coexisten varias líneas de significado de la obra. Respondería a los conceptos de "obra abierta" y "obra en movimiento" de Umberto Eco (1984), de forma que el poder interpretativo enriquece y completa el significado y sentido completo del bien patrimonial. Esta posibilidad interpretativa asume la necesidad de cambio de enfoque o mirada con el tiempo (el patrimonio es variable, no estático) e incorpora la dimensión del presente como clave para interpretar los bienes que hemos heredado de épocas anteriores. Un ejemplo perfecto de este enfoque es el programa Docceo, del Yacimiento Arqueológico de Pintia, en Padilla de Duero, en el que, en una primera fase, el proyecto se orienta a comprender e interpretar el contexto complejo en el que se generan los enterramientos que después encontrarán en la Necrópolis (FIG 3).

Son verbos fundamentales dentro de este enfoque interpretar, analizar, desvelar, explicar, comentar, descifrar o representar, entre otros.

FIG 2. Visita virtual al Museo del Prado. Ejemplo de enfoque comunicativo.



FIG 3. Programa Docceo en el Yacimiento Arqueológico de Pintia.



Del patrimonio como símbolo al enfoque simbólico

Este enfoque permite aproximar las dimensiones material e inmaterial del patrimonio en la medida en que el símbolo consigue trascender al bien más allá de su dimensión tangible. Desde esta visión es posible comprender las imbricaciones espirituales, por ejemplo, de una catedral o identificar la relación entre algunas formas con ideas religiosas. Es el caso el planteamiento que encontramos en el Dossier pedagógico centrado en la Catedral de Cuenca (FIG 4).

Son verbos apropiados para este enfoque asociar, vincular, extender o relacionar, entre otros.

Del patrimonio como extensión del sujeto al enfoque identitario

En este enfoque el interés se centra en el sujeto y en lo que el bien patrimonial le supone, aporta o implica, especialmente para comprenderse como miembro de algún grupo o colectivo. El patrimonio no es algo aislado de las personas, sino que es una parte de ellas (que lo crean, transmiten, valoran...) y solo puede entenderse en esa interacción sensible. Por eso, solemos encontrar este enfoque en bienes considerados inmateriales o intangibles, como sucede con las guías didácticas del patrimonio Cultural Inmaterial del Instituto del Patrimonio Cultural de España (FIG 5).

Referenciar, relacionar, identificar o vincularse son algunos de los verbos que aparecen asociados a este enfoque.

Del patrimonio como vínculo al enfoque comunitario

Esta visión se ha ido reflejando en los diferentes textos internacionales, fundamentalmente a partir de la ya mencionada Convención de Faro de 2005. Desde el enfoque comunitario, el patrimonio tiene sentido en la medida en que diferentes comunidades se apropian simbólicamente de él y son activas en su conservación, gestión y disfrute; las comunidades dotan de sentido a los bienes patrimoniales en función de una concienciación previa de su valor e importancia y, a partir de ahí, se puede considerar una especie de "patrimonio efectivo" porque, de facto, forma parte de esas comunidades. En este enfoque, es el patrimonio más próximo con el que se pueden establecer los vínculos más potentes, sobre el que se puede actuar de forma directa y sostenible. Por tanto, supera la visión universal e internacionalista del patrimonio, para aproximarse a enfoques más "micro": vecinales, de asociaciones y barrios. Este es el espíritu del proyecto

FIG 4. Dossier pedagógico para Educación Primaria sobre la Catedral de Cuenca.

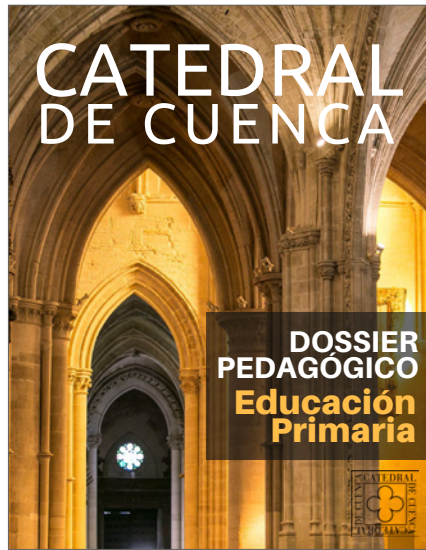


FIG 5. Unidad didáctica “Los viajes de Patri” para Educación Primaria. Conocer el Patrimonio Cultural Inmaterial. IPCE.



FIG 6. Proyecto pedagógico “Aprendiendo del Cabanyal. Propuestas lúdicas y educativas”.



pedagógico “Aprendiendo del Cabanyal”, en Valencia, cuyos efectos más directos en la gestión del patrimonio han surgido como resistencia u oposición a actuaciones urbanísticas y, como consecuencia de la gestión educativa, han influido en el devenir del propio barrio que defendían (FIG 6).

En este caso, encontramos frecuentemente verbos que implican la acción humana de forma colectiva: participar, contribuir, construir o implicarse, entre otros.

LA ALINEACIÓN PENSAMIENTO-PALABRA-ACCIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Cómo “pensamos” en el patrimonio influye en el lenguaje que usamos y en cómo lo educamos. Si únicamente nos centramos en la dimensión material del bien (por ejemplo, el contenedor arquitectónico de una catedral), seguramente orientemos el proceso de enseñanza-aprendizaje a transmitir contenidos, preferentemente datos, en relación con ese bien y usemos verbos vinculados a los procesos transmisivos, a su vez relacionados con valores de tipo material. En cambio, si consideramos que esa catedral es el resultado de un momento histórico pasado pero conectado en el tiempo hasta el día de hoy y del que, por tanto, somos herederos y que, además, es fruto de una concepción del hombre y de Dios, emplearemos verbos vinculados a la implicación en los procesos de gestión y disfrute, e iniciaremos propuestas orientadas a la sensibilización y la concienciación, entre otras.

El patrimonio: de objeto a vínculo



3 A pesar de que el Patrimonio Cultural Inmaterial esté configurado por elementos intangibles como el canto, la danza, las formas de alimentación, los ritos... etc., a menudo necesita de un soporte material para llevarse a cabo. Por ejemplo, una ceremonia bailada suele ir acompañada de unas vestimentas concretas. Las vestimentas pueden tocarse y son materiales, pero son las que hacen posible la peculiaridad de la danza, que es inmaterial.

Coloca en cada casilla el número de aquellos elementos materiales que (aunque tal vez no en todas las ocasiones) puedan ser necesarios para los siguientes ejemplos de Patrimonio Cultural Inmaterial.

1. Instrumento o instrumentos musicales.
2. Indumentaria apropiada.
3. Edificio adecuado.
4. Ingredientes alimentarios.
5. Herramientas o instrumentos.
6. Maquillaje o pintura corporal.

Procesión religiosa	Danza ritual	Narración de una leyenda	Tradiciones teatrales	Técnicas artesanales	Forma de alimentación

Proponemos una tabla resumen en la que vemos los seis modelos o enfoques de patrimonio descritos en este capítulo, junto con los valores preferentes que configuran la acción educativa y los verbos asociados a los objetivos prioritarios en cada caso.

PATRIMONIO COMO ...	VALORES	EDUCACIÓN CÓMO ...	VERBOS
Objeto	Estético, formal económico o material	Transmisión	Conocer, reconocer, identificar, diferenciar o localizar
Texto	Histórico y cultural	Comunicación	Comprender, entender, asociar, disociar, asimilar, deducir, inferir o pensar
Contexto	Social	Interpretación	Interpretar, analizar, desvelar, explicar, comentar, descifrar o representar
Símbolo	Simbólico, imaginario, mitológico y alegórico	Simbolización	Asociar, vincular, extender o relacionar
Extensión del sujeto	Identitario	Identización	Referenciar, relacionar, identificar o vincularse
Vínculo	Relacional	Conformación de comunidades	Participar, contribuir, construir, implicarse

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad*. 27 de octubre de 2005. Council of Europe: Estrasburgo.

Consejo de Europa. (2014). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Hacia un enfoque integrado del patrimonio cultural europeo*. Council of Europe: Estrasburgo.

Carrera, Gemma. (2005). La evolución del patrimonio (inter)cultural: políticas culturales para la diversidad. En G. Carrera y G. Dietz (Eds.), *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (pp-14-29). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Eco, Umberto. (1984). *Obra abierta*. Madrid: Planeta-Agostini.

Heidegger, Martin. (1995, 1ª Edición). *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza editorial.

Matsuura, Koichiro. (2004). "Prefacio". En *Patrimonio inmaterial. Museum international*, Vol. LVI, 1-2, 221-222, pp. 4-6.

Munjeri, Dawson. (2004). "Patrimonio Material e Inmaterial: de la Diferencia a la Convergencia". En *Patrimonio inmaterial. Museum international*, Vol. LVI, 1-2, 221-222, pp. 13-21.

UNESCO. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. 17 de octubre de 2003. París: UNESCO.

UNESCO. *Declaración Universal sobre diversidad cultural*. 2 de noviembre de 2001. París: UNESCO.

ENLACES

museodelprado.es/en/resource/visual-guide-to-the-prado-museum/882d7e55-f30c-f0fb-5c62-cf1134af615a

cabanyalarchivovivo.es/JUGANDO.html

Ángel Portolés Górriz

LAS PERSONAS COMO PROTAGONISTAS

Diez claves para lograr la participación ciudadana



CLAVES

- Aunque no existen fórmulas mágicas, la participación e implicación de las personas son elementos esenciales para la aparición de ecosistemas patrimoniales tan únicos y singulares en su esencia como interconectados y abiertos en su desarrollo.
- Conocer el patrimonio implica sentirlo y considerarlo como propio.
- La participación de la ciudadanía en un proyecto patrimonial parte de la voluntad de reunir las diferentes voces y miradas que constituyen el universo de nuestro marco de actuación desde el principio, en el preciso momento de la cristalización de la idea y de decidir sobre sus finalidades, objetivos, estructura, planificación o periodicidad.
- En un proceso horizontal, la toma de decisiones y el papel de la ciudadanía será distribuido, permitiendo espacios para un co-diseño y caracterización compartida y abierta hacia un escenario en el que la participación reunirá a todas y todos alrededor del proyecto patrimonial.
- Todo proyecto arranca con un pequeño detalle que marca la diferencia y supone su inicio. Una chispa que prende y hace posible que una primera idea se exprese en voz alta y reúna, alrededor del patrimonio, a un grupo de personas.
- Mediante la socialización del patrimonio y la educación patrimonial, la ciudadanía se posiciona, sitúa e implica en relación con el patrimonio cultural, planteando nuevos contextos y nuevas asociaciones interpersonales con/para/desde/ante el patrimonio cultural.
- El concepto de patrimonio cultural evoluciona incluyendo nuevas perspectivas y consideraciones que amplían su diversidad y profundidad, multiplicando las relaciones y los intercambios desde la consideración social del patrimonio y su efecto como acelerador de interacciones destinadas al desarrollo de espacios comunes desde los que trabajar, comunitariamente.
- La innovación social patrimonial se basa en la creación de nuevas soluciones, la cobertura de necesidades sociales y la creación de nuevos tipos de relaciones que mejoren la capacidad de la sociedad para actuar en procesos relacionados con el patrimonio cultural.
- Las comunidades patrimoniales de la Convención de Faro del Consejo de Europa están compuestas por “*personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos*”.
- La conexión con otras personas como punto de partida para conocer e intercambiar experiencias patrimoniales es fundamental. Define nuevos entornos y ecosistemas para la participación y activación de la ciudadanía, planteando la solidaridad, el consenso o la inclusión como claves desde la que tejer nuevas redes.
- En esta ecuación, la institución se suma a los procesos patrimoniales y participa aportando sus recursos y capacidades de la misma manera que lo hace la sociedad civil, proponiendo procesos caracterizados por la horizontalidad y la participación.

La ampliación del concepto de patrimonio cultural hacia una dimensión más humana ha alentado la aparición de iniciativas ciudadanas relacionadas con el patrimonio y su conocimiento, conservación, mantenimiento, uso o difusión. En su día a día, estos procesos proponen modelos alternativos de acceso y relación *con/desde/para/en* el patrimonio y trabajan para acercar a vecinos y vecinas a un patrimonio muchas veces olvidado y abandonado. En su desarrollo, definen marcos desde los que establecer vínculos con el patrimonio. El acceso al patrimonio desde una perspectiva comunitaria basada en la participación se articula con acciones que conectan ciudadanía y patrimonio, mediante nuestras propias experiencias como marco de referencia y desde espacios de intercambio y colaboración que posibiliten ampliar el conocimiento, diversidad y belleza de nuestros patrimonios.

Aunque no existen fórmulas mágicas, presentamos a continuación diez claves que vinculan personas y patrimonio desde procesos basados en la participación ciudadana, junto con una muestra de proyectos, iniciativas y prácticas para ilustrar cada una de ellas.

EL ACCESO AL PATRIMONIO CULTURAL

Conocer el patrimonio implica sentirlo y considerarlo como propio. Entender cómo ha aparecido y sus circunstancias. Valorar en unas ocasiones los años que han pasado desde su creación o su importancia y singularidad artística o histórica. En otros casos, acercarse al patrimonio pasa por conectar con nuestra propia cotidianidad y nuestras experiencias y recuerdos: poner en valor *nuestros* patrimonios como punto de partida para acercarnos, conocer y entender *otros* patrimonios y como esencia en la reunión ciudadana *en* el patrimonio.

“Sólo se cuida y protege lo que se quiere. Y para querer el patrimonio es fundamental conocerlo”.¹

La “Asociación Cultural El Cantal” de Altura (Castellón) trabaja desde 2010 en un proyecto ciudadano de conocimiento, conservación y difusión del patrimonio de la piedra en seco de esta población del interior de la provincia de Castellón. En estos años, este colectivo ciudadano ha intervenido en más de treinta elementos patrimoniales construidos con esta técnica y desarrollado un modelo de trabajo cooperativo propio.

Dentro del proyecto, destaca la dedicación del grupo para divulgar el valor del patrimonio rural y despertar la conciencia social sobre la necesidad de protegerlo y recuperarlo mediante la realización de actividades de difusión como visitas, rutas, conferencias y debates. En colaboración con la escuela de Altura, la Asociación Cultural El Cantal ha iniciado diferentes proyectos de educación patrimonial y de recuperación de los

entornos forestales y ha intercambiado sus experiencias, dificultades y retos con otros grupos interesados en iniciar proyectos similares. En el apartado de formación, la A.C. El Cantal ha realizado talleres de piedra en seco en los que han participado colectivos y personas interesadas de diferentes poblaciones de la Comunidad Valenciana (FIG 1).

TODOS ALREDEDOR DEL PATRIMONIO

La participación y la implicación de la ciudadanía es fundamental en el desarrollo de una iniciativa basada en el patrimonio cultural. De hecho, buena parte del valor añadido de ese proceso viene determinado por el momento en el que la ciudadanía se suma y accede a su diseño, estructura y desarrollo o a su capacidad o posibilidad tanto de revisión como de reformulación.

La participación de la ciudadanía en un proyecto patrimonial parte de la voluntad de reunir las diferentes voces y miradas que constituyen el universo de nuestro marco de actuación. En una escala local, contempla a los diferentes grupos, colectivos, asociaciones y personas interesadas. También las instituciones presentes y el tejido empresarial y económico junto a otros colectivos vecinos, afines e integrados en nuestra red.

La implicación de la ciudadanía desde el principio es una de las claves que mejor puede definir el desarrollo y continuidad de un proceso ciudadano sobre patrimonio cultural. Y este principio lo situamos en el preciso momento de la cristalización de la idea alrededor de la cual girará el proyecto o actividad y en el grado de participación de la ciudadanía en el momento de decidir sobre sus finalidades, objetivos, estructura, planificación o periodicidad.

En 2016, la Asociación Cultural La Fontanella de Costur inició el proyecto “Toda piedra hace pared” con el objetivo de valorar el patrimonio de la piedra en seco de esta población de la provincia de Castellón y reflexionar sobre su importancia y usos presentes y futuros de cara a su conservación, mantenimiento y aprovechamiento. En su primer año, La A.C. Fontanella contactó con la escuela y las diferentes asociaciones culturales de la población y grupos organizados. También con los grupos de escalada y montaña, la cooperativa, la asociación de personas mayores, el Museo de Cerámica de la vecina población de L’Alcora o la Universidad Jaume I. El objetivo de esta ronda de reuniones fue el de proponer la participación a estos colectivos mediante la realización de actividades relacionadas con la piedra en seco. Las diferentes ideas constituyeron una programación anual alrededor de este patrimonio tan presente en Costur y culminó con unas jornadas con conferencias, visitas y debates sobre el presente y futuro del patrimonio de la piedra en seco.

FIG 1. Visita organizada por la A.C. El Cantal (Altura) al patrimonio de la piedra en seco. Imagen: A.C. El Cantal. 2016.



FIG 2. Taller sobre la construcción de la piedra en seco. Costur. Imagen: Programa de Extensión Universitaria- Universidad Jaume I. 2016.



La segunda edición del proyecto “Toda piedra hace pared” partió de una evaluación del primer ciclo en el que se señaló la necesidad de ampliar la participación e implicación de los diferentes colectivos desde el principio, incluyendo a sus representantes en las reuniones de diseño y coordinación. Respecto al motivo del proyecto - el patrimonio de la piedra en seco - en las reuniones realizadas se reformuló la idea, planteando “Toda piedra hace pared” como metáfora de la necesidad y urgencia por desarrollar espacios e iniciativas que reúnan, alrededor del patrimonio, a la ciudadanía, reforzando su sentido comunitario y su legitimidad para desarrollar nuevas formas de gobernanza ciudadana basada en el patrimonio (FIG 2).

UN PROCESO HORIZONTAL

El modo en el que se inicia un proceso ciudadano sobre patrimonio cultural determina, en buena medida, su desarrollo. No es lo mismo un proyecto cimentado en la implicación ciudadana como base para su desarrollo que otro proyecto previamente diseñado y que únicamente plantea un papel de la ciudadanía como mero espectador final.

En un proceso horizontal, la toma de decisiones y el papel de la ciudadanía será distribuido, permitiendo espacios para un co-diseño y caracterización compartida y abierta hacia un escenario en el que la participación reunirá a todas y todos alrededor del proyecto patrimonial. En este sentido, uno de los aspectos clave será el desarrollo y búsqueda de la implicación y participación de la ciudadanía, planteando escenarios que fomenten y alienten la suma de esfuerzos y que posibiliten la aparición de ecosistemas transversales para la activación de la ciudadanía alrededor del patrimonio.

La Asociación Renovar la Mouraria (ARM) - Lisboa (Portugal) nació en 2008 con el objetivo de abrir este barrio del centro de Lisboa (Portugal) a la ciudadanía y al turismo desde una perspectiva comunitaria cimentada en su diversidad cultural. Con este objetivo, ARM ha trabajado desde entonces para mejorar la vida de las personas: capacitándolas cívica y profesionalmente, reforzando su poder económico, desarrollando su espíritu comunitario y educándolas para defender su patrimonio histórico, cultural y humano, así como para afrontar las problemáticas relacionadas con el crecimiento desmesurado del turismo y de la especulación y gentrificación.

LA CHISPA ADECUADA

Todo proyecto arranca con un pequeño detalle que marca la diferencia y supone su inicio. Una chispa que prende y hace posible que una primera idea se exprese en voz alta y reúna, alrededor del patrimonio, a un grupo de personas. En ocasiones, un proyecto viene determinado por la voluntad de un grupo, más o menos definido, de iniciar una acción para el conocimiento, conservación o puesta en valor de un bien patrimonial o de un conjunto de elementos relacionados entre sí (ya sea por compartir origen, estilo, características, función, uso o territorio). Otras veces, la chispa viene de la necesidad más o menos urgente de actuar ante una emergencia o una situación extraordinaria. Como reacción ante un reto que requiere respuesta (urgente). Al calor de esta necesidad, el grupo se desarrolla y evoluciona a la par que el proyecto.

La Asociación Cultural Las Salinas de Cirat (Castellón) inició en 2017 un proyecto para la revitalización de su Museo Etnográfico. El Museo de Cirat tiene el reconocimiento de “Colección Museográfica” y se encuentra en un horno comunitario que data, al menos, del siglo XVII. Los fondos del museo están formados por las donaciones de los vecinos y vecinas y son una muestra de los trabajos y oficios tradicionales de Cirat. La dificultad para mantener a una persona encargada de su apertura y atención al público hicieron que, con el paso de los años, el Museo fuera progresivamente limitando su apertura y servicios a la mínima expresión y a visitas concertadas.

La chispa que hizo posible definitivamente el proyecto y su desarrollo ciudadano con la participación de las instituciones (Ayuntamiento, Universidad y gobiernos provincial y autonómico) fue la visita al museo de la asociación y la existencia de un grave problema de humedades que estaban deteriorando y poniendo en peligro tanto al horno como a la colección del museo. La respuesta ciudadana fue inmediata: diseñar un plan de emergencia para consolidar las piezas del museo (con el asesoramiento de profesionales en restauración y conservación preventiva del patrimonio) y gestionar su traslado a las dependencias municipales de forma provisional.

En este ejemplo, la oportunidad se plantea en forma de humedad y precipita el inicio y desarrollo de un proceso ciudadano para la protección del patrimonio cultural y la socialización de sus fondos y del proyecto. En este proceso, el papel de las diferentes instituciones implicadas fue de facilitadoras, sumando sus recursos a un proyecto ciudadano que, poco a poco, diseñará su nuevo proyecto museológico y museográfico para la socialización de su patrimonio cultural.

LA SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La socialización del patrimonio constituye un proceso en el que la ciudadanía se posiciona, sitúa e implica en relación con el patrimonio cultural, planteando nuevos contextos y nuevas asociaciones interpersonales *con/para/desde/ante* el patrimonio cultural.

En la socialización, la importancia del proceso es clave para establecer proyectos que reúnan a la ciudadanía como punto de partida para la definición de itinerarios únicos que parten del consenso, el acuerdo, el diálogo y la implicación de todos y todas alrededor del patrimonio. Precisamente, la implicación y conexión con la ciudadanía para elaborar esta gestión o para que ésta participe en este proceso, será clave para la socialización del patrimonio y del proceso de gestión cultural y patrimonial. La socialización del patrimonio amplía la dimensión social de la gestión cultural, planteando la necesidad de incluir a la ciudadanía en el proceso desde el principio, proponiendo fórmulas y espacios de decisión únicos. Frente a otros modelos de participación, la socialización propone la investigación y la reflexión sobre el propio papel de la ciudadanía ante el patrimonio.

Algunas de las herramientas de la socialización serían la educación patrimonial, la interpretación del patrimonio o la gestión participativa y comunitaria del patrimonio. El programa cultural EMILIANENSIS (La Rioja - España) se centra en la importancia de la educación patrimonial como herramienta para acercar el patrimonio de los monasterios de Suso y Yuso a la población, diseñando espacios para su disfrute y para la reflexión sobre su uso y gestión. En su plan de socialización del patrimonio basado en la educación patrimonial, los oficios tradicionales y su modo de vida constituyen también un eje central para la conexión de las personas con su patrimonio, fortaleciendo en este proceso su dimensión europea mediante intercambios y proyectos.

¿QUÉ PIENSAS Y SIENTES QUE ES EL PATRIMONIO CULTURAL?

El concepto de patrimonio cultural evoluciona día a día, incluyendo nuevas perspectivas y nuevas consideraciones; ampliando su diversidad y su profundidad; extendiéndose hasta incluir miradas múltiples y dar así respuesta a las inquietudes, demandas y retos que se plantean desde la ciudadanía.

Este proceso progresivo de diversificación del patrimonio se desarrolla en paralelo a la consideración y papel de la ciudadanía en su protección y conservación mediante el diseño y participación en acciones patrimoniales. Pero sobre todo, viene determina-

do y propiciado por la cada vez más importante aparición de procesos ciudadanos sobre el patrimonio y basados en la reflexión alrededor de su uso y gestión. Iniciativas de personas que, desde el patrimonio, plantean nuevos marcos de relación y aprendizaje; nuevos límites que determinan y establecen, a su vez, modelos alternativos para nuevas gobernanzas ciudadanas basadas en el patrimonio.

Desde esta concepción ampliada, se impone por un lado el plural -patrimonios- como herramienta para salvaguardar el diverso mosaico de *nuestros* patrimonios y facilitar, desde esta nueva consideración, la inclusión como estrategia para incorporar nuevos bienes patrimoniales desde abajo, desde lo común y en particular del patrimonio íntimo y personal. Por otro lado, se reivindica el patrimonio en minúsculas, constituido por nuestros pequeños objetos, recuerdos o historias y que atesoramos a nuestro alrededor. Patrimonios que nos sirven para recordar una de las muchas vidas que hemos vivido o nos han contado, que nos definen, que hacen posible empatizar con otras personas definiendo redes donde la emoción, el afecto o la empatía son elementos esenciales para provocar el intercambio de experiencias y emociones, paso previo en la definición de una red y de una comunidad patrimonial.

La suma de todas estas consideraciones plantea un cambio en las normas. Una deriva desde la que hemos pasado de intentar delimitar lo que *no es* patrimonio a un paradigma de corte más inclusivo que busca sumar todo aquello que *sí es* patrimonio; multiplicando las relaciones y los intercambios desde la consideración social del patrimonio y su efecto como acelerador de interacciones destinadas al desarrollo de espacios comunes desde los que trabajar, comunitariamente, *en/con/desde/para* el patrimonio; renovando el concepto de “acrecentamiento” de la Ley de Patrimonio desde una perspectiva ciudadana, comunitaria y militante; evolucionando desde meros conservadores y consumidores del patrimonio hacia espacios ciudadanos de toma de decisiones, de custodia y de gestión responsable y comunitaria desde los que la ciudadanía reclama un papel más amplio a la hora de definir su importancia y consideración. También su uso y gestión. Nos hemos trasladado, en este proceso, hacia competencias proactivas que culminan en nuestra propia consideración de la persona como patrimonio: somos seres patrimoniales.

En 2018, la ciudadanía europea celebró el Año Europeo del Patrimonio Cultural #EuropeforCulture. Entre las muchas actividades y proyectos desarrollados, desde el Programa de Extensión Universitaria de la Universidad Jaume I de Castelló se coordinó, junto con la Red de la Convención de Faro del Consejo de Europa, el proyecto “Personas, lugares, historias”. ¿Qué piensas y sientes que es el patrimonio cultural? Alrededor de esta pregunta se desarrollaron diferentes convocatorias abiertas en las que

las personas interesadas realizaron sus aproximaciones al concepto, sentido y valores del patrimonio. También de las personas que la hacen posible y que contribuyen, día a día, en su mantenimiento, conservación o difusión. El resultado fue un interesantísimo mosaico de aportaciones tan diversas como las más de 50 voces llegadas desde España, Italia, Portugal, Francia, Rumanía y Lituania.

Mostramos, a modo de ejemplo, algunas aproximaciones al concepto de patrimonio cultural publicadas en la monografía “Personas, lugares, historias”:

Stella Maldonado Esteras. Educadora en arte

¿Qué es patrimonio? Me gusta hablar en plural porque no solo tenemos un patrimonio, sino muchos, todos aquellos que nos han constituido y nos constituyen, día a día; lo que hemos vivido y lo que vivimos, lo que compartimos: palabras, sensaciones, risas, conocimientos, ideas, músicas, caricias... Pero también el que construimos como elemento íntimo y colectivo, de una sociedad en evolución y en constante transformación, como sujetos que llenamos el tiempo de sentido. El patrimonio nos erige en lo que somos y en lo que seremos.

Comunidad Patrimonial de Fontecchio (Italia)

Compartir momentos y construir recuerdos colectivos. Esto es lo que puede hacer el patrimonio cultural. Intentar mantener unido el sentido de pertenencia y el espíritu de una comunidad es uno de los desafíos en un mundo donde el intercambio intergeneracional se está debilitando y está perdiendo importancia. En Fontecchio buscamos unir a la comunidad y proponer eventos cordiales que puedan convertirse en nuevas tradiciones.

Ruth Marañón Martínez de la Puente. Dra. en Didáctica de la Expresión Plástica.

El patrimonio cultural es como un susurro, como un secreto dicho en voz baja, un aliento. Algo que quieres cuidar y preservar con muchísimo cariño, pero a la vez quieres compartir. Ese algo que guardas en tu interior antes y después de haber sido compartido, tras las sinergias, los encuentros, las emociones, las sonrisas... la sorpresa. Igual que un secreto, que un suspiro, que un susurro... se lo lleva el viento y dormirá en el recuerdo de quien lo titubeó. Por eso, en la magia de los patrimonios, hacen falta las personas. Para que su mensaje siga eternamente vivo. Un secreto a voces.

FIG 3. El Ecomuseo La Ponte se encuentra en santo Adriano (Asturias). Imagen: Ángel Portolés Górriz. 2019.



LA INNOVACIÓN SOCIAL PATRIMONIAL

El investigador Jesús Fernández Fernández identifica tres consideraciones para hablar de innovaciones sociales en el campo del patrimonio: en primer lugar, la creación de nuevas soluciones que cumplan de forma más sostenible, justa y mejorada con unos objetivos de conservación gestión, difusión, defensa o puesta en valor de algún tipo de bien cultural; en segundo lugar, la cobertura de necesidades sociales como el acceso a la educación, la ciencia y el conocimiento, la cultura, la participación y la democracia, la conservación del medio ambiente, el desarrollo sostenible o la igualdad de género; en tercer lugar, la creación de nuevos tipos de relaciones que mejoren la capacidad de la sociedad para actuar, incorporando a la ciudadanía como agente activo en los procesos de innovación, o facilitando los medios para que dichos procesos sean directamente impulsados por ella (Fernández Fernández, 2020).

El Ecomuseo La Ponte es un espacio de investigación en temas como la historia, la arqueología, los estudios culturales y el patrimonio desarrollado por personas vinculadas al territorio (FIG 3). La Ponte se encuentra en Villanueva de Santo Adriano (Asturias) y se concibe como un espacio interdisciplinar de trabajo, abierto, experimental y colaborativo en el que la ciencia, el territorio y el patrimonio son temas centrales. En el Ecomuseo y Centro de Investigación La Ponte se realiza investigación histórica, arqueológica y etnográfica, divulgación científica y del patrimonio cultural, visitas interpretativas, itinerarios didácticos para centros educativos, talleres de memoria con las comunidades así como experiencias y visitas musicalizadas. Una de las claves del Ecomuseo La Ponte que hacen de este ecomuseo un proceso de innovación social patrimo-

nial se encuentra en su dimensión comunitaria para definir acciones relacionadas con el patrimonio cultural de manera integral, incluyendo al vecindario en procesos de patrimonialización que se integran en el territorio.

LAS COMUNIDADES PATRIMONIALES DE LA CONVENCIÓN DE FARO DEL CONSEJO DE EUROPA

El Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad, conocido como la Convención de Faro (por la ciudad portuguesa en el que se firmó en 2005), plantea una nueva dimensión para la relación de la ciudadanía ante el patrimonio cultural europeo, sus valores, usos y función social. En el Preámbulo se reconoce el derecho de toda persona “a establecer vínculos con el patrimonio cultural de su elección, respetando los derechos y libertades de los demás, lo que constituye un aspecto de su derecho a tomar parte libremente en la vida cultural”, subrayando la importancia de la participación. No sólo como derecho, también como responsabilidad personal y colectiva respecto a nuestro patrimonio cultural (Art. 1).

Faro incluye en su articulado -y de manera casi permanente-, la importancia del proceso de aproximación, identificación e interacción con el patrimonio cultural y nos presenta marcos más amplios y flexibles para la concepción y caracterización del patrimonio cultural. Propone un concepto de patrimonio cultural formado por “un conjunto de recursos heredados del pasado que las personas identifican, con independencia de a quién pertenezcan, como reflejo y expresión de valores, creencias, conocimientos y tradiciones propias y en constante evolución. Ello abarca todos los aspectos del entorno resultantes de la interacción entre las personas y los lugares a lo largo del tiempo” (Art.2.a.). Para hacer posible la participación de las personas alrededor del patrimonio, la Convención de Faro introduce el concepto de “comunidades patrimoniales”, compuestas por “personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos” (Art. 2. CoE). Las comunidades patrimoniales de Faro plantean dos elementos muy importantes en lo que se refiere al papel de la ciudadanía ante el patrimonio: la competencia ciudadana para determinar los valores del patrimonio y la voluntad, libertad y decisión para plantear acciones destinadas a la conservación y transmisión en el marco de los poderes públicos. De fondo, está la legitimidad de la ciudadanía para decidir sobre su patrimonio y para iniciar procesos en los que el patrimonio ocupa un espacio y papel central. La Convención de Faro propone la necesidad de definir espacios de encuentro desde los que activar transversalmente a la sociedad, fomentando la par-

ticipación entre instituciones, colectivos, asociaciones, grupos y personas interesadas. Se plantea la importancia de reforzar la cohesión social, fomentando una conciencia de responsabilidad compartida hacia los lugares en los que viven las personas (Art. 8).

La participación viene recogida en la Sección 3 titulada “Responsabilidad compartida respecto del patrimonio cultural y participación pública”. En el artículo 12 sobre el “Acceso al patrimonio cultural y participación democrática” las Partes se comprometen a impulsar la participación de todos, tanto en el conocimiento como en la puesta en valor como en el “proceso de reflexión y debate públicos sobre las oportunidades y los retos que el patrimonio cultural representa” (Art. 12). En este artículo, se refiere la importancia de “tomar en consideración el valor que cada comunidad patrimonial atribuye al patrimonio cultural con el que se identifica”, reconocer el papel de las organizaciones de voluntariado no sólo como socios sino también como fuente de crítica constructiva y adoptar medidas para “mejorar el acceso al patrimonio” (Art. 12).

Los principios de la Convención de Faro son el desarrollo de la participación democrática y la responsabilidad social, la mejora del ambiente de vida y de la calidad de vida, la gestión de la diversidad cultural y el entendimiento mutuo y la mejora de una sociedad más cohesionada. Los principales ámbitos temáticos de Faro son la integración, los cambios sociales urbanos, la participación y responsabilidad social, el turismo sostenible, la educación patrimonial y la restauración y revitalización del patrimonio.

Una de las líneas de acción de la Convención de Faro es la creación de una red paneuropea dinámica de actores del patrimonio cultural basada en la red existente de la Convención de Faro y en el intercambio de conocimientos y experiencias. La Red (Faro Convention Network) reúne una serie de proyectos europeos que comparten los principios de la Convención de Faro y su concepto de patrimonio cultural. La red de comunidades patrimoniales de la Convención de Faro desarrolla proyectos conjuntos y reflexiona sobre el valor del patrimonio cultural como herramienta y recurso para la busca de nuevos modelos de organización social, cultural y política.

Algunas experiencias de la Red de la Convención de Faro:

Hôtel du Nord (Marsella – Francia) es un proyecto que trabaja con iniciativas locales alrededor de cuestiones como el turismo, la hospitalidad, la alteridad, la inclusión y la gestión ciudadana del patrimonio (FIG 4).

PAX Patios de la axerquía (Córdoba – España) parte del patio cordobés como elemento para la reflexión sobre procesos de gentrificación y turistificación y plantea soluciones alternativas para la ciudad.

Faro Venezia (Venecia – Italia) reúne un buen número de asociaciones locales con



FIG 4. Jornadas “Archivos Invisibles” organizadas por la cooperativa “Hotel du Nord” en la Bienal Nómada Europea Manifesta de Marsella (Francia). Imagen: Ángel Portolés Górriz. 2020.

el objetivo de iniciar procesos participativos que planteen una alternativa para Venecia más próxima a la ciudadanía.

REDES SON AMORES

Alrededor de nuestro proyecto patrimonial existen otras iniciativas ciudadanas que trabajan para conocer y transmitir su patrimonio cultural; que comparten con nosotros necesidades e inquietudes comunes; que buscan formas para llegar a sus vecinas y vecinos y definir acciones que tiendan puentes y colaboraciones con otros grupos, asociaciones e iniciativas; que buscan continuidad para que las ideas y el patrimonio contenido en ellas no quede en el olvido.

La conexión con otras personas como punto de partida para conocer e intercambiar experiencias patrimoniales es fundamental. Permite compartir los retos y buscar soluciones diversas. Ayuda a ampliar nuestra capacidad y enfoque. Multiplica nuestros recursos y capacidades. Mejora nuestro margen de maniobra incorporando nuevas ideas. Suma nuevos planteamientos y facilita la participación de nuevas personas y colectivos. Genera nuevas experiencias y conocimientos que pueden ser compartidos y exportados a otros lugares. Define nuevos entornos y ecosistemas para la participación y activación de la ciudadanía, planteando la solidaridad, el consenso o la inclusión como claves desde las que tejer nuevas redes. Nuevas comunidades.

La iniciativa #Redessonamores es un convocatoria abierta planteada como consecuencia de la pandemia COVID-19 de 2020 desde el Programa de Extensión Universitaria de la UJI para dar respuesta a la siguiente pregunta/reto: “¿Qué ideas tenéis

FIG 5. Taller “Nuestros Patrimonios” en las Jornadas de Patrimonio del Programa de Extensión Universitaria – PEU de la Universidad Jaume I. Imagen: Ángel Portolés Górriz. 2018.



para mantener los proyectos y las relaciones personales creadas alrededor del patrimonio y la cultura en estas semanas de confinamiento?” El objetivo de esta iniciativa ha sido el de conocer mejor los proyectos e iniciativas culturales y patrimoniales; apuntar ideas y prácticas para mantener su pervivencia en este tiempo del coronavirus. Las aportaciones recibidas han sido publicadas en la web del proyecto <http://patrimoni.peu-uji.es/es/> y han reunido una muestra diversa en la que han participado tanto grupos y colectivos como profesionales y empresas especializados en la gestión del patrimonio cultural.

INSTITUCIÓN, CIUDADANÍA Y PATRIMONIO

El Artículo 11 de la Convención de Faro está dedicado a las responsabilidades públicas y propone el desarrollo de marcos desde los que poder actuar conjuntamente los diferentes actores públicos y privados. Incluyen a organizaciones no gubernamentales y a la sociedad civil, encomendando el desarrollo de mecanismos de cooperación basados en la innovación, el respeto a estas iniciativas surgidas desde el voluntariado y animando a que estas organizaciones actúen en el interés general (Art. 11). Desde el concepto de comunidades patrimoniales que hemos mencionado anteriormente, la institución se suma a los procesos patrimoniales y participa aportando sus recursos y capacidades de la misma manera que lo hace la sociedad civil, proponiendo procesos caracterizados por la horizontalidad y la participación (FIG 5).

El Programa de Extensión Universitaria - PEU de la Universidad Jaume I de Castellón participa en procesos e iniciativas relacionadas con la educación, la cultura, el

patrimonio el desarrollo social o los lenguajes artísticos y la creación contemporánea desarrollados en las poblaciones del interior de la provincia de Castellón.

El Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I (PEU UJI) tiene el reto de hacer presente la universidad en el territorio e instrumentalizar el hecho cultural como vehículo de comunicación y acercamiento a la realidad social. Los pilares principales del programa son, desde la acción y la reflexión de los procesos y la búsqueda de conocimientos, el acompañamiento técnico a los grupos e iniciativas ciudadanas y, en este marco de colaboración y participación, la definición de las necesidades formativas y la propuesta de redes y espacios para el intercambio de experiencias, prácticas, problemáticas, retos y soluciones entre las personas. Fomentan, así, el desarrollo de una red de comunidades patrimoniales. Consejo de Europa (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad”. En Serie de Tratados del Consejo de Europa. Número 199. Traducido de la versión inglesa por la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España.

Consejo de Europa (2020): The Faro Convention: the way forward with heritage. Council of Europe: Estrasburgo.

Fernández Fernández, Jesús (2020). “Ecosistemas de innovación social-patrimonial. Definición y estudio de casos PH”. En *Revista PH del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 99, 64-97.

Portolés Górriz, Ángel (2019). “Toda piedra hace pared. Ampliando la participación en Costur (Castellón, España)”. En *Kult-Ur. Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad*, 6 (12), 269 – 276.

Portolés Górriz, Ángel (coord.). (2017). ¿Qué es para ti una comunidad patrimonial? Las #comunidadesciep. En *Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria 9* (pp. 53-60). Castellón: Universitat Jaume I.

Portolés Górriz, Ángel (coord.). (2018). *Personas, lugares, historias. ¿Qué piensas y sientes que es el patrimonio cultural? Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria (Serie Monografías Memòria Viva)*. Castellón: Universitat Jaume I.

URLGRAFÍA

Página web del proyecto Patrimoni – PEU
patrimoni.peu-uji.es/es/

Página web del Programa de Extensión
Universitaria – PEU de la Universitat Jaume I
uji.es/cultura/base/peu/

ENLACES

asociacionelcantal.com/la-asociacion

hoteldunord.coop/en/welcome

facebook.com/groups/118727834907642/

patiosaxerquia.org/

facebook.com/renovar.a.mouraria/

farovenetia.org/

salinascirat2010.blogspot.com/p/blog-page_73.html

patrimoni.peu-uji.es/es/noticias/1651-redessonamores-idees-per-a-socialitzar-els-nostres-grups-i-projectes-culturals-en-temps-de-coronavirus-2

emilianensis.com/

patrimoni.peu-uji.es/images/Monografia/peopleplacesstories_patrimoni.pdf

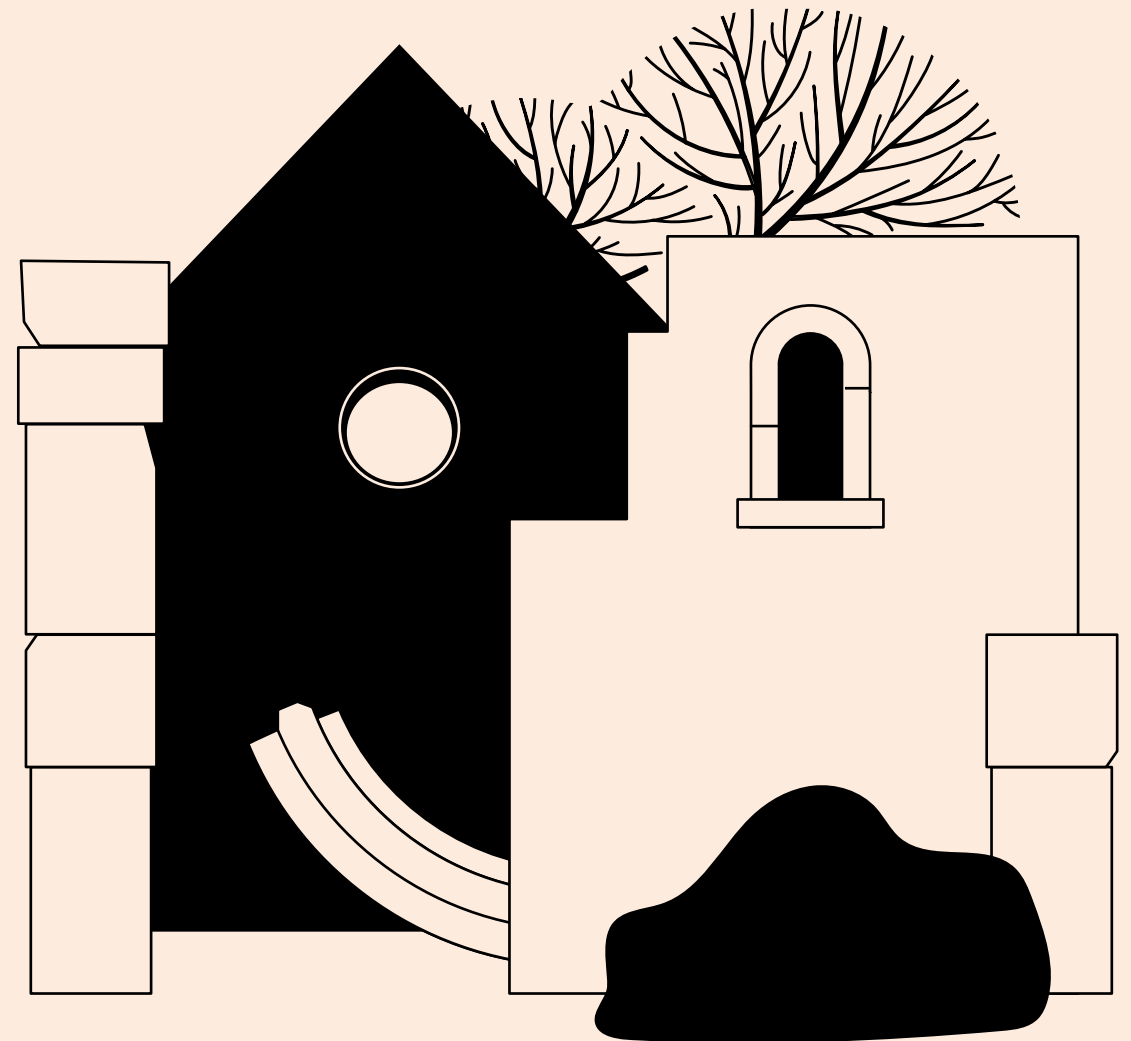
uji.es/cultura/base/peu/

laponte.org/

rm.coe.int/the-faro-convention-the-way-forward-with-heritage-brochure/16809e3627

¿SOMOS SENSIBLES AL PATRIMONIO?

Y, si no lo somos, ¿cómo lograrlo? Mapa para orientarnos
en la sensibilización patrimonial



· La sensibilización se puede estimular e inhibir y, por lo tanto, se puede educar en ella, lo que significa que forma parte de los objetivos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio. Si la sensibilización hacia el patrimonio se puede enseñar y se puede aprender, como consecuencia, se debe medir.

· La sensibilización está asociada a una cadena de acciones que conducen a ella. Y esto, a su vez, implica que hay que ordenar el proceso de sensibilización y hacerlo, además, de acuerdo con criterios técnicos, especializados, que deben funcionar y ser efectivos.

· Proponemos una secuencia de sensibilización que parte del conocimiento, transita por la comprensión, el respeto y la puesta en valor hasta llegar a la sensibilización.

· El conocimiento del patrimonio no conduce directamente a la sensibilización. Debemos ampliar lo que entendemos por conocimiento del patrimonio e incluir saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y experienciales.

· Además, existen diferentes vías de acceso al conocimiento del patrimonio; cada una de ellas, involucra en diferente medida los sentidos, la cognición, la emoción y las experiencias. Accedemos a esas vías a través de procedimientos de mediación que resultan de una intervención humana dirigida a favorecer aprendizajes y que

clasificamos en tres tipos según el grado de implicación del receptor o sujeto que aprende el patrimonio: recepción, interacción y experimentación.

· Comprender el patrimonio supone saber responder a todos los porqués que nos suscita y que debemos aprender a suscitar. A medida que vamos conociendo las respuestas, el bien patrimonial empieza a tener sentido, va adquiriendo el peso de la causalidad y resulta más complicado tener actitudes de falta de respeto o de desprecio sustentadas en la incompreensión: el patrimonio es como es porque atiende a un sentido y a un significado biográfico, histórico y contextual.

· Nos cuesta respetar aquello que no comprendemos, que consideramos absurdo o insignificante; en ese caso será frecuente que lo ignoremos o, incluso, lo evitemos y destruyamos.

· No podemos valorar aquello que no respetamos o, mejor dicho, a aquello a lo que no concedemos valor porque el valor no es intrínseco, sino que se proyecta, se atribuye al bien.

· Nada vale o deja de valer por sí mismo, sino que el acto de valorar es propiamente humano e implica identificar elementos, aspectos o características que se consideran positivos, deseables, importantes. Por eso, hay que aprender a valorar.

¿SOMOS O NO SOMOS SENSIBLES AL PATRIMONIO?

La sensibilización -de los ciudadanos, turistas, visitantes, escolares o determinados colectivos- preocupa de forma explícita o implícita a la gran mayoría de las instituciones y administraciones que se encargan de la gestión del patrimonio en cualquiera de sus dimensiones. Así, un concejal de cultura desearía que hubiera más ciudadanos interesados en visitar el centro histórico para registrar un mayor número de visitantes y mejorar así las cifras turísticas -e ingresos- de la ciudad; un arqueólogo querría que los vecinos del pueblo en el que se han hallado los restos celtas no aprovecharan la noche para excavar y buscar monedas de oro; un historiador desearía que se destinasen más fondos para la investigación del prerrománico asturiano; los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado hubieran preferido que aquel niño de tan solo doce años no hubiera escrito un mensaje de amor a su pareja sobre las paredes de una cueva paleolítica; el restaurador del famoso museo desearía que todo el mundo respetase la norma de no hacer fotografías con flash para proteger la integridad de la pintura... Todos ellos son casos de gestores del patrimonio que se enfrentan a personas, ciudadanos o colectivos que no son sensibles hacia la importancia de los bienes patrimoniales y que, como consecuencia de esa falta de sensibilidad, ignoran, expolían, desconocen o destruyen. Lo cierto es que no son sensibles porque no le conceden el suficiente valor -importancia- como para que les preocupe o afecte lo que sucede con esos bienes (FIG 1).

Por lo tanto, se puede medir perfectamente la falta de sensibilización hacia el patrimonio cuando encontramos acciones que son resultado del desconocimiento, la falta de comprensión, la ausencia de respeto, la desvalorización o la incapacidad para disfrutar del patrimonio. Pero, del mismo modo que identificamos la falta de sensibilización, podemos reconocer actuaciones que evidencian una clara sensibilización: vecinos que se organizan para evitar que destruyan los edificios emblemáticos de su barrio como consecuencia de la especulación inmobiliaria; un ciudadano que llama la atención a unos adolescentes por pintar con sprays sobre la escultura de arte moderno de la plaza; la asociación cultural del pequeño pueblo que organiza unas jornadas de alfarería tradicional; el concejal que inicia un programa de interpretación para ayudar a los visitantes a comprender mejor el anfiteatro romano, etc. Por lo tanto, la sensibilización no es un estado innato o natural, sino que se adquiere, se consigue, se alcanza y se transita hacia él. Pero nada de esto sucede de forma espontánea, ni es algo a lo que tengan “derecho” o acceso un determinado tipo de personas, sino que se enseña y, por lo tanto, se aprende; todas las personas pueden sensibilizarse si no lo están o ser mucho más sensibles de lo que son en relación con determinados bienes. De hecho, la sensibilización



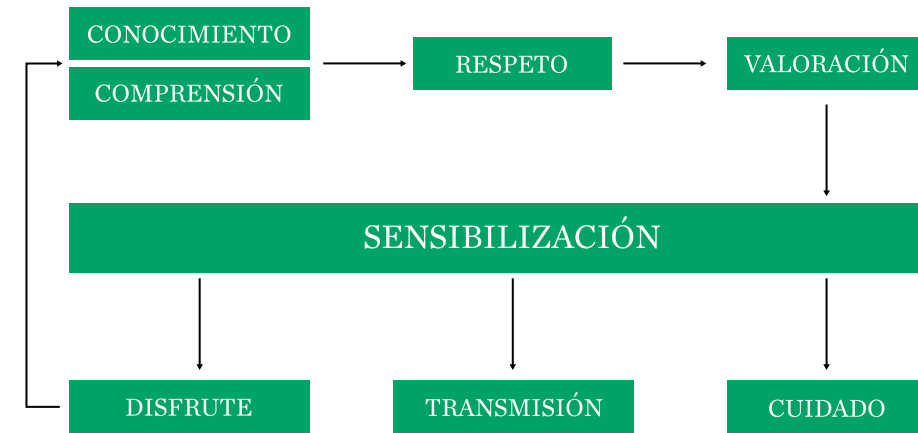
FIG 1. Polémica con un Grafiti en Valencia que pretende concienciar de la conservación del patrimonio. (Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20190222/polemica-en-valencia-por-unos-grafitis-en-un-claustro-renacentista-7318565>).

no es un estado global, de manera que una persona sensible a un tipo de patrimonio lo sea, necesariamente, a todo el patrimonio; pensemos en la cantidad de amantes del arte gótico que rechazan de plano el arte contemporáneo, por ejemplo. Eso supone que la sensibilización está asociada a una cadena de acciones que conducen a ella. Y esto, a su vez, implica que hay que ordenar el proceso de sensibilización si queremos que se produzca y hacerlo, además, de acuerdo con criterios técnicos, especializados, que deben funcionar y ser efectivos. Por lo tanto, la sensibilización necesita planificación, implementación y medición o evaluación del proceso y de los resultados. Todos estos son procesos que podemos abordar desde la educación patrimonial.

Resumiendo, las acciones inadecuadas hacia el patrimonio suceden en personas que no están sensibilizadas y es la gestión educativa del patrimonio la disciplina capaz de transformar la falta de sensibilización. Hemos denominado en otras publicaciones “secuencia de sensibilización”¹ al proceso que ordena este tránsito (FIG 2).

Esta secuencia parte del conocimiento, transita por la comprensión, el respeto y la puesta en valor hasta llegar a la sensibilización; una persona que ya está sensibilizada o es sensible, tiende a cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio, por lo que se convierte en *generadora* de conocimiento. De este modo, la secuencia es circular: las personas sensibilizadas tienden a disfrutar y, como consecuencia del disfrute, reproducen las cadenas transmisivas para que otras personas puedan compartir o vivenciar el disfrute. Un claro ejemplo lo encontramos con los niños que han disfrutado de una visita al museo con el colegio y el fin de semana regresan acompañados de sus padres para compartir con ellos el lugar en el que han aprendido y disfrutado.

FIG 2. Secuencia de sensibilización (Fontal, 2003; Fontal, 2013).



SABER QUÉ ES EL PATRIMONIO NO CONDUCE DIRECTAMENTE A SU SENSIBILIZACIÓN

Muchas personas saben qué es el arte contemporáneo e identifican algunas obras o autores, pero lo rechazan igualmente. Otras personas saben reconocer perfectamente “Las meninas”, incluso podrían reproducir algún dato clave del autor o la época, identificar algún personaje del cuadro, pero no por ello disfrutan de la obra: no les gusta, no les atrae. De acuerdo con esta misma lógica, hay muchos ciudadanos que saben perfectamente dónde está el centro histórico de su ciudad, incluso cuando vienen a visitarlos amigos de otros lugares los llevan allí, pero no saben cómo poner en valor los elementos históricos o estéticos más importantes del bien patrimonial. Por lo tanto, el conocimiento del patrimonio no conduce directamente a la sensibilización. Depende del modo de acceder a ese conocimiento y del tipo de conocimiento que hayamos adquirido. Esto nos lleva a preguntarnos qué es conocer el patrimonio, qué diferentes formas de conocimiento existen y cómo podemos acceder al conocimiento (cómo aprendemos) en relación con el patrimonio.

¿QUÉ SÉ CUANDO LO SÉ TODO SOBRE UN BIEN PATRIMONIAL?

Saber todo acerca de la Catedral de Córdoba, por ejemplo, ¿implica únicamente ser conocedor de su historia, identificar las distintas fases de construcción, discriminar los estilos artísticos que conviven en ella, las épocas constructivas, los artistas y pro-

1. Hemos desarrollado ampliamente esta secuencia en otras publicaciones (Fontal, 2003; Fontal, 2013) y hemos implementado numerosas actuaciones orientadas a su consecución, de forma que podemos demostrar que esta secuencia es efectiva en términos educativos.

motores? Si no sé nada de todo esto, pero me apasiona ir a ver la catedral y disfruto admirando sus magníficas decoraciones, fotografío cada detalle con mi móvil, ¿realmente no sé nada de la catedral? ¿O acaso hay distintos tipos de conocimientos relacionados con el patrimonio?

El conocimiento completo del patrimonio pasa, al menos, por cuatro tipos de saberes:

1º. **Saberes conceptuales** (incluyen datos, ideas, la relación de bienes patrimoniales en el tiempo y en el espacio). Suceden esencialmente en el cerebro: identificar, clasificar, contextualizar, analizar... Un claro ejemplo son los conceptos históricos, las fechas, periodos, etc.

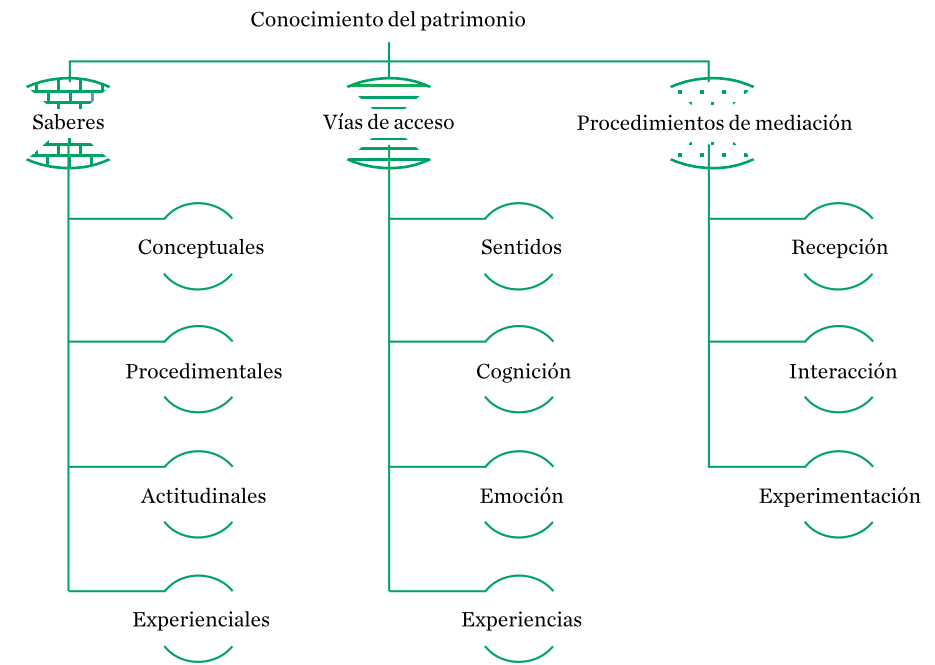
2º. **Saberes procedimentales** (Se vinculan a la producción y reproducción de procesos relacionados con la construcción y mantenimiento de los bienes culturales: técnicas, procedimientos...). Necesitan del uso del cuerpo (manos, brazos, piernas, cuerpo completo en movimiento). Un claro ejemplo son las técnicas y procedimientos artísticos.

3º. **Saberes actitudinales**: Las actitudes explican determinados comportamientos y, por lo tanto, son mediadoras de la conducta. Por ejemplo, la actitud de respeto sólo puede generar conductas de preservación y cuidado; la actitud de desprecio, probablemente genere indiferencia o incluso la destrucción del patrimonio.

4º. **Saberes experienciales**: implican vivencias, experiencias vinculadas a lo patrimonial y no necesariamente requieren conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Son especialmente potentes porque generan vínculos de apropiación simbólica y adhesión identitaria. Este conocimiento experiencial es muy específico del ámbito cultural, de forma que las experiencias patrimoniales son vehiculadores fantásticos de vínculos de propiedad, pertenencia e identidad hacia el patrimonio.

Estos cuatro tipos de saberes patrimoniales generalmente están encadenados o pueden estarlo; en modo alguno están aislados, pero una persona puede moverse en uno de ellos sin llegar a transitar por los otros. Justamente la educación es la disciplina que puede “usarlos” en su beneficio. Por ejemplo, aprovechar que alguien disfruta observando el patrimonio para acercarlo a un conocimiento histórico o conseguir que alguien que conoce muchos datos históricos sobre un bien patrimonial aprenda a apropiarse simbólicamente y disfrutar de ese bien patrimonial que tanto conoce en un plano mental, pero en este caso a través de la fotografía creativa. Son solo ejemplos que evidencian que se pueden llegar a los mismos destinos de conocimiento del patrimonio, empleando diferentes itinerarios de aprendizaje.

FIG 3. Saberes, vías de acceso y procedimientos de mediación para el conocimiento del patrimonio.



Por otra parte, existen distintas vías a través de las que accedemos al patrimonio y la huella o impacto que dejan en las personas varía sustancialmente en función de cuáles sean esas vías. Así, por ejemplo, podemos acceder a conocimientos históricos sobre Roma cuando vemos un documental en televisión, cuando vamos a visitar Roma y la guía nos explica algunos monumentos, cuando hacemos un trabajo de investigación sobre Roma, si leemos una novela histórica ambientada en la ciudad, si asistimos a una conferencia de un experto en historia de Roma, si leemos una guía turística cuando viajamos a la ciudad o, incluso, si buscamos en internet información acerca de Roma. Son sólo algunos ejemplos de las diferentes **vías de acceso al conocimiento del patrimonio**; cada una de ellas, involucra en diferente medida los *sentidos, la cognición, la emoción y las experiencias*. El impacto, la huella o el poso que deja en nosotros cada una de estas vías tiende a ser mayor -aunque depende considerablemente de cada persona- cuando vivenciamos experiencias emotivas, que también implican a los sentidos y a la cognición: son las más completas. Por eso, esa idea popular de que aquello que se aprende con emoción, perdura, se fija, tiene una base sólida en la teoría del aprendizaje; en el ámbito específico de la cultura, es muy evidente.

2. Nos referimos a la obra denominada "La Fuente", de Marcel Duchamp (1917), que era un urinario que el artista envió a una exposición organizada por la Sociedad de Artistas Independientes de Nueva York.

En todo caso, accedemos a esas vías a través de **procedimientos de mediación** que resultan de una intervención humana dirigida a favorecer aprendizajes. Podrían clasificarse, al menos, en tres tipos según el grado de implicación del receptor o sujeto que aprende el patrimonio: *recepción, interacción y experimentación*.

Resumiendo, el conocimiento del patrimonio comprende diferentes tipos de *saberes*, a los que accedemos a través de muchas *vías* y como consecuencia de diferentes *procedimientos de mediación* (FIG 3).

POR QUÉ, POR QUÉ Y POR QUÉ: COMPRENDER ES DAR SENTIDO, ANCLAR UN BIEN CULTURAL.

¿Por qué algo es exactamente como es, para qué se hizo?; ¿cuáles son las finalidades, propósitos, intereses e intenciones de las creaciones culturales?. Si desconocemos por qué Duchamp decidió en un momento exacto de la historia del arte (primer cuarto del siglo XX), descontextualizar un urinario y ubicarlo en un museo², no comprenderemos su obra y difícilmente vamos a ponerla en valor. Responder a un porqué es dar sentido, coherencia, consistencia y relación de causalidad. A medida que vamos conociendo la respuesta a los diferentes porqués, el bien patrimonial empieza a tener sentido, va adquiriendo el peso de la causalidad, una solidez lógica y resulta más complicado tener actitudes de falta de respeto o de desprecio sustentadas en la falta de sentido. Estas suelen aparecer cuando algo no responde a una causa conocida, ni deriva de ninguna intención aparente o no es consecuencia de nada; de ahí que nos resulte absurdo o incomprendido. En el ejercicio de la comprensión ponemos en funcionamiento verbos como la deducción, la inducción, el análisis, la síntesis, el razonamiento lógico, la reflexión, la comprensión, la aprehensión, etc. El patrimonio *es como es* porque atiende a un sentido y a un significado biográfico, histórico y contextual:

Sentido biográfico: las creaciones culturales las ha hecho alguien en algún momento. Ese "alguien" tiene una historia de vida que explica -especialmente a partir del Renacimiento, pero también antes- decisiones, preferencias, posiciones, relaciones con otros autores, etc.

Sentido en el tiempo (histórico): existe un relato de infinitas consecuencias que permite comprender las relaciones de causa-efecto y co-causalidad que se producen entre unas creaciones culturales y otras. Dicho de otro modo, las producciones culturales surgen en un momento determinado, condicionadas por todas las producciones culturales anteriormente sucedidas y, a su vez, van a condicionar las que están por lle-

gar. La historia nos permite acceder, desde la mirada actual, a esas cadenas de relación sucedidas en el pasado.

Sentido geopolítico: la relación con el contexto geopolítico muchas veces explica intereses temáticos (por ejemplo, en *El Guernica* de Picasso o *El 3 de mayo en Madrid* de Goya), pero también muchas de las decisiones relacionadas con la financiación, promoción de ciertos bienes culturales, las fuerzas económicas dedicadas a la cultura, etc.

Sentido social: las obras son un reflejo y al tiempo consecuencia de las sociedades en las que surgen; reflejan un orden -en ocasiones jerarquía- dominante, recogen costumbres y tradiciones, muchas veces específicas de un determinado territorio o momento. En este sentido, la creación cultural actúa como un depósito que condensa muchos aspectos socioculturales y que, al tiempo, los representa. Es fruto de ellos y los justifica.

Sentido estético: el concepto de belleza ha ido modificándose con el tiempo y está relacionado con todo lo anterior: elementos sociales, geopolíticos, históricos y propiamente biográficos del artista. Sin duda, la amalgama de opciones estéticas, sus particularidades o elementos definitorios -si nos referimos a un estilo, tendencia, movimiento o época-, suponen verdaderas claves que nos ayudan a reconocer los porqués de muchas producciones.

Antes de conocer todos los porqués, la producción cultural era una isla, un barco a la deriva, que hemos ido anclando o conectando a tierra, cosiendo, dotando de sentido, a partir del conocimiento de sus motivos, motivaciones, causas y justificaciones. Lo hemos vinculado a la biografía del creador, a la historia, la geopolítica, la sociedad y la estética.

NO LO COMPARTO... PERO LO RESPETO.

Nos cuesta respetar aquello que no comprendemos, que consideramos absurdo o insignificante; en ese caso será frecuente que lo ignoremos o, incluso, lo evitemos y destruyamos. El patrimonio destruido no es más que la consecuencia de una falta de respeto por parte de quien o quienes deciden -consciente o inconscientemente- borrarlo de las huellas del tiempo. Pero el respeto es una actitud, condiciona la conducta y, además de necesitar saber el sentido de algo (comprensión), es imprescindible que la conducta se experimente y se ensaye, se perfeccione incluso. Si bien es cierto que una persona que comprende perfectamente un bien, tenderá a respetarlo, es igualmente cierto que a *ser respetuoso* se aprende respetando, demostrando que lo somos y no únicamente diciendo que lo somos. Con esto, estamos situando el acento en la necesidad de generar escenarios de conducta, situaciones que permitan a las personas comportarse, mostrar

y demostrar el respeto -o su ausencia -hacia un determinado bien. Ese aprendizaje experiencial requiere planificación, objetivación y medición. Más allá de la suposición de que la actitud respetuosa se adquiere de forma espontánea o, lo que es peor, que se tiene de forma natural o innata -y, por lo mismo, se carece de ella sin poder elegirlo- es preferible considerar que la intervención educativa la potencia, estimula o, en caso de ausencia, la inhibe o mantiene.

ESTO VALE ESTO NO VALE... O, MEJOR, PARA MÍ ESTO VALE Y ESTO NO VALE.

No podemos valorar aquello que no respetamos o, mejor dicho, a aquello a lo que no concedemos valor porque el valor no es intrínseco, sino que se proyecta, se atribuye al bien. Nada vale o deja de valer por sí mismo, sino que el acto de valorar es propiamente humano e implica identificar elementos, aspectos o características que se consideran positivos, deseables, importantes. Por eso mismo, el sentido que seamos capaces de comprender (histórico, social, estético, geopolítico o biográfico) nos va a ayudar a conceder o atribuir valores al bien; al menos, esos valores. Pero más allá del sentido que pueda tener un bien, es el hecho de ligarse con el sujeto -es decir, de establecer un vínculo- lo que nos permite proyectar esos valores y, por lo tanto, siempre son valores que se refieren a la visión (particular, obviamente) de cada persona o grupo. Por eso sugerimos la relatividad de esto vale o no vale, añadiendo “para mí”, y agregaríamos “al menos, ahora”, porque esas valoraciones pueden cambiar.

Por todo lo expuesto, si los valores se atribuyen, significa que:

1º. Son cambiantes, no estables. El conjunto de prioridades, preferencias, criterios de una persona o grupo, se modifican en el tiempo, en los tiempos.

2º. Si son cambiantes, son susceptibles de modificación externa. Existen actuaciones -planificadas o no- que permiten modificar esos valores. La educación es, justamente, una de las principales. Así pues, se pueden objetivar y se puede pretender que una persona o grupo aprenda a valorar.

3º. Son vulnerables y frágiles. Están a merced de la posibilidad y existencia de actuaciones externas, de manera que una persona que nunca ha tenido la posibilidad de poner en valor el arte barroco sacro y para la que su sistema de referencias no lo contempla, difícilmente va a valorarlo, seguramente porque no lo conoce y no lo comprende.

4º. Son numerosos y diversos. De este modo, no existe un solo valor o lo que comúnmente se conoce como “valor universal”; este concepto en un oxímoron. En la natu-

raleza de los valores está, precisamente, su diversidad y pluralidad. Se han realizado numerosas propuestas de clasificación de los bienes patrimoniales (Ballart, Pujola y Petit, 1996), desde enfoques diversos, de modo que proponemos una tabla resumen de los más importantes:

VALOR	Descripción
INSTRUMENTAL	Se usa para, sirve para, está diseñado como...
ECONÓMICO	Valor en un mercado, también variable.
FORMAL	Destacado por elementos de su materialidad.
HISTÓRICO	Por su lugar en el tiempo: antigüedad, momentos clave de la historia...
SIMBÓLICO	Vinculado a los significados que lo acompañan, más allá de la forma.
ESTÉTICO	Correspondencia con criterios de belleza, artísticos, ideales...
SOCIAL	Representatividad de una sociedad o entorno social.
IDENTITARIO	Potencial para condensar referentes de identidad de personas y grupos
RELACIONAL	Capacidad para conectar a las personas y grupos entre sí
COMUNICATIVO	Transmisión de información, mensajes, de intercambio de datos.
EDUCATIVO	Potencial para generar aprendizajes, para estimular el conocimiento.
DOCUMENTAL	Acreditación de hechos, momentos, acontecimientos, personas, lugares.
ESPIRITUAL	Referencia a creencias trascendentes, consideraciones filosóficas, sentimientos religiosos...
IDEOLÓGICO	Identificación de ideas, filiaciones políticas, posicionamientos conceptuales.
EMOTIVO	Reconocimiento de emociones relacionadas con afectos y sentimientos.

Esta clasificación pone de manifiesto que todos los bienes tienen más de un valor y que, al mismo tiempo, un mismo bien puede tener valores muy diferentes en función de quién los proyecte. Ese es el verbo clave: proyectar. Pero para proyectar es necesario tener conocimientos que nos permitan identificar por qué un bien es como es, y dónde está su valía. La comprensión, fase anterior en la cadena, es clave para reconocer esa diversidad de valores. En cualquier caso, el ejercicio de ir más allá de los valores históricos (tasados además en función del tiempo cuantitativo, es decir, a más años de



FIG 4. Historias de vínculos en la web www.personasypatrimonios.com

antigüedad, más valor) y el económico (valor en el mercado de la cultura), permite que cada sujeto encuentre muchas más posibilidades de vínculos con esos bienes (Fontal, Martínez y Cepeda, 2020).

Y CUANDO YA ERES SENSIBLE, ¿QUÉ CAMBIA?

La sensibilización funciona como un punto de inflexión, a partir del cual suceden de forma mucho más espontánea o natural, ciertas conductas: el cuidado, el disfrute y la transmisión. Son conductas no inducidas, sino espontáneas; tendemos hacia ellas de forma natural o automática.

Así, una persona sensible tiende a cuidar aquello que sabe que tiene valor. Lo hacemos de forma natural con todo lo que nos rodea: objetos, lugares, recuerdos e incluso personas. Por ejemplo, un objeto heredado de nuestro abuelo, aunque no tenga un valor económico, será tratado como un tesoro por nosotros, tenderemos a cuidarlo y conservarlo en buen estado, procuraremos que no se estropee, que esté alejado de otras personas que no van a cuidarlo; es por su valor sentimental o emotivo -quizá también histórico si asumimos que es parte de la micro historia de nuestra familia-, que tendemos de forma casi automática a cuidarlo.

En la web [personasypatrimonios \(www.personasypatrimonios.com\)](http://personasypatrimonios.com) encontramos innumerables ejemplos de bienes que son cuidados y conservados por familiares, proyectando en ellos valores de tipo íntimo, emotivo o sentimental, que generan conductas de cuidado. Esto mismo puede trasladarse a otros ámbitos que se refieren a patrimonios culturales: los mecanismos son similares. Por eso, comprender cómo funcionamos con ese patrimonio tan cercano es clave para trasladarlo a otros patrimonios que pertenecen a otras esferas identitarias compartidas (FIG 4).

El cuidado puede ser manifestado a través de la acción, de la conducta, pero también de la palabra (una descalificación es una falta de cuidado verbal), e incluso la cognición (el desprecio por determinadas manifestaciones o estilos, por ejemplo).

El disfrute requiere que previamente se haya cuidado un bien, aunque un estado inadecuado no impide necesariamente que disfrutemos de él; por ejemplo, de una ruina. Además, el disfrute no sólo es sensorial, sino intelectual, físico, social, emocional...

Del mismo modo que tendemos a disfrutar de aquello que tiene valor, tendemos a transmitir esos valores, lo que nos sitúa como agentes activos en el conocimiento del patrimonio. Si hemos ido a ver una ciudad, una exposición o un monumento que nos han conmovido, fascinado, retado intelectualmente o emocionado (distintas formas de disfrute), es muy probable que elijamos a uno o varios amigos o familiares a quienes recomendar su visita. Esto sucede porque queremos que los demás disfruten de lo mismo que nosotros. Y en ese acto de trasladar información a la otra persona, le daremos a conocer el bien, quizás introduzcamos algunas claves de comprensión (“te va a encantar porque es ...”) y lo estemos poniendo en valor (“es muy interesante porque representa...”). Así, quien disfruta -porque es sensible- transmite el patrimonio.

La secuencia, que funciona perfectamente como estructura lineal para comprender los procesos relacionados con la sensibilización del patrimonio, tiene también sentido inverso: no podremos disfrutar ni querer cuidar aquello que no tiene valor, ni seremos capaces de valorar lo que no comprendemos y, por lo mismo, difícilmente podremos comprender lo que no sabemos conocer o conocemos parcial y equivocadamente. Esta secuencia también evita saltos en el vacío, por ejemplo, suponiendo que el mero hecho de conocer la existencia de un bien nos va a conducir a querer cuidarlo. Para eso, sabemos ya que debemos ser capaces de proyectar un valor y que solo podremos hacer en la medida en que lo comprendamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballart, Josep, Fujola, Josep M^a y Petit, M^a del Àngels (1996). “El valor del patrimonio histórico”. En *Complutum Extra*, 6 (2), 215-224.

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

Fontal Merillas, Olaia (Coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

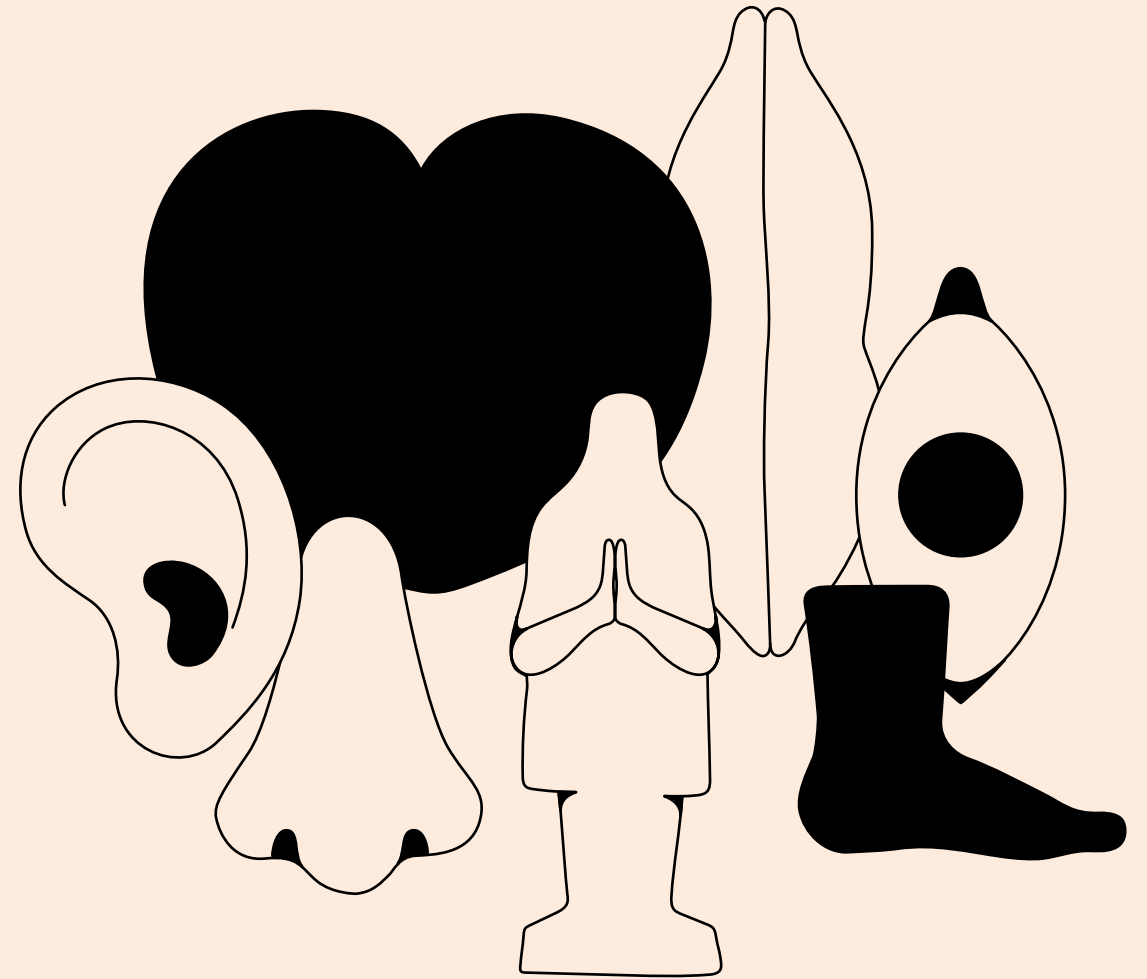
Fontal, Olaia.; Martínez, Marta. y Cepeda, Jesús. (2020). “La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid”. En *Aula Abierta*, 49(1), 17-24.

Sánchez Fernández, Antonio J. (2013). “Restauración y metamorfosis de los valores del patrimonio cultural”. En *Espacio, tiempo y forma, Serie VII* (Historia del Arte N. Época), 347-372.

Ana Sánchez Ferri

PATRIMONIO PARA TODOS ...

pero, ¿quiénes somos todos? Pensamientos,
palabras y actuaciones inclusivas



CLAVES

- La diversidad forma parte del concepto del patrimonio, de manera que las relaciones que las personas establecen con el mismo, suponen la esencia de la educación patrimonial.
- El enfoque relacional en educación patrimonial establece que existen tantas relaciones como identidades.
- El individuo, en sí mismo, es diversidad; por lo tanto, cuando diseñamos programas de educación patrimonial, no dirigimos los programas a una masa homogénea, sino que debemos concebirla en su pluralidad y variedad.
- Una educación patrimonial inclusiva se podría articular en cinco conceptos o ejes: participación, comunidad, igualdad, interculturalidad y sostenibilidad.
- De estos ejes derivan cinco principios que se focalizan en el patrimonio como valor inclusivo: patrimonio abierto, accesible, inclusivo, intercultural y sostenible. Todo programa cuyo objetivo principal sea atender a la diversidad intrínseca de las personas, esbozará un trazo con estos términos como eje vertebrador.
- Las acciones y propuestas que definan un modelo patrimonial inclusivo que atienda a todas las personas, así como a sus particularidades y diferencias, surgen de los siguientes principios: detectar la diversidad, captar los públicos a los que van dirigidas las acciones, atender sus necesidades, flexibilizar para integrar, y contribuir a la cohesión social.
- Destacamos algunos programas referentes por atender a estándares de calidad y situar la inclusión en el foco de sus diseños y acciones. Estos programas singulares recogen los valores inclusivos que se vienen estableciendo a lo largo de esta reflexión.
- Cuando en el diseño de un programa de educación patrimonial proyectamos con la inclusión, estamos admitiendo el pleno acceso al patrimonio de todas las personas y creando una sociedad que se hace más rica con la participación de toda su diversidad.

¿Quiénes somos todos? Esta cuestión clave, que da título a este capítulo, pretende ser un punto de partida para establecer una hoja de ruta en la creación de un diseño universal inclusivo en los programas de educación patrimonial, partiendo de una diversificación en los planteamientos educativos que permita atender a las diferencias individuales. El cumplimiento de este objetivo pasa, necesariamente, por dar una definición de esa totalidad, empezando por saber y delimitar a qué y quiénes nos referimos, y a quiénes nos dirigimos cuando planteamos un modelo educativo patrimonial universal.

Esta pregunta parte de una intención de englobar, puesto que el concepto todos, habla de colectividad y comunidad. No obstante, esa totalidad, formada por sujetos individuales, presenta identidades diferentes y, por ello, conforma la diversidad social que crea esa globalidad. Cada parte de ese todo hace posible la diversidad. Partiendo de este concepto trataremos de focalizar el objetivo en atender esa diversidad a través de la educación patrimonial, creando planteamientos y acciones educativas para lograr la plena inclusión. Tomaremos como referencia no solo las investigaciones que reflexionan desde la teoría, sino aquellos programas de educación patrimonial que, desde la práctica, parten de estándares de calidad fundamentados en el acceso a todas las personas.

¿QUIÉNES SOMOS TODOS? CINCO PRINCIPIOS PARA LA INCLUSIÓN.

En las últimas investigaciones y publicaciones en torno al concepto del patrimonio desde la educación patrimonial, se viene concretando un enfoque basado en el vínculo que las personas generan con el mismo, el denominado “enfoque relacional” (Fontal, 2013)¹. Este planteamiento sitúa el foco en las relaciones que existen entre los bienes y las personas en términos de conformación de identidad, propiedad, pertenencia y emoción. Si partimos de la conceptualización del patrimonio en estos términos -es decir, si asumimos que el patrimonio, a través de sus procesos cognitivos y de apropiación, crea vínculos identitarios-, estaremos aceptando que existen tantas relaciones como identidades, por lo que la diversidad supone una arista más del prisma patrimonial. Existe un componente de diversidad en la propia conceptualización del patrimonio, y supone la esencia de la educación patrimonial (Fontal e Ibáñez Etxeberria, 2015).

Según estas palabras, el individuo, en sí mismo, plantea diversidad. No dirigimos los programas a una masa homogénea, sino que debemos concebirla en su pluralidad y diversidad. Como señalan Espinosa y Bonmatí (2015), siguiendo los principios del I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 de España, “la diversidad es la norma y no la excepción de la dimensión humana”.

1. Este concepto se ha explicado ampliamente en el Capítulo primero.

Esta sociedad cambiante es el marco en el cual se pretende desarrollar una educación patrimonial que pondrá el foco en la inclusión. En relación con estos principios, tomamos como referente la tabla de Booth y Ainscow (2015: 26) en la *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, en la que se recogen los valores que, de acuerdo con los autores, fundamentan y caracterizan a una educación inclusiva.

ESTRUCTURAS	RELACIONES	ESPÍRITU
Igualdad	Respeto a la Diversidad	Alegría
Derechos	No - violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza / Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Cinco de estos conceptos- igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad – pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Siguiendo la misma línea, debemos tomar conciencia de que las palabras en sí mismas pueden crear inclusión, pueden suponer el punto de partida de las estructuras y relaciones que condicionen un patrimonio para todos. Es por ello que partiendo de esta tabla y de las publicaciones en torno a la accesibilidad, entendemos que el patrimonio en sí mismo, presenta valores inclusivos (Marín, 2013a, Marín, 2013b). Si tomamos como punto de partida los valores inclusivos anteriormente citados, inferimos una serie de principios (y palabras) que focalizan en la plena inclusión.

Participación-patrimonio abierto: el patrimonio en sí mismo es un contenido integrador. Los vínculos que se generan entre las personas y el patrimonio suponen un espacio abierto, sin muros ni barreras, donde toda la colectividad tiene cabida.

Comunidad-patrimonio accesible: la accesibilidad tanto física como cognitiva refiere uno de los principales valores inclusivos. El patrimonio, accesible, tiene como prin-

cipal objetivo crear comunidad, y, por ende, vincular lugares, personas e historias. Sentir que somos parte de él permite hacerlo más accesible a las personas.

Igualdad-patrimonio inclusivo: cuando algo incluye es porque establece un diálogo, conversa y empatiza con el otro. Esto permite situarnos en condiciones de igualdad con todos los colectivos. El patrimonio y sus procesos, cuando son inclusivos, permiten que el derecho de igualdad propicie la convivencia y la cohesión social.

Respeto a la diversidad-interculturalidad: El diálogo intercultural permite que el patrimonio en sí mismo respete la diversidad. Hemos venido planteando la necesidad de conceptualizar el patrimonio como contenido integrador *per se*. Si tenemos en cuenta que la diversidad es una cualidad intrínseca al patrimonio, todas aquellas relaciones que derivan de los procesos simbólicos y de apropiación que generan vínculos de identidad, se dan necesariamente con el diálogo intercultural. Lo diferente e intercultural se entiende, así, como una potencialidad en la construcción de las propias identidades.

Sostenibilidad: patrimonio sostenible que pone el foco en la conservación y el cuidado de los recursos para las generaciones futuras. (FIG 2).

Estas palabras derivan en principios que abogan por la plena inclusión. Todo programa cuyo objetivo principal sea atender a la diversidad que implica la propia naturaleza de las personas, esbozará un trazo con estos términos como eje vertebrador. Esto, a su vez, marca la necesidad de crear una legislación acorde con cada realidad social. Se parte de la premisa de que la accesibilidad a los bienes patrimoniales, así como su acercamiento a los procesos de patrimonialización, es un derecho para todas las personas y así lo recoge la legislación vigente, tanto nacional como europea (e.g. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre) así como los planes sobre educación y patrimonio (Domingo, Fontal y Ballesteros, 2013), que concretan en la práctica la citada legislación. La Convención de Faro (UE, 2005), ratificada recientemente por España, se suma a la concepción del patrimonio cultural que pone el foco en la diversidad cultural y sus valores democráticos. Propone, entre las diversas acciones estratégicas, una redefinición del patrimonio donde el valor reside en las personas, en los lugares, en la comunidad y en su propia diversidad cultural. Plantea el valor social del patrimonio cultural y propone crear una sociedad más democrática, conviviendo juntos en la diversidad, y que se vea reflejado en las acciones educativas que nos permitan disfrutar de él.

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2005: 13-15).

FIG 2. Seminario “Memorias de Madrid. Una ciudad construida de recuerdos”.



De la misma forma, la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva celebrada en Salamanca (2009), señala que la diversidad cultural es una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano que debe percibirse y reconocerse como tal. Es en este contexto donde se plantea que la educación patrimonial puede suponer un espacio adecuado para generar estrategias de plena inclusión:

“La educación patrimonial se perfila como una disciplina que favorece los procesos de inclusión, ofreciendo el marco idóneo para justificar, comprender y promover la inclusión efectiva de toda la ciudadanía en nuestras instituciones y patrimonio cultural. Si queremos una educación que esté a la altura de las necesidades de la sociedad actual, debemos implementar una pedagogía pluridimensional, compleja y abierta a lo diverso, en coherencia con los principios de educación inclusiva e igualdad de oportunidades”

— (Marín, García Ceballos, Vicent, Gillate, y Gómez Redondo, 2017: 113).

Es por ello que vamos a abordar las acciones y propuestas para el diseño universal teniendo en cuenta el concepto de diversidad planteado desde un modelo que permita trabajar el patrimonio desde la diversidad y con la mirada puesta en la inclusión. De este modo, educación, patrimonio e inclusión constituyen uno de los ejes que articula las investigaciones desarrolladas en el OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España²), que se dirige a analizar y evaluar programas de educación patrimonial para definir los estándares de calidad y los indicadores de éxito que posibilitan una educación patrimonial inclusiva.

Este diseño universal, definido en *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, pretende no solamente crear modelos específicos para abordar la diversidad, sino concebir, proyectar y crear -desde el origen-, modelos, instrumentos y programas que integren a todas las personas y las incluyan en los procesos de patrimonialización.

ACCIONES Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL INCLUSIVA

Siguiendo la misma estructura, nos preguntamos, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de educación patrimonial inclusiva? ¿Qué lo permite? Dando respuesta a estas preguntas estableceremos acciones que se reformularán en propuestas para incluir a esa totalidad a la que nos venimos refiriendo a lo largo de este capítulo. Para comen-

2. Gracias a la financiación de MINECO/FEDER a través de los proyectos EDU2009-09679, EDU2012-37212, EDU2015-65716-C2-1-R y EDU2015-65716-C2-2-R.

zar, recogemos la aproximación a la definición de la inclusión patrimonial, siguiendo la aportación de Asensio, Santacana y Fontal (2016):

“La inclusión patrimonial y museal es un proceso que identifica, visualiza y responde a la diversidad de todos sus visitantes, usuarios, participantes, clientes y ciudadanos de referencia, a través de una mayor participación en la exposición, los programas y las acciones, de una manera pro-activa que prime la equidad, para provocar la convivencia en la comunidad y el mundo social, educativo y cultural, con la finalidad última de un acercamiento comprensivo al patrimonio material e intangible, que facilite la conciencia en las responsabilidades de su conservación y puesta en valor. La inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todas las personas diversas, con la convicción de que la responsabilidad de todo el sistema patrimonial es la de alcanzar a toda la ciudadanía”

— (Asensio, Santacana y Fontal, 2016: 46).

Este planteamiento establecerá una serie de líneas que se pueden concretar en estrategias clave para acordar el acceso de todas las personas al patrimonio, tanto en su concepto de accesibilidad física, como en los aspectos cognitivos. Este último se materializará con relación a los procesos de patrimonialización y vínculos con el patrimonio que se vienen desarrollando en la visión más humanista de la educación patrimonial, como así lo expone Sánchez Rivera, donde recoge las investigaciones en este aspecto:

“[...] el nuevo paradigma de la educación inclusiva, derivado de una concepción integradora de la educación, supone la asunción de la diversidad —en el sentido más amplio del término— de individuos y colectividades. La diversidad de públicos y la diversidad de bienes patrimoniales han de multiplicar la riqueza y, por tanto, el valor de los entornos educativos a ellos asociados (Marín, 2013a; 2014). Bien atendidos y bien interpretados, no suponen una merma, sino una oportunidad de intercambio, conocimiento y, en definitiva, humanización

— (Sánchez Rivera, 2017: 162).

Las acciones y propuestas planteadas, establecerán unas líneas de trabajo que derivan en estrategias a desarrollar en el diseño de un modelo de educación patrimonial que atienda a todas las personas y, por ende, a sus particularidades y diferencias. Para ello,

partimos de unos objetivos clave que nos acompañarán en la creación de las diferentes fases del proceso:

Detectar la diversidad: este primer punto permite establecer que la diversidad en sí misma es una de las características inherentes a toda acción educativa. Partiendo de la idea que venimos desarrollando, la diversidad constituirá el eje sobre el que se articulará el diseño educativo. La detección de las necesidades que queremos atender y del estado de la cuestión deben estar en función de los públicos que perseguimos englobar.

Captar: una vez hemos detectado la necesidad, hemos de captar los públicos a los que dirigimos las acciones educativas y en los que pensamos desde su diversidad. Es desde esta diversidad reconocida -y valorada- desde donde tendremos que dirigir las acciones destinadas a atraer su atención e interés. En este sentido, determinados colectivos no se han visto representados en las audiencias de museos, de espacios patrimoniales, de programas educativos. Es por ello que estos públicos potenciales, una vez detectados, requieren de un plan de acción adecuado para asegurar su acceso -físico y cognitivo- a espacios patrimoniales a través de estrategias que favorezcan los procesos de patrimonialización. En este apartado se propone la implementación de programas dirigidos a determinados colectivos, a partir de estándares de calidad que respondan a propuestas ajustadas a las necesidades de cada colectivo:

“Se hace preciso contar con propuestas educativas que partan del conocimiento de las características de los colectivos con los que se va a trabajar, y que propongan respuestas ajustadas a sus necesidades. Que enlacen con sus intereses y respondan a un proyecto claramente definido, que dejen a un lado la improvisación para plantear iniciativas coherentes, bien definidas y secuenciadas, en las que los mecanismos de evaluación formativa sean un referente en la mejora y redefinición de las acciones previstas”

— (Pablos y Fontal, 2018: 25).

Atender: ajustar los métodos, procedimientos y estrategias a la diversidad que encontramos en los públicos. Esta sería la línea clave en el establecimiento de estrategias que permitan atender a toda la diversidad que conforma la sociedad; puesto que todos somos diferentes, necesitamos un acceso al patrimonio también diverso.

Flexibilizar para integrar: con la flexibilización estaremos facilitando el acceso a espacios, contextos, contenidos, así como a procedimientos de patrimonialización. Se refiere a la necesidad de accesibilizar las propuestas para que puedan llegar a todos los

colectivos, adoptando para ello las modificaciones y adaptaciones que sean necesarias.

Contribuir a la cohesión social: el objetivo último de estos programas sería establecer un paradigma que contribuya a la cohesión social. Incluir e integrar la diversidad en nuestro contexto como una particularidad más y con la perspectiva de generar comunidades cohesionadas en su propia diversidad identitaria. Dotar de valor a la diferencia para generar una sociedad compuesta de un mosaico de identidades diversas en todas sus dimensiones (intercultural, intergeneracional, interracial, diversidad de género, etc.).

Desde los modelos planteados por Marín (2014), así como en la búsqueda de un índice (Fontal y Marín, 2018), los estudios llevados a cabo por el OEPE en cuanto a la educación patrimonial inclusiva (Marín, García-Ceballos, Vicent, Gillate, y Gómez Redondo, 2017), se pretende establecer unos indicadores de calidad que puedan servir como guía para la creación de programas que atiendan a la diversidad. Algunos planes de acción que en la actualidad se están llevando a cabo desde contextos educativos no formales, plantean líneas de trabajo sostenidas bajo estándares de calidad inclusivos, así como modelos de estudio y trabajo en torno a la investigación acerca de la puesta en práctica de estas propuestas.

PROGRAMAS REFERENTES Y SINGULARES, EJEMPLOS DE PLENA INCLUSIÓN.

Desde el punto de vista práctico, nos encontramos con la referencia a estándares de calidad evaluables de programas singulares que son ejemplo de un modelo de educación patrimonial que aspira a la plena inclusión.

Desde el ámbito europeo, pasando por la propuesta nacional, llegamos también a acciones autonómicas y provinciales que se han recogido en diferentes investigaciones en torno a los valores que venimos planteando. Bajo el amparo de la Convención de Faro (2005) donde el patrimonio adquiere una dimensión humanista, centrada en las personas, los lugares, y el vínculo entre ambos, se han diseñado programas que suponen una referencia en el ámbito europeo y que permiten la democratización del patrimonio y su facilidad de acceso. Fundamentados en la diversidad cultural, tomándola como valor, los programas europeos promueven la inclusión de los modelos centrados en las personas.

Desde el Plan de Acción de Faro, se pretende poner en práctica los principios de la convención, y crear relaciones estratégicas de trabajo para permitir que se cumpla con los valores de inclusión y respeto a la diversidad fundamentados desde la misma: “adoptar las medidas necesarias para llevar a la práctica lo dispuesto en el presente

Convenio en relación con: la aportación del patrimonio cultural en la construcción de una sociedad pacífica y democrática, y en el proceso de desarrollo sostenible y de promoción de la diversidad cultural; una mayor sinergia entre las competencias de todos los agentes públicos, privados e institucionales afectados” (UNESCO, 2005: 3).

Desde el ámbito nacional, impulsado por la Secretaría de Estado de Cultura, surge un plan destinado a reformar el compromiso social de los museos, Museos+ sociales. Este plan tiene como principal objetivo conseguir que las instituciones museísticas se adapten y respondan a las necesidades actuales de los ciudadanos.

“Los museos han evolucionado. Hoy, sus funciones van más allá de las evidentes tareas de conservación y exhibición. Pretenden ser, cada vez más, centros dinamizadores de la sociedad: espacios abiertos al diálogo con los diversos movimientos sociales; actores de cambio social y de conciencia crítica; instituciones abiertas a la participación valedoras del derecho ciudadano al acceso a la cultura y al patrimonio. (...) Los museos aspiran a insertarse en el tejido social, a involucrar a todos en su actividad, a convertirse en agentes de crecimiento, a despertar la curiosidad y a fomentar la sensibilidad”

–(SEC, 2015: 3).

Con esta intención inclusiva, se han marcado unos principios que suponen la hoja de ruta para la implementación de programas museísticos que supongan atender a la diversidad cultural, difundir el museo sostenible, así como la inclusión de personas con situación social desfavorable, no incluidas con anterioridad en los planes de los públicos potenciales.

Desde el Museo Thyssen-Bornemisza se ha diseñado un proyecto de accesibilidad cognitiva, “Museo fácil”. Una iniciativa colaborativa que tiene como objeto la creación y publicación de la primera guía de lectura fácil de la colección Thyssen. En el diseño y creación de esta guía ha participado un grupo de trabajo compuesto por usuarios con dificultades de comprensión lectora de diversos colectivos -personas con discapacidad intelectual, mayores, migrantes y personas de etnia gitana en proceso de alfabetización-, seleccionando y validando contenidos.

La puesta en marcha de este programa ha permitido el acceso a personas con distintas capacidades cognitivas participar en la creación y el diseño de este programa que permite la participación y autonomía de quienes, por sus dificultades cognitivas encuentran barreras en el acceso a los contenidos y a los procesos que puedan permitir el aprendizaje.

Otro de los considerados programas o planes de referencia en el desarrollo de acciones inclusivas es el proyecto de la Red museística de la provincia de Lugo. Un ejemplo de buenas prácticas, referenciadas por la Unión Europea. Desde la propia gerencia de los cuatro museos que dependen de la Diputación provincial de Lugo, a través del Departamento de Capacidades Diferentes y Accesibilidad, se diseñan y ejecutan los proyectos que emergen del programa institucional de carácter inclusivo, “Museos para todos, entre todos”. “Cuatro museos de comunidad que cuestionan, escuchan, reflexionan, actúan, evalúan y reaccionan de acuerdo a un Plan General de Género e Igualdad que se desarrolla transversalmente en todas las competencias museísticas. Una Red que promueve el cambio y la transformación hacia sociedades más justas e igualitarias. Donde el ser humano es el centro de su acción, para su desarrollo y el de su comunidad (Lago y Sánchez, 2015: 103). Una misión y valores centrados en la búsqueda de ser museos accesibles, por y para todos. Algunos de los proyectos derivados de este plan se centran en diferentes colectivos en riesgo de exclusión social.

“Art ability”. Empoderando a las personas con discapacidad a través del arte. Proyecto europeo donde se compartieron experiencias inclusivas con respecto al empleo del arte como herramienta para aumentar la participación social de las personas con discapacidad y facilitar el acceso a actividades culturales y recreativas que permitan el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos profesionales.

Mulleres en/para/por/desde/ante o museo, es un proyecto de creación compartida coordinado por Encarna Lago y Pilar Sánchez. En sus propias palabras, reflexionan acerca de cómo el patrimonio actúa como agente inclusivo. “De las colecciones de los cuatro museos, hombres y mujeres seleccionan la obra que dará pie a un relato, con el que homenajean a la figura femenina relacionada con su propia experiencia vital. Se recogen así textos, fotografías, vídeos y todo tipo de formas de expresión con los que los participantes ofrecen su particular lectura de los contenidos museísticos. Actúa, entonces, el patrimonio como agente inclusivo, que activa la reflexión en un ejercicio de memoria conservada, en clave de género” (Lago y Sánchez, 2015: 108).

O el reciente proyecto que pretende derrumbar barreras y promover la inclusión y la accesibilidad de las personas con Trastorno del Espectro Autista a los museos y al patrimonio cultural, *“Ti en min, eu en ti. Museos con todxs”*.

Cuando conocemos al otro, cuando empatizamos con él a través de la conversación, con la intención de vincularnos con él, estamos ejerciendo nuestra responsabilidad como

seres humanos en la creación de una convivencia social que acepta su propia pluralidad y diversidad.

“Pero, hablamos de responsabilidad, ¿responsabilidad con quién? Con todos y todas, en su diversidad sexual, cultural y social, geográfica, generacional y educativa. Con el firme empeño de ser museos accesibles, de ser museos de comunidad, lo que implica que el trabajo debe estar planificado de acuerdo a programas para y con la colectividad, con objetivos a medio y largo plazo que incidan en la difusión, conservación y estudio de toda nuestra riqueza cultural, artística y patrimonial, en clave de cooperación y diálogo”

—(Lago y Sánchez, 2015: 105).

La inclusión es clave para proporcionar a la sociedad las herramientas para la convivencia. Cuando discutimos sobre inclusión estamos dotando de valor a la capacidad del ser humano de ponerse en el lugar del otro, de ser capaz de empatizar y sentir que los derechos han de prevalecer sobre cualquier diferencia. Cuando hablamos de inclusión partimos del concepto de patrimonio como un contenido inclusivo en sí mismo, puesto que la relación que las personas establecen con el mismo, permite crear redes y vínculos con los demás. Cuando proyectamos con la inclusión, estamos admitiendo el pleno acceso al patrimonio de todas las personas. Un patrimonio que pertenece a todos, una huella que permite la creación de una sociedad que se hace más rica con la participación de toda su diversidad.

Con todos y todas, con la colectividad en forma de un mosaico de identidades a las que dirigir las acciones educativas que promueven su relación con el patrimonio. Este será el principio esencial que busque la atención a la diversidad que constituyen los pueblos y sociedades. Una democratización del patrimonio que incluya, un patrimonio para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio Brouard, Mikel Santacana Mestre, Joan y Fontal Merillas, Olaia (2016) “Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad”. En *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 39-56.

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM

SINFONÍA PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO



Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad*. 27 de octubre de 2005. Council of Europe: Estrasburgo.

Domingo, María, Fontal, Olaia y Ballesteros, Paloma (Coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.

Espinosa Ruiz, Antonio y Bonmatí Lledó, Carmina (2015). "Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio" En *Her&Mus. Heritage & Museography*, 16, 11-20,

Fontal, Olaia y Marín-Cepeda, Sofía (2018a). "Inclusive heritage: towards an index for the evaluation of educational inclusion to heritage". En *Revista Cadmo*, 4, 117-120.

(2018b) "Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal". En *Arte, Individuo y Sociedad*, 30 (3), 483-500.

Fontal, Olaia e Ibáñez Etxeberria, Alex (2015). "Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España". En *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.

García-Ceballos, Silvia (2014). "Educación patrimonial, un proyecto de inclusión". En *Tejuelo. Didáctica de Lengua y Literatura*. Educación, monográfico núm. 9, pp. 9-20.

Lago González, Encarna (2019) "Ti en min, eu en ti. Museos con todos." En *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, Nº. 23 (Ejemplar dedicado a: Cultura e autismo), pp. 171-179.

Lago, Encarna y Sánchez, Pilar (2015) "Museos para todos y todas. El Plan de Género e Igualdad en la Rede Museística Provincial de Lugo". En *Her & Mus. Heritage & Museography*, 16, 101-112,

Marín Cepeda, Sofía, García Ceballos, Silvia, Vicent, Naiara, Gillate, Iraxte y Gómez Redondo, Carmen

(2017). "Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo". En *Revista de educación*, 275, 110-135.

Marín Cepeda, Sofía (2013a). "Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad". En *Pulso: revista de Educación*, 36, 115-132.

(2013b). "Una nueva geografía patrimonial; la diversidad, la psicología del patrimonio y la educación artística". En *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 4, 217-224.

(2014). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pablos, Laura y Fontal, Olaia (2018a). "Programas inclusivos para personas con TEA en museos. Ejemplos de buenas prácticas" En *Revista Iberoamericana de Educação*, 76 (1), 23-38.

(2018b). "Educación patrimonial orientada a la inclusión social para personas con TEA: los museos capacitantes, en Arteterapia". En *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 13, 33-52.

Sánchez Rivera, Jesús Ángel (2017). Claves para un estimable vínculo en educación: patrimonio e inclusión. En M. Homrani, F. Peñafiel Martínez y A. Hernández Fernández. (Coords.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. (pp. 161-166). España: Comares.

Secretaría de Estado de Cultura de España (SEC) (2015). *Museos+ Sociales. Génesis de un plan destinado a reforzar el compromiso social de los museos*.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

(2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE).

CLAVES

- El patrimonio como objeto de aprendizaje es un notable recurso al servicio de la transversalización del género que nos brinda la posibilidad de leer el mundo desde el placer y el diálogo, de cuestionar disfrutando para aprender disfrutando.
- La educación patrimonial se centra en propuestas educativas transdisciplinares que ponen a prueba y reconstruyen el imaginario social apostando por la formación y sensibilización ciudadana.
- Numerosas disposiciones e instrumentos internacionales establecen el marco normativo para la educación con perspectiva de género, cuyos principios se asientan en la igualdad de derechos y oportunidades, la accesibilidad y la prohibición de toda discriminación.
- La transversalización o mainstreaming de género es un enfoque igualitario que se centra en la incorporación de la perspectiva de género en las diferentes esferas sociales, entre ellas la educativa.
- Los tres elementos que promueven la inclusión del mainstreaming de género en las situaciones de aprendizaje de la educación patrimonial son: educación adaptada al fin buscado, orientada a los procesos y centrada en el alumnado.
- La educación patrimonial con perspectiva de género se asienta sobre los principios de la innovación, la calidad, la evaluación educativa, y por encima de todo, las personas y los vínculos.
- La educación patrimonial con perspectiva de género parte del patrimonio de proximidad para facilitar la identificación del sujeto y la problematización de valores, vínculos e identidades.
- La educación patrimonial con perspectiva de género visibiliza los arquetipos sexistas mediante perspectivas y enfoques educativos críticos que promueven un ajuste identitario asentado en las premisas de la igualdad social.
- La educación patrimonial con perspectiva de género crea contextos de aprendizaje orientados a la acción abordando los estereotipos, expectativas de género y patrones de comportamiento que influyen en la construcción de identidad de niños y niñas.
- La identidad de género puede hacer que cada individuo se reconozca y realice son perjuicios, o bien contraer la complejidad del género hasta encorsetar, oprimir y alienar a los sujetos.

MOVIMIENTO INICIAL. SONATA PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El paradigma de la polifonía en los albores del género

Cuando tomamos un abanico, podemos mantenerlo cerrado y observar ambos laterales, interrogándonos sobre cuál es su color, de qué material está hecho, para qué sirve...; no obstante, estaremos obviando aquello que le da sentido, que define y caracteriza su uso. Sin embargo, cuando lo desplegamos nos abrimos a una realidad íntegra que facilita la plena comprensión y disfrute del objeto. Las varillas del abanico enriquecen al conjunto, así como cada una de ellas entraña particularidades que dan forma a un determinado segmento. Pero las necesitaremos a todas para refrescarnos con su aire, porque es en conjunto cuando adquieren su destino, no son una sin la otra. Algo semejante ocurre con la noción de género, conforma una categoría compleja y fluida que nos devuelve múltiples imágenes cargadas de matices. La cultura y la sociedad moldean los rasgos inherentes a la identidad de género en un contexto específico, introduciendo sesgos más o menos amplios, que además oscilan en el tiempo. En consecuencia, estas identidades pueden hacer que cada individuo se reconozca y se realice sin perjuicios, o bien contraer la complejidad del género hasta encorsetar, oprimir y alienar a los sujetos.

Repertorio de la educación patrimonial

El patrimonio exige una adecuada formación y sensibilización ciudadana que asegure su correcta conservación, puesta en valor y transmisión. De ahí que la educación patrimonial, como disciplina educativa transversal, se encargue de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter transdisciplinar. Gracias a la labor de los diferentes equipos de investigación que conforman el Observatorio de Educación Patrimonial de España –en adelante OEPE–, España es hoy uno de los países líderes en investigación y producción científica en Educación Patrimonial. A lo largo de la última década, numerosos estudios han desgranado su enorme potencialidad didáctica en los diferentes ámbitos –formal, no formal e informal–, en los sucesivos niveles –obligatorio, no obligatorio–, y en sus diversas tipologías y categorías patrimoniales.

Así pues, se han abordado problemáticas que indagan en el uso del patrimonio como objeto de aprendizaje a propósito de diferentes áreas como la Historia, las Ciencias Sociales o la Educación Artística. También, se han determinado las particularidades que definen sus procesos y métodos, identificando modelos y evaluando la proyección de

los programas didácticos que abordan el hecho educativo desde el patrimonio. De la misma forma, y dada su esencia transversal, muchos de los trabajos han teorizado sobre las interpelaciones de diversos aspectos y conceptos que sustentan las bases de la historia, la arqueología, la comunicación, el arte, la pedagogía o el uso de las nuevas tecnologías educativas. No obstante, las «investigaciones que vinculen patrimonio, género y pedagogía, aun son escasas y se encuentran focalizadas en retratar iniciativas y experiencias educativas en organismos como museos, archivos o bibliotecas» (Salazar, 2019: 28). Por ello, en este capítulo nos proponemos sentar las bases para una educación patrimonial con perspectiva de género a partir de las sinergias que concretan sus ejes clave: el patrimonio, la educación y el género.

En primer lugar, y como cierre para la sonata de este movimiento inicial, se exploran aquellos instrumentos internacionales que han de orientar a la educación patrimonial en la incorporación de la perspectiva de género. El segundo movimiento descifra las disposiciones derivadas de la normativa internacional. Estas medidas convierten el camino en un entorno transitable que permitirá alcanzar una educación patrimonial con perspectiva de género. El tercer movimiento incorpora un conjunto de orientaciones didácticas que culminan, en el último movimiento, con una selección de iniciativas para ejemplificar la potencialidad educativa del patrimonio cultural en la consecución de un nuevo orden social igualitario.

Enclave internacional para una educación patrimonial con perspectiva de género

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París a mediados de diciembre de 1960, elaboró uno de los principales instrumentos internacionales de carácter vinculante para el ámbito educativo: *La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Este instrumento, vigente en España desde el año 1970, hace hincapié en la promoción de una educación que procure un «pleno desenvolvimiento de la personalidad humana» (UNESCO, 1960) en condiciones equivalentes en cuanto a calidad educativa. El documento establece el marco normativo, basado en los principios de igualdad de derechos y oportunidades y la accesibilidad, así como la prohibición de toda discriminación incluyendo, por tanto, a las derivadas de la condición social de los individuos. Desde entonces, numerosos documentos se han encargado de definir el papel que desempeña la educación en la sociedad y cómo esta ejerce una relación simbiótica cuando se funde con la perspectiva de género.

Destaca por su notable actualidad la *Estrategia de Igualdad de Género 2018-2023 del Consejo de Europa*, la cual reconoce a los profesionales del sector educativo como socios naturales y esenciales para alcanzar las seis áreas prioritarias que establece. Dadas sus características, la educación patrimonial constituye un potente recurso para abordar, desde el ámbito educativo, al menos las dos siguientes: *Prevenir y luchar contra los estereotipos de género y el sexismo*, y *Lograr la transversalidad de género en todas las políticas y medidas*.

La primera de ellas se centra en los estereotipos de género, en tanto que modelos sociales y culturales preestablecidos en estadios históricos previos. Permanecen en el inconsciente colectivo sin la necesidad de ser sometidos a un juicio crítico, y operan asignando a mujeres y hombres una serie de características en función del sexo biológico. Son, por tanto, causa y resultado de un conjunto de actitudes, valores, normas y prejuicios enraizados en la tradición sociocultural, que han perpetuado desigualdades estructurales al servicio del poder y el sistema patriarcal (Consejo de Europa, 2018). Hay que mencionar, además, que estos estereotipos de género se manifiestan en nuestro patrimonio cultural, de ahí que la educación patrimonial emerja como una nueva vía para problematizar sobre cuestiones «comúnmente invisibilizadas por el currículum escolar, entre las que se cuentan la reproducción de estereotipos, imaginarios y representaciones de género que conllevan a la naturalización de las conductas» (Salazar, 2019: 27). La estrategia plantea un conjunto de objetivos para esta área prioritaria, hacia los que hemos de dirigir la mirada:

- Fomentar la adopción de los instrumentos y las recomendaciones del Consejo de Europa encaminados a erradicar los prejuicios, las costumbres y las tradiciones basadas en roles de género estereotipados.

- Promover la adopción de las recomendaciones de la Conferencia de Helsinki (2014)¹ formuladas bajo el lema “Combatir los estereotipos de género en y a través de la educación”.

- Abordar los estereotipos de género que afectan a hombres y niños, implicándolos y trabajando en sectores concretos, tales como la educación, los medios de comunicación y el sector privado.

En cuanto a la segunda área: *Lograr la transversalización de género*, se centra en la incorporación de la perspectiva de género como enfoque igualitario que tiene en cuenta las identidades de mujeres y hombres en diferentes ámbitos y sectores, entre ellos el

1. Se refiere a la Conferencia *Combatir los estereotipos de género a través de la educación* celebrada en Helsinki en octubre de 2014. Para su consulta recomendamos el Informe elaborado por la Comisión de Igualdad de Género (17 de febrero de 2015).

educativo. Esto nos conduce a preguntarnos, ¿qué significa transversalizar el género en educación?

La pregunta integra dos de los ejes que se abordan en este capítulo: género y educación. Para encontrar una respuesta necesitamos trasladarnos al 2007, año en el que se aprueba la *Recomendación CM/Rec(2007)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación*. Las recomendaciones de las instituciones europeas son instrumentos que ponen de manifiesto sus puntos de vista respecto a un tema concreto y sugieren una línea de actuación a seguir, aunque en la práctica no tienen carácter vinculante para los estados miembros. Primeramente, cuando hablamos de la transversalización de género –también conocida como *mainstreaming* de género–, hacemos alusión a un enfoque que comprende tanto a las estrategias políticas internacionales, como a la promoción de la igualdad de género para todos los sectores y niveles de la sociedad. La recomendación define por integración de la perspectiva de género (*mainstreaming* de género) a la «organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas» (CM/Rec(2007)13).

Junto con esto, el documento concreta los tres elementos que han de tener los procesos educativos con perspectiva de género de “calidad”. En este punto hay que destacar que la calidad es una de las principales preocupaciones para la educación patrimonial en España gracias al trabajo de los equipos de investigación del OEPE. Contamos con instrumentos para la evaluación de la calidad basados en estándares –básicos y específicos–, y con dos escalas basadas en indicadores: Q-Edutage –calidad de programas– y Q-Herilearn, –calidad en los aprendizajes– (Fontal, García-Ceballos, Arias y Arias, 2019). A todo ello, sumamos estos tres elementos (CM/Rec(2007)13): (1) adecuación de los resultados a las expectativas (educación adaptada al fin buscado); (2) mejora personal y transformación (educación orientada a los procesos); y (3) autonomía, motivación y participación (educación centrada en el alumnado).

MOVIMIENTO 2. DISPOSICIONES PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La educación patrimonial pone el acento en la configuración de una ciudadanía reflexiva y democratizadora que se construye a sí misma mediante la conjunción de identi-

dades y valores asentados sobre el principio de la igualdad y el pleno reconocimiento de los derechos humanos. Una disciplina consolidada, cuya trayectoria se apoya en los principios de la innovación, la calidad, la evaluación educativa y, por encima de todo, las personas y los vínculos. De ello se desprende que su extenso corpus haya logrado definir los procesos y métodos que entraña su didáctica. Y es en este punto donde la educación patrimonial se revela como un notable recurso al servicio de la transversalización del género, hecho que nos conduce a una nueva pregunta, ¿cómo transversalizar el género en la educación patrimonial?

La recomendación CM/Rec(2007) establece 59 medidas integrales para la transversalización del género en el ámbito educativo. Esta batería de medidas parte de la existencia de contrastes notables entre niños y niñas, por ejemplo respecto a las prácticas escolares, en el juego, o a la participación en la sociedad en general. Unos contrastes que se nutren de representaciones y modelos de atribución de roles sociales, y en consecuencia pueden socavar «los derechos fundamentales tanto de las mujeres como de los hombres, entre ellos, el derecho a participar plenamente y en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida» (CM/Rec(2007), si presentan arquetipos de carácter sexista. Conllevan, por tanto, un conjunto de implicaciones que pueden constituir un obstáculo para el avance hacia una sociedad igualitaria y democrática; pero de la misma forma, también pueden actuar al servicio de un nuevo orden social si aplicamos perspectivas y enfoques críticos. Resultan cuanto menos sugerentes para iniciar procesos educativos que activen habilidades de pensamiento como razonar, argumentar, analizar, explicar, describir, cuestionar... y promover con y desde ellos la reflexión acerca de las desigualdades presentes en el entorno sociocultural.

En consecuencia, para alcanzar una educación patrimonial con perspectiva de género, necesitaremos integrar las medidas que perfilan el horizonte del *mainstreaming* de género para el ámbito educativo en un ejercicio de amplitud y convergencia. Conviene subrayar que la recomendación CM/Rec(2007) se presenta como un documento operativo clave, cuyas indicaciones facilitan la transversalización del género tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la política educativa. Por ello, a continuación se exponen 14 medidas específicamente diseñadas para alcanzar una educación patrimonial con perspectiva de género de calidad (vid. Tabla 1). Derivan del análisis de aquellas contenidas en la recomendación y, por consiguiente, resultan determinantes en el contexto que nos ocupa, la didáctica del patrimonio. Estas medidas, organizadas en 7 esferas de actuación, habrán de sostener y guiar la actividad educativa en materia patrimonial para los diferentes ámbitos y niveles.

MEDIDAS INTEGRALES PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esfera 1. Estructuras de apoyo

1. Poner en marcha programas específicos para incorporar la estrategia del *mainstreaming* de género a las políticas de educación, a los planes de educación y a los espacios en los que se desarrolla la educación patrimonial con independencia de cuál sea su ámbito de actuación.

Esfera 2. Administración y organización de espacios educativos

2. Promover un enfoque transdisciplinar para la educación patrimonial a fin de preparar a los niños y niñas para la vida en sociedad y la vida en familia.

3. Promover una cultura democrática a través del patrimonio como requisito previo para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

4. Prestar una atención particular a la dimensión de género en el contenido de los cursos y los programas de educación patrimonial.

5. Preparar a la juventud para una nueva colaboración de género en la vida privada y pública.

Esfera 3. Materiales de enseñanza

6. Sensibilizar a los autores/as y editores/as de los materiales didácticos y de evaluación y orientación profesional, sobre la necesidad de que la igualdad de género sea uno de los criterios de calidad para su elaboración.

Esfera 4. Métodos y prácticas de enseñanza

7. Promover el *mainstreaming* de género en las actividades educativas y recreativas, cuando los estereotipos y expectativas basadas en el género puedan influir en la imagen que las niñas y los niños tienen de sí mismos, la construcción de su identidad, su salud, su adquisición de habilidades, su desarrollo intelectual, su integración social y las relaciones de género.

8. Animar a las chicas y los chicos a explorar nuevos roles, actividades y áreas, y garantizar que tengan igualdad de acceso a todas las partes que conforman los artefactos educativos y a las mismas experiencias de aprendizaje.

9. Crear contextos de aprendizaje orientados a las necesidades e intereses de los chicos y las chicas respecto de los problemas que afectan a nuestras sociedades.

10. Desarrollar y ejercer la ciudadanía democrática mediante, entre otras cosas, el reconocimiento de los chicos y las chicas como agentes del cambio social.

11. Elaborar proyectos que fomenten la iniciativa, proporcionarles conocimientos, habilidades y procesos orientados a la acción y, de esta manera, crear lazos con el entorno.

Esfera 5. Orientación educativa y profesional

12. Analizar la influencia que tienen las percepciones de los roles masculino y femenino en las identidades y los planes de vida de las chicas y los chicos, y establecer diálogos sobre las opciones educativas y profesionales a partir del patrimonio.

Esfera 6. Prevenir y combatir la violencia sexista

13. Enseñar a los/las jóvenes a considerar e interpretar las relaciones humanas teniendo en cuenta la igualdad de género, los derechos humanos, las relaciones de poder y la violencia.

Esfera 7. Investigación sobre cuestiones de género y educación

14. Poner en marcha y apoyar la investigación sobre género y educación patrimonial, por ejemplo: sobre proyectos innovadores relativos a los estereotipos de género y al comportamiento del alumnado, a las representaciones de la masculinidad y la femineidad, a las nuevas identidades y sus relaciones.

MOVIMIENTO 3. ORIENTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La educación patrimonial con perspectiva de género sustenta procesos educativos que ponen a prueba y re-construyen el imaginario social. Sus resultados devuelven múltiples imágenes que ilustran la complejidad de las relaciones humanas, entre las cuales se encuentra el discurso dicotómico circunscrito al sexo biológico. Lo dicho hasta aquí supone que introducir esta difracción émica en los artefactos didácticos nos abre, en efecto, hacia nuevos procesos educativos y culturales activos que permiten devanar las relaciones ocultas del género. Como resultado, se obtiene una amalgama de relatos que configuran las identidades y valores del grupo promocionando la igualdad y la asimilación de los derechos humanos. Para ello necesitaremos prestar atención a la forma en la que los sujetos experimentan y adjetivan el patrimonio, o lo que es lo mismo, transversalizar el género para visibilizar las subjetividades de género que le constituyen. En este sentido, Vizcaíno Suárez, Serrano Barquín, Cruz Jiménez y Pastor Alfonso (2016: 487-488) apuntan a nuevas categorías de análisis como las representaciones, la vida cotidiana, la conciliación laboral o la gestión de espacios y tiempos, y a la utilización de palabras clave como mujer(es), niña(s), familia(s), género, empoderamiento, feminismo.

Dentro de este marco, nos decantamos por problemáticas de género centradas en los estereotipos y patrones de comportamiento que dimanan de las subjetividades pre-

sententes en el acervo cultural; sirvan de ejemplo las tradiciones, las fiestas, la música, las costumbres, o la simbología y los bestiarios. También, por aquellas que profundizan en la construcción social del género desde una perspectiva temporal en la que operan nociones de cambio y permanencia. En este caso, las vidas de mujeres y hombres, así como de otros personajes velados por las estructuras de poder pretéritas, conllevan además una doble virtud pedagógica. Por un lado, sus biografías testimonian los discursos que a lo largo del tiempo han distorsionado la imagen de estos personajes hasta transformarlos en figurantes, incluso llegando a desdibujarlos, difuminarlos o borrarlos. Este hecho promueve la reflexión sobre la ética del poder y las relaciones dominante - dominado, forjando valores que alimentan un ajuste identitario asentado sobre las premisas de la igualdad social. Por otro, cuando visibilizamos sus vidas, ponemos en valor su existencia ligada al contexto, devolviéndoles su dignidad armonizada con imágenes que demuestran lo complejo y heterogéneo de nuestra realidad y del mundo.

De igual forma, necesitaremos partir del entorno próximo del alumnado. Las tradiciones, los personajes o el folclore son aspectos esenciales por su elevada significatividad. La construcción de discursos a partir del patrimonio de proximidad facilita la identificación del sujeto y la problematización de valores y vínculos. Este hecho remite a una significación y re-significación de las relaciones sujeto - objeto a través de la labor educadora, la cual exige una atenta secuenciación de los procesos de patrimonialización. Antes de todo, necesitamos conocer el patrimonio. Solo así podremos comprender sus sentidos nativos, sus múltiples miradas; solo así podremos despertar un anhelo protector que mueva e incite a respetarlo, valorarlo y cuidarlo.

Conviene subrayar que la secuencia procedimental para la patrimonialización que hemos descrito en el Capítulo 3 (Fontal, 2003) aborda la forma educativa para la construcción de nuevos modelos interpretativos a través del patrimonio. Un ciclo secuencial que integra ocho procedimientos diferenciados en dos bloques. Primeramente, aprender a patrimonializar (conocer, comprender, respetar, valorar), incide en las estructuras que construyen la cultura del patrimonio, esto es, en su significado o su gestión. Concluyen la secuencia una serie de procedimientos que promueven la participación y bienestar de la ciudadanía (sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir). Estos últimos derivan de la praxis cultural del proceso de aprendizaje y son la consecuencia directa del tratamiento didáctico a través de los primeros.

A propósito de esto, en 2015 el Consejo de Europa editó una guía en la que se reúnen un conjunto de iniciativas educativas de éxito llevadas a cabo por los estados miembros para la promoción de una educación libre de estereotipos sexistas titulada *Compilación de buenas prácticas para promover una educación libre de estereotipos de género e*

identificar formas de implementar las medidas que se incluyen en la Recomendación del Comité de Ministros sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación, del Consejo de Europa. Este manual, como decíamos, incorpora diferentes iniciativas y estrategias, entre ellas algunas españolas como el proyecto Intercambia, el día universal del niño y el programa IRENE.

MOVIMIENTO FINALE. LAS HUELLAS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El patrimonio nos brinda la posibilidad de leer el mundo desde el placer y el diálogo, de cuestionar disfrutando para aprender disfrutando. Es un pretexto perfecto para re-pensar nuestro universo sociocultural y simbólico. En *Forjar un hombre, moldear una mujer* (2013), Marina Subirats reflexiona sobre el papel que ha de jugar la educación en la construcción de la cultura «el sistema educativo es el área que la sociedad ha diseñado precisamente para ocuparse de la transmisión a las nuevas generaciones de los rasgos culturales fundamentales, aquellos que se consideran indispensables para convertirse en una persona, es decir, un ser humano socializado, perteneciente a una sociedad y capaz de actuar de acuerdo con las normas generales de ésta» (p. 137).

A continuación, se expone una selección de iniciativas que ilustra la proyección didáctica y transformadora de la educación patrimonial. Estas propuestas, de variada naturaleza (talleres, proyectos, repositorios, plataformas, recursos audiovisuales, teatro...), ejemplifican las posibilidades reales del patrimonio en favor del desarrollo social y la igualdad de género.

Nos+otras en red (2015-2017) es un programa nacido de uno de los objetivos del Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza: generar un espacio de creación y reflexión permanente entre el propio equipo del museo y los diferentes públicos, tomando como excusa las colecciones del museo. Ahondando en esta línea, un grupo de mujeres artistas fueron invitadas a abordar la perspectiva de género dinamizando una serie de talleres –*La memoria es perfume, (Mi) Espacio vivido, Habitamos cuadros*, etc.– que fueron desarrollados con diferentes colectivos y asociaciones de mujeres. Las conclusiones se presentaron mediante la exposición *El espacio de la memoria* –una muestra que vinculaba las obras de la colección con aquellas de las artistas mediadoras y las propias reflexiones plásticas de las participantes– y una serie de vídeos que recogían el diálogo entre las participantes y el personal del museo en torno a una obra de arte y un tema determinado.

La ruta olvidada. Creadoras del territorio es un recurso audiovisual que aboga por acercar los referentes patrimoniales de la provincia de Valencia transversalizando el género en el relato. El proyecto, canalizado a través del Área de Igualdad de la Diputación de Valencia y el Patronato de Turismo, tiene por objetivo ofrecer en todas las oficinas de turismo de la Diputación una herramienta divulgativa que respete la diversidad (ICAC, 2019).

Pastwomen (<http://www.pastwomen.net/>) es un repositorio digital que se fija como objetivo proporcionar recursos actualizados desde las perspectivas feministas a todos los sectores involucrados en la divulgación histórica, entre ellos el educativo. Integra los resultados de una sucesión de proyectos de I+D que ahondan en el estudio de la cultura material de las mujeres.

Al-Mariyya con Al:M.A. de mujer. Patrimonio cultural en femenino es un taller organizado por AL:M.A. (Almería, Museos y Arte) junto con la Sección de Educación Permanente El Puche. Propone un viaje al pasado a través del patrimonio material andaluz de la ciudad, para retornar al presente y compartir nuevos discursos que permitan deconstruir la alteridad y desmontar prejuicios (Torres Moreno y González-Sanz, 2016).

Las edades de las mujeres iberas. La ritualidad femenina en las colecciones del museo de Jaén es una exposición itinerante que se centra en el conocimiento y comprensión de las construcciones sociales del pasado y las identidades de edad y género mediante la interpretación del patrimonio arqueológico de Jaén (Bécares Rodríguez, 2017).

Déjate llevar es una obra de teatro foro de la compañía *La Candela Teatro y Comunidad* (<http://www.lacandelateatroycomunidad.com/>). Esta vertiente, ideada por Boal, se nutre de la pedagogía de Paulo Freire. Como estrategia metodológica, materializa sucesos de la vida real que ilustran problemáticas y situaciones sociales injustas, en este caso el mito del amor romántico. Ello permite explorar, ensayar y transformar la realidad de forma participativa.

Wikigender es una plataforma colaborativa enfocada hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 5 *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Para ello promueve el «intercambio de conocimientos y buenas prácticas sobre temas emergentes» (<https://www.wikigender.org/es/acerca-de/>), como por ejemplo la educación. En este sentido, puede dotar de una mayor visibilidad a las propuestas de educación patrimonial con perspectiva de género.

Didáctica 2.0 Museos en femenino (<https://museosenfemenino.es/>) es un sitio web que muestra los resultados de un proyecto desarrollado por el Instituto de Investigaciones Feministas (UCM) y la asociación E-Mujeres en colaboración con varios museos. El proyecto concibe el museo como un espacio patrimonial, educativo y transfor-

mador en el cual aplicar metodologías feministas. Para ello se han elaborado diferentes itinerarios que se acompañan de guías didácticas a través de problemáticas de carácter social o cotidiano.

Herstóricas (<https://herstoricas.com/actividades/>) es un proyecto cultural y educativo que pretende renovar el imaginario social y las metodologías aplicadas en los espacios patrimoniales, introduciendo nuevos referentes femeninos y cuestionando los estereotipos de género a partir del patrimonio. Para ello utilizan distintas tipologías de actividades que se pueden adaptar al aula como talleres, cursos, paseos urbanos, visitas y eventos temáticos.

Desmontando mitos. Mujeres en la historia es un proyecto coeducativo del Museo de Almería (<https://www.juntadeandalucia.es/>) con forma de itinerario, cuyo recorrido reflexiona sobre la imagen femenina que proyectan la historiografía, la arqueología y las piezas de la colección del museo. Su objetivo es promover nuevas lecturas del pasado para estimular diálogos transformadores e inclusivos.

CODA

A lo largo del capítulo, hemos navegado a través de los instrumentos internacionales que han de orientar la integración del *mainstreaming* de género como estrategia en la didáctica del patrimonio. Como resultado, se han establecido un conjunto de medidas, problemáticas, temas, categorías de investigación, ámbitos y recomendaciones didácticas; ilustradas, en último lugar, con ejemplos que iluminan el camino a seguir para construir una educación patrimonial con perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bécares Rodríguez, Laura (Res.) (2017). "Las Edades de las Mujeres Iberas, la ritualidad femenina en las colecciones del Museo de Jaén [Reseña de una exposición temporal]". En *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 437-441. doi: 10.18002/cg.v0i12.3923

Consejo de Europa (2007). *Recomendación CM/Rec 13 del Comité de Ministros sobre la integración de la perspectiva de género en la educación*.

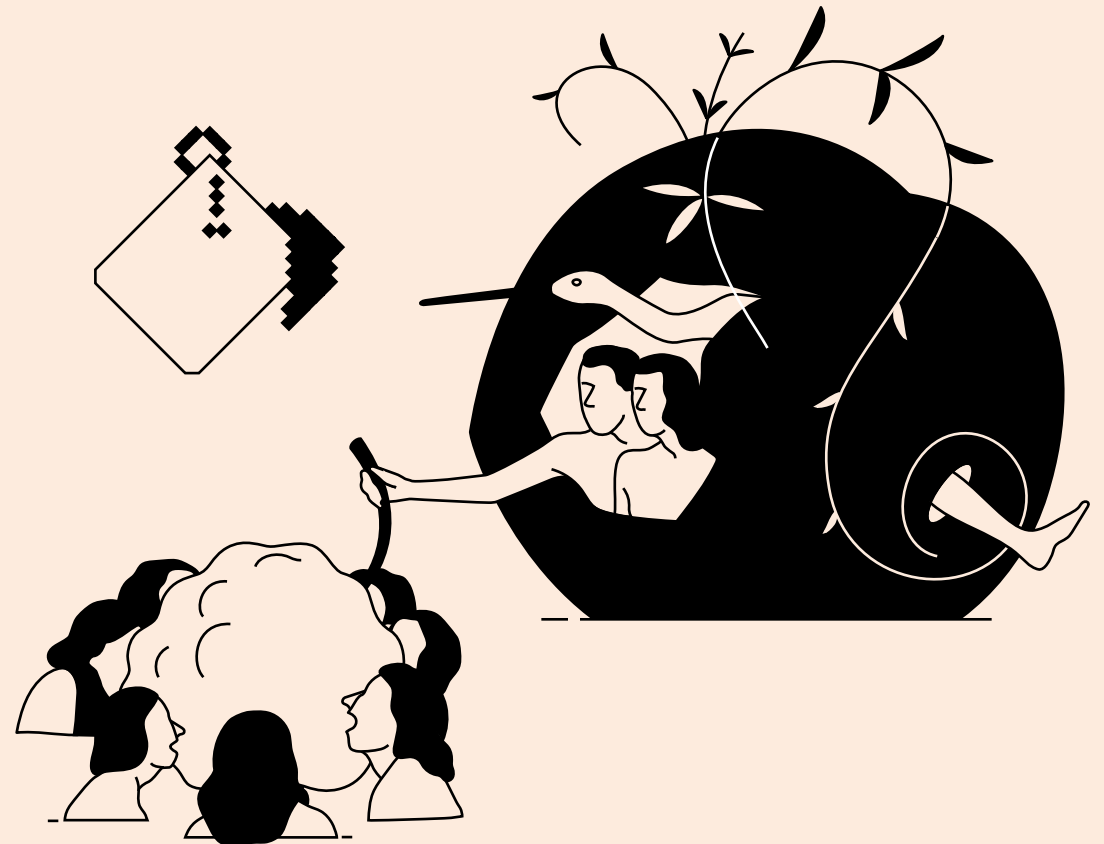
Sinfonía para una educación patrimonial

Consejo de Europa (2015). *Compilación de buenas prácticas para promover una educación libre de estereotipos de género e identificar formas de implementar las medidas que se incluyen en la Recomendación del Comité de Ministros sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación*.

Consejo de Europa (2018). *Estrategia de Igualdad de Género 2018 - 2023*.

LAS TIC COMO ALIADAS

Competencia digital y últimas tendencias en el uso educativo de apps patrimoniales en España



Comisión de Igualdad de Género, Consejo de Europa (2015). *Informe de la Conferencia Combatir los estereotipos de género a través de la educación celebrada en Helsinki en octubre de 2014*. Obtenido de <https://www.coe.int/en/web/genderequality/education>.

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

Fontal, Olaia, García-Ceballos, Silvia, Arias, Benito, y Arias, Víctor (2019). "Evaluación de la calidad de los programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage". En *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38.

ICAC. (2019). *El documental "La ruta olvidada" introduce la perspectiva de género en la interpretación del patrimonio*. Obtenido de <https://www.icac.cat/es/actualitat/noticies/2019/el-documental-la-ruta-olvidada-introduce-la-perspectiva-de-genero-en-la-interpretacion-del-patrimonio/>

Salazar, Karen. (2019). "El patrimonio cultural como recurso didáctico para problematizar representaciones e imaginarios de género en el aula: una propuesta pedagógica". En *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 12, 25-49. ISSN 0719-3483

Subirats, Marina. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona, España: Aresta Mujeres.

Torres Moreno, Concha y González-Sanz, Myriam (2016). "Compartir, aprender y crear, una metodología pedagógica creada por AL: M.A (Almería, Museos y Arte) para la deconstrucción activa de la imagen del otro a través del patrimonio". En C.R. García Ruiz; A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 44-49). Madrid: Entimema.

UNESCO (1960, 14 de diciembre). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.

Vizcaíno Suárez, Laura Paola, Serrano Barquín, Rocío, Cruz Jiménez, Graciela y Pastor Alfonso, María José (2016). "Teorías y métodos en la investigación sobre turismo, género y mujeres en Iberoamérica: un análisis bibliográfico". En *Cuadernos de Turismo*, 38, 485-501. doi: 10.6018/turismo.38.271531

CLAVES

· Las TIC son un recurso educativo con gran potencialidad, pero no sustituyen la mediación humana, sino que la complementan. Sacarles el mayor partido posible ha de ser nuestro objetivo. Si las TICs complejizan el proceso, o no favorecen expresamente la consecución de los objetivos educativos, hablamos de cacharrería. No confundamos innovación técnica con innovación educativa.

· Un ciudadano competente, es aquel que responde de manera apropiada a los diferentes problemas y situaciones que le deparar la vida, y no sólo en el ámbito académico y profesional, sino también, y especialmente en los ámbitos personal, interpersonal y social. Una competencia no es un conocimiento estático, sino la aplicación de conocimientos, habilidades y/o actitudes, en situaciones concretas.

· La competencia digital no es manejar múltiples dispositivos, sino el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.

· El uso de la tecnología en entornos patrimoniales, tiene que tener sentido dentro de un proceso de enseñanza intencional, y su finalidad tiene que estar relacionada con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, que no son otras que comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo; e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática.

· La irrupción de los dispositivos móviles en nuestra sociedad, ha modificado las

formas de comunicación, interacción y tratamiento de la información. Las apps, son las aplicaciones-software que se instalan en dispositivos móviles, que ofrecen un recurso específico y/o acceso inmediato a un servicio.

· Desde un punto de vista educativo, estamos hablando de recursos portables, que permiten desarrollar procesos de aprendizaje contextualizado, especialmente interesantes en espacios patrimoniales.

· En el contexto educativo, el éxito de una APP reside en la sencillez, la usabilidad, la accesibilidad, un diseño atractivo, la adaptabilidad a las necesidades del usuario y en la aplicación a los principios de la educomunicación.

· Las apps resultan una estructura tecnológica muy adecuada para trabajar la competencia digital en los ciudadanos, así como los entornos patrimoniales, por su carácter motivador e identitario, especialmente favorecedores de estrategias en busca de este objetivo.

· La inclusión de juegos o gamificación, está en alza entre las aplicaciones móviles, y su aplicación en espacios patrimoniales posibilita una interacción que las apps de estilo más tradicional no ofrecen.

· Pese a las mejoras, la falta de una estructura educativa subyacente a la arquitectura tecnológica de las mismas, impide, sin una mediación muy intensa, que las apps que hoy en día encontramos en España en torno al patrimonio, con honrosas excepciones, consigan sus objetivos competenciales plenamente y de manera eficaz.

¿Cómo sacar el mayor y mejor partido de la tecnología en la enseñanza del patrimonio? Esta pregunta que nos hacemos hoy, no es una novedad. La preocupación por el impacto y los posibles beneficios que puede generar el uso de la tecnología, en los procesos educativos en general, y específicamente en el ámbito del patrimonio cultural y/o natural, es una constante desde que fuimos conscientes de la necesidad de aportar cambios y mejoras a dichos procesos. La utilización de salidas de campo, de mochilas o cajas pedagógicas, fueron en su momento nuevas aportaciones tecnológicas al mundo educativo, aunque quizás hubiéramos de esperar hasta los años ochenta del siglo pasado, con la introducción de los materiales multimedia a través de televisores, cassettes y vídeos, para ser conscientes de que la tecnología con mayúsculas estaba entrando en nuestras aulas y en nuestros proyectos educativos. En los años noventa, con la implantación de los ordenadores personales, y al final de esa década con el despegue de la generalización del uso de Internet, es cuando se va a instalar definitivamente en nuestras vidas e instituciones educativas el concepto actual de uso que tenemos de la tecnología. Tras un explosivo inicio, con diversos usos y acrónimos de estas nuevas tecnologías (NNTT, NTIC, ...), la vorágine tecnológica del primer decenio del siglo XXI, se tuvo que rendir ante la constante renovación y sustitución de las “nuevas” tecnologías ya conocidas, por otras que se hacían llamar “emergentes”, promoviendo un bucle sin fin, que finalmente, en un imparable desarrollo de la cultura digital, evolucionaron hasta despojarse de ese limitante -y a su vez frustrante-, concepto de novedad, acotando el término actual, al más factible de tecnologías de la información y la comunicación o TIC.+

Según la definición clásica de Adell, entendemos por TIC el conjunto de instrumentos y procedimientos que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. En este sentido, las TIC incluyen la electrónica como la tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual.

Si pretendemos analizar el uso de las TIC desde una perspectiva educativa, nos hemos de centrar en el escenario actual de la educación por competencias, y en el caso que nos ocupa, en el triángulo relacional entre Educación, Patrimonio y TIC, que se acabará concretando en el ámbito de la competencia digital. ¿Pero que son las competencias? ¿Qué es la competencia digital?

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS, COMPETENCIA DIGITAL Y CIUDADANÍA CRÍTICA

La educación por competencias se establece en España de la mano de la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹ de 2006, que introduce en el currículo, las denominadas competencias básicas, que con alguna modificación, se mantendrán posteriormente en la LOMCE (2013)², actual ley de educación vigente. En estas leyes, se definen las competencias clave que se deben desarrollar a lo largo de toda la educación obligatoria, y que, atentos a su objetivo, “*deben permitir a la persona dar respuesta de manera apropiada a los diferentes problemas y situaciones que le deparará la vida, y no sólo en el ámbito académico y profesional, sino también, y especialmente en los ámbitos personal, interpersonal y social*” (Zabala y Arnau 2014). Así, desde este punto de vista, y considerando competencia al “conglomerado de recursos personales (actitudes, valores, habilidades), y contextuales (materiales, humanos) con los que se desarrolla una tarea en una situación concreta que puede ir evolucionando a lo largo de nuestra vida” (Rangel, 2015), una competencia, no será un conocimiento estático, sino la aplicación de conocimientos, habilidades y/o actitudes, en situaciones concretas.

La LOMCE define las siete competencias clave, que son: la *Comunicación lingüística*, la *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*, la *Competencia digital*, *Aprender a aprender*, las *Competencias sociales y cívicas*, el *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor* y finalmente, la *Conciencia y expresiones culturales*. Todas ellas, son igual de importantes y, además, tenemos claro que funcionan ente todas ellas en un ecosistema; pero desde el punto de vista del mencionado triángulo relacional entre Educación, Patrimonio y TIC, a nosotros nos interesa en este trabajo conocer fundamentalmente la definición de tres de ellas, que nos parecen determinantes en el ámbito de la educación patrimonial y el mundo digital: Aprender a aprender, ya que “*implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo*”, las Competencias sociales y cívicas, que hacen referencia a las “*capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica*” y, de manera especial, la Competencia digital, que muy entroncada con las dos anteriores, y muy transversal, implica el “*uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información*”.

Precisamente, alcanzar esta última, es especialmente relevante en el momento actual, en el que la omnipresencia de las infraestructuras tecnológicas digitales en el día a día de la sociedad, está fuera de toda duda. En este punto, y desde una visión demo-

crática de la necesaria participación ciudadana, creemos que la correcta adquisición de la competencia digital más allá de la alfabetización tecnológica, es decir, de la lectura y la escritura, e implicando el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, requiere de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, y resulta absolutamente necesaria para una verdadera igualdad de oportunidades y de inclusión social. En esta visión, nos vemos obligados a trabajar nuevas competencias digitales que vayan más allá del hecho de ser un usuario habitual, convirtiendo la competencia digital en un requisito básico y universal de una ciudadanía crítica, que pueda vivir con autonomía y capacidad de decisión en la actual sociedad del conocimiento y la información.

TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO

Como podemos ver, el trabajo por competencias exige que se produzcan cambios en la manera de clásica de enseñar, y en las áreas de las ciencias básicas relacionadas con el patrimonio (historia, geografía, arte). Esto está siendo un cambio de gran importancia, ya que provienen de una profunda tradición docente memorística y, en cierto modo, acrítica.

El patrimonio y su potencial educativo, está muy ligado al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de esas ciencias sociales y si, además, lo entroncamos con la necesidad de impulsar una ciudadanía crítica competente en el mundo digital, creemos que, en contextos patrimoniales, estos cambios pueden venir facilitados por la utilización de las TIC. No obstante, y antes de crear falsas expectativas educativas, sustentadas en la magia de la tecnología como “tierra prometida”, hemos de tener claro en primer lugar que las TIC son herramientas y que no pueden estar por encima de los conocimientos y, en segundo lugar, que el verdadero agente innovador, son las personas mediadoras que utilizan las TIC como una herramienta más de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las nuevas tecnologías serán interesantes en la medida que permitan alcanzar las competencias sociales y cívicas, y desarrollar nuestra forma de entender la historia, el arte y el patrimonio y su enseñanza, es decir, mejoren el aprendizaje y ayuden a conseguir los objetivos marcados, teniendo en cuenta que su uso no garantiza ningún resultado, y requiere de una adaptación didáctica a cada materia así como una reflexión continua acerca de cuáles son nuestras necesidades, las posibilidades de los medios a nuestra disposición y los logros que pretendemos alcanzar.

Con todo, ¿qué papel tiene la tecnología en el ámbito educativo en contextos patrimoniales? Por ejemplo, podemos acordar que el patrimonio no está siempre al alcan-

1. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Boletín oficial del Estado (4 mayo 2006), núm. 106.

2. «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa». Boletín oficial del Estado (10 diciembre 2013), núm. 295.

ce de todos, sea porque no se pueden hacer todas las visitas culturales que se quisiera, porque hay conjuntos patrimoniales que no se pueden visitar o, directamente, porque hay elementos que se sabe que existieron, pero se han perdido. En todos estos casos, las TIC parecen una buena herramienta para poder acercarnos a ellas. Para hacerlo de un modo eficaz, desde un punto de vista formativo, tendrá que estar contextualizada y seguir pautas educativas, es decir, este recurso puede estar dentro de una propuesta didáctica o ser él mismo la propuesta, pero siempre cumpliendo unas directrices educativas que comenzarán en su intencionalidad, más allá del aspecto declarativo. Precisamente, ese es uno de los grandes déficits en el triángulo patrimonio, educación y TIC: la declaración de intencionalidad educativa, sin que exista una mínima arquitectura que sostenga dicha voluntariosa afirmación.

Por tanto, el uso de la tecnología en entornos patrimoniales, tiene que tener sentido dentro de un proceso de enseñanza intencional, y su finalidad tiene que estar relacionada con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, que no son otras que comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo; e intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática (Santisteban, 2011).

APPS, EDUCACIÓN Y PATRIMONIO

La irrupción de los dispositivos móviles como tabletas o smartphones en nuestra sociedad, ha modificado las formas de comunicación, interacción y tratamiento de la información. En este sentido, la sociedad, y diferentes agentes de cambio y transformación como escuelas, y/o espacios patrimoniales como museos, conjuntos monumentales etc...se han adaptado a este nuevo paisaje inestable y en continuo movimiento. La informatización de los servicios, y las nuevas tecnologías surgidas, han dado paso a nuevos recursos, formatos y plataformas en educación, como pueden ser las apps que han de ser analizadas desde la perspectiva de su intencionalidad y practicidad educativa. Asimismo, hemos de tener en cuenta que, en la sociedad de la información y las redes digitales interconectadas, el desarrollo de la competencia digital a lo largo de toda la vida, se convierte en un elemento clave.

Las apps, son las aplicaciones-software que se instalan en dispositivos móviles tales como *smartphones* y tabletas, que ofrecen un recurso específico y/o acceso inmediato a un servicio. Desde un punto de vista educativo, e intrínsecamente ligado al desarrollo de la competencia digital, estamos hablando de recursos portables, que al poder descargarse y acceder a ellos cuando y donde se quiera, permiten desarrollar procesos de

aprendizaje contextualizado, especialmente interesantes en espacios patrimoniales.

La universalización del uso de smartphones, ha provocado que la creación de apps se haya disparado. Sin embargo, no todas ellas cuentan con igual éxito entre los usuarios, y su tasa de mortalidad es muy alta. Conseguir que una APP supere el anonimato, esto es, conseguir descargas en el market, es una proeza. En el contexto educativo, el éxito de una APP reside en la sencillez, la usabilidad, la accesibilidad, un diseño atractivo, la adaptabilidad a las necesidades del usuario y en un nivel mayor de complejidad, la aplicación a los principios de la educomunicación que defienden que los procesos comunicativos van intrínsecamente unidos a los pedagógicos.

En el ámbito del patrimonio, la mayor parte de estas aplicaciones se están desarrollando en museos, conjuntos histórico-monumentales y arqueológicos, a caballo entre el turismo, y la divulgación y, en su mayor parte, son de carácter informativo, por tanto, bastante alejadas del modelo educomunicativo deseable. No obstante, en este panorama en continua mutación, la progresiva introducción de geolocalización, realidad aumentada y/o realidad virtual, va aportando valores añadidos a la experiencia de los/las usuarios/as. En este sentido, la inclusión de juegos o gamificación, está en alza entre las aplicaciones móviles, y su aplicación en espacios patrimoniales comienza a ser cada vez más habitual, posibilitando una interacción que las apps de estilo más tradicional no ofrecen.

Un reciente estudio realizado en 2016 sobre una muestra de 110 apps españolas en torno al Patrimonio cultural, ha concluido que en general, éstas incitan poco a la participación y a la interactividad, ya que se sigue con la reproducción de modelos tradicionales, a los que se añaden ciertas innovaciones, pero prevaleciendo la unidireccionalidad con matiz de pseudoparticipación y pocas veces participación. Ante todo, el aprendizaje es experiencia y son, en general, pocas las apps que ofrecen una experiencia. No obstante, se percibe una toma de conciencia de la necesidad de implicación por parte de los usuarios.

Entre las apps más destacadas registradas en este estudio, encontramos *Imageen Reliving History*, *Tarraco* y su hermana menor de *Cambriels*, que mediante superposición relacionan la realidad actual con el pasado, estableciendo una conexión visual que ayuda al aprendizaje, contextualizando y apelando a un mensaje emotivo, aunque la interacción todavía se queda en un nivel muy superficial. Otra APP como *Barcino3D*, permite navegar por la Barcelona romana del siglo III, ofreciendo solapamiento de realidad virtual a la realidad en un entorno 360°. En esta APP con potencialidad educativa, encontramos una clara finalidad interpretativa, y el usuario puede profundizar a demanda en los contenidos.

Nere heri maitea, ofrece un relato sobre el patrimonio del País Vasco a través de una historia, enfocada al público infantil. Utilizando el cuento como recurso, tiene claro su objetivo de transmitir conocimiento y su adaptación al usuario objetivo. En la línea de segmentar al público objetivo infantil, encontramos *Terrasa + Augmentada*, que ofrece un recorrido por el patrimonio industrial, señalando sobre el mapa unos puntos en los que ofrece la posibilidad de visualizar realidad aumentada sobre el patrimonio. Se presenta una conversación entre una mujer y un niño de manera comprensiva, elaborando un modelo socrático que también se puede ver en la APP Ceretania.

Por su parte *Itinera Carolus V 2.0*, se articula en base a diferentes rutas que realizó este emperador a lo largo de Europa. Representa una de las tendencias que se están desarrollando en los últimos tiempos, la combinación de itinerario con quizz, con una intención de enganchar al usuario y trabajar su motivación.

Para alumnos de primaria y primer ciclo de ESO, encontramos la APP *Cueva Chufin*, diseñada para adquirir conocimientos sobre la prehistoria en general, teniendo el arte como hilo conductor. Es un buen recurso educativo multimedia con recepción de información en diferentes canales y códigos.

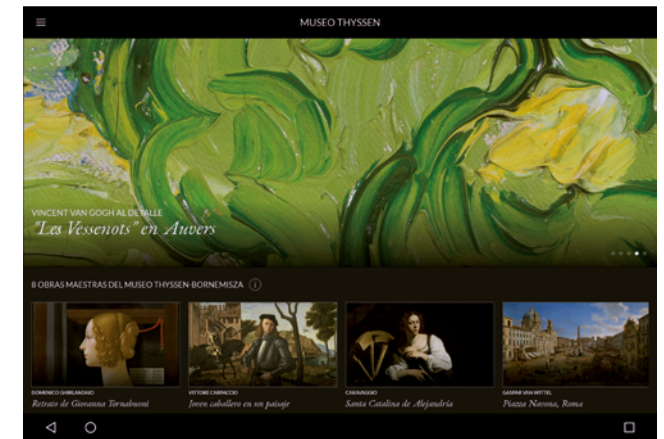
Finalmente, el Museu Nacional d'Art de Catalunya, colabora con *Unique Visitors*, APP que promueve la participación a partir de la creación de tours y contenidos, y la posibilidad de curación o de tener varias opciones para disfrutar de la experiencia, con diferentes niveles de participación.

En los últimos 3 años, se están desarrollando nuevas apps que están suponiendo un salto adelante cualitativo en la funcionalidad de estas herramientas, y que nos pueden marcar el camino de por donde pueden venir las novedades. Los dos ámbitos más importantes a nuestro entender en la tendencia de creación de apps son la digitalización de contenidos y el uso de la realidad virtual, cuyos ejemplos más significativos serían Second Canvas, Arkikus App y VirTimePlace. Estos tres casos, los trataremos más detalladamente, y de manera individualizada, a continuación.

DIGITALIZACIÓN Y EL FENÓMENO SECOND CANVAS

Second Canvas es una aplicación gratuita en formato Gigapixel, que forma parte del proyecto ScModules co-financiado por el programa H2020 de la Unión Europea. En este proyecto han participado numerosos museos, exposiciones, bibliotecas y galerías, tanto españoles, como extranjeros, siendo el Museo del Prado en el año 2014 el que inauguró esta larga lista de instituciones que ofertan parte de su colección en la app Second Canvas.

FIG 1. Pantallazo de Second Canvas, Thyssen app.



La empresa encargada de realizar las digitalizaciones en alta definición, es Mapixel, especializada en este tipo de tarea, y es la propietaria de la iniciativa Second Canvas. Estas apps están disponibles tanto en Android como en iOS, y los desarrolladores las han incluido en la categoría de "Educación". Según estos, estas aplicaciones tienen la capacidad de crear experiencias alternativas dentro o fuera del museo, a través de una exposición virtual accesible desde la app. Dentro del museo, afirman que pueden ofrecer una visita interactiva complementaria a la física, ya que los usuarios pueden interactuar con las obras digitalizadas, y gracias a la información y contenidos ofertados mejoran la interpretación y el conocimiento de las obras. De esta forma, gracias a esta tecnología se permiten ver detalles de una manera concreta, aumenta el "engagement" y la satisfacción de los visitantes (FIG 1).

Como también se puede navegar por las obras de arte en alta resolución desde el dispositivo móvil, estés donde estés, y acceder a la información, es un material que sirve para explorar, investigar, conocer y aprender. En concreto, en su página web mencionan la posibilidad de utilizar "este material en clase para acercar a los alumnos al arte a través de historias y detalles de las obras". Por lo tanto, especifican la intención didáctica de las aplicaciones como recursos educativos.

Además, pueden ofrecer versiones digitales de colecciones que no pueden viajar, o que no están expuestas, formando exposiciones digitales de forma económica. Todas estas aplicaciones tienen una estructura similar, ya que ofrecen imágenes digitalizadas navegables de alta resolución. En la imagen se puede realizar "zoom" en cualquier lugar y ver todos los detalles con gran calidad. Además, ofrece una vista de 360° para objetos con volumen. La operabilidad está muy bien ejecutada y la interfaz es buena y es totalmente intuitiva.

Además de poder observar la imagen, existe una sección destinada a la interpretación (mediante textos, imágenes, mensajes de voz, etc.). En esta sección, aparte de la ficha

técnica (cronología, autor, material...), se dispone de la información o contexto sobre la imagen, historias sobre la obra de arte y narraciones que ayudan con la interpretación.

Las aplicaciones de Second Canvas disponen de un espacio personalizado donde los usuarios pueden crear una biblioteca o menú de obras de arte digitalizadas a su gusto. Asimismo, existe la posibilidad de compartir la imagen de la pantalla tanto por redes sociales como por email, así como la opción de descargarla directamente en el móvil. De esta forma, se pueden obtener imágenes de muchas obras de arte en buena calidad y con el máximo detalle.

Respecto a los procesos educativos, las aplicaciones no ofrecen una intermediación didáctica de forma explícita. No dudamos de que se produce una transmisión efectiva de conocimientos, pero ésta es unilateral. Ciertamente es que van más allá de la transmisión de contenidos porque ayudan en la interpretación, pero faltan componentes y acciones para que el usuario interiorice la información. Es decir, este tipo de app presenta pocos elementos para el autoaprendizaje. Está muy bien desarrollada la observación, pero faltan elementos en el soporte para digerir ese contenido que, además es principalmente cognitivo, y resulta muy atractivo como objeto didáctico. Esto supone que, a pesar de la falta de intermediación, como objeto didáctico puede ser un recurso muy provechoso.

VIRTUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO DE LOS CASOS DE ARKIKUS.

Arkikus cuenta con tres aplicaciones, *Vitoria-Gasteiz 1850* y *Convento de Santa Catalina de Badaia* geolocalizadas en la provincia de Álava, y *Castillo de San Vicente de la Sonsierra*, en La Rioja. Son aplicaciones recientes, lanzadas en el año 2019; muestra de su modernidad son las innovaciones técnicas y de la interfaz moderna que integran.

Arkikus es una empresa de software ubicada en Vitoria-Gasteiz, que se creó a partir un equipo interdisciplinar formado por un arqueólogo y tres arquitectos, con el objetivo de recuperar el patrimonio y recrear virtualmente el aspecto que tenía éste en el pasado. Las aplicaciones de esta empresa tienen el mismo formato y se puede navegar por los contenidos en tres idiomas (euskera, castellano e inglés) y en el de Santa Catalina también en el francés. En general, se trata de audioguías más interactivas y aumentadas. Se puede navegar de dos maneras, mediante una visita virtual (utilizando gafas para ello), y la otra opción es la "táctil", moviendo la pantalla con los dedos (ver figura 95). No es necesario estar *in situ* para usar las aplicaciones, pero entendemos que estar presente en el contexto contribuye a la interpretación y a la formación de una experiencia más vivencial (FIG 2).

FIG 2. Pantallazo de Santa Catalina de Badaia app.



Respecto al uso, una vez elegido el idioma (tanto por escrito como por mensajes de voz), una introducción nos sitúa dentro del contexto. El objetivo es tener una "ventana al pasado" y comparar el aspecto actual del lugar con el del pasado, uniendo así los conceptos de realidad virtual y realidad aumentada. Una vez escuchada o leída la introducción sobre el contexto, vienen las instrucciones para el buen uso de la aplicación, explicando las funcionalidades de los botones. Haciendo click en la zona donde se quiera ver la reconstrucción virtual, se mostrará una vista de 360°. En el caso de Vitoria-Gasteiz, hay dos capas: una fotografía panorámica de la actualidad, y para la otra, haciendo clic en el botón de "siglo XIX", emerge la recreación virtual. Esta capa ofrece información sobre edificios, lugares o elementos concretos. En general, los contenidos informan sobre materiales, procesos, calles y de los elementos arquitectónicos. Sin embargo, se intenta incorporar otras tipologías patrimoniales además de la arquitectónica. Aun así, el punto de vista principal es el estético. También ofrece información sobre la ciudad actual, por lo que es interesante comparar la Vitoria del año 1850 con la Vitoria contemporánea. Hace hincapié en la importancia de mantener "vivo" el patrimonio conservado y la necesidad de su transmisión, así como una explicación en relación con los elementos desaparecidos. Este discurso se integra dentro de la comprensión del urbanismo como proceso activo.

En cuanto a los procesos educativos, la realidad virtual tiene la ventaja de capturar la atención de los usuarios a través de la inmersión, incluso puede tener la capacidad de despertar emociones, como la curiosidad. Además, al ser apps atractivas y realistas, las recreaciones ofrecen más posibilidades de estimular el aspecto afectivo de los usuarios. De este modo, son capaces de activar intereses relevantes para la educación y ofrecen elementos para comprender de forma más perceptible una realidad pasada.

LA GAMIFICACIÓN EN REALIDAD VIRTUAL DE VIRTIMEPLACE

La tercera novedad, la encontramos de la mano de VirTimePlace (FIG 3). Con un enfoque marcadamente turístico, pero sin desdeñar el potencial educativo, ésta es una app gratuita producida por Arketipo Multimedia, para smartphones y tablets. Esta app multimedial, con vocación de crecimiento sobre un modelo mixto de comparas en la app, presenta un mundo 3D de lugares históricos (ciudades completas o edificios) en su época histórica principal. En ellos, usando la brújula, el acelerómetro y/o el giroscopio, convierten nuestros dispositivos móviles en visores de realidad virtual, con simulación 3D en tiempo real, creando, según sus diseñadores, una auténtica ventana al pasado a través de un videojuego 3D que estimula la orientación espacial y el conocimiento de la historia y con posibilidades de aplicación en el ámbito educativo, aunque carece de una estructura para ello.

La aplicación ofrece un amplio catálogo compuesto por 13 recreaciones en 3D de ciudades completas o edificios, de época clásica en España (Barcino, Emérita Augusta, Corduba, Villa Álamo en Puente Genil, Segóbriga y Carthago Nova), Grecia (Athenas), Italia (Villa Adriana) y Portugal (Conímbriga), junto con otros lugares de la Córdoba musulmana y una visión del emplazamiento medieval de Aguilar de la Frontera (Córdoba). Su objetivo declarado es dar a conocer los espacios recreados y complementar la visita, facilitando su comprensión y proporcionando una experiencia más atractiva.

Esta app pretende experimentar la inmersión virtual, especialmente se usa con gafas VR. Podemos desplazarnos libremente por el mundo virtual, tanto a ras de suelo como a vista de pájaro, pero, además, si te encuentras en el destino real, tu posicionamiento a través de GPS y la orientación sincronizada por brújula, permitirán acceder una sensación de realidad aumentada, imposible de alcanzar trabajando fuera de la localización, por no presentar en la app elementos de la realidad. Asimismo, en la mitad de las localizaciones, contamos con un enlace a un video en YouTube realizado sobre la base de la recreación.

El punto más novedoso de VirTimePlace, es la gamificación que utiliza tanto in situ, con mejores resultados, como en la app, a través de dos propuestas: BoP y las yincanas (sic) virtuales. BoP se define como un sistema de juego diseñado para incentivar el conocimiento del patrimonio arqueológico en cada destino de VirTimePlace, y su nombre deriva de las iniciales de la expresión inglesa "Buy or Play". Cada prueba que hay que superar, se vincula a uno de los extras que se comercializan en la app (detalles, espacios reservados, audioguías, escenas históricas), que en vez de compararlo, puedes "ganarlo" jugando.

FIG 3. Pantallazo de VirTimePlace app Cartagho Nova.



Las Yincanas Virtuales de VirTimePlace son actividades gratuitas para mayores y pequeños que ponen a prueba tus habilidades y conocimientos mientras descubres, desde casa, lugares históricos que podrás visitar algún día. Sólo necesitas un smartphone o tablet para competir con jugadores de todo el mundo, sin aportar datos personales.

Así pues, podemos afirmar que las apps son una estructura tecnológica muy adecuada para trabajar la competencia digital en los ciudadanos, así como los entornos patrimoniales, por su carácter motivador e identitario, especialmente favorecedores de estrategias en busca de este objetivo. No obstante, y pese a las mejoras, la falta de una estructura educativa subyacente a la arquitectura tecnológica de las mismas, impide, sin una mediación muy intensa, que las apps que hoy en día encontramos en España en torno al patrimonio, consigan sus objetivos competenciales plenamente y de manera eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, Jordi. (1997). "Tendencias de investigación en la sociedad de las tecnologías de la información". En EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa, 7. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>

Rangel, Adriana (2015). "Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil". En Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46, 235-248.

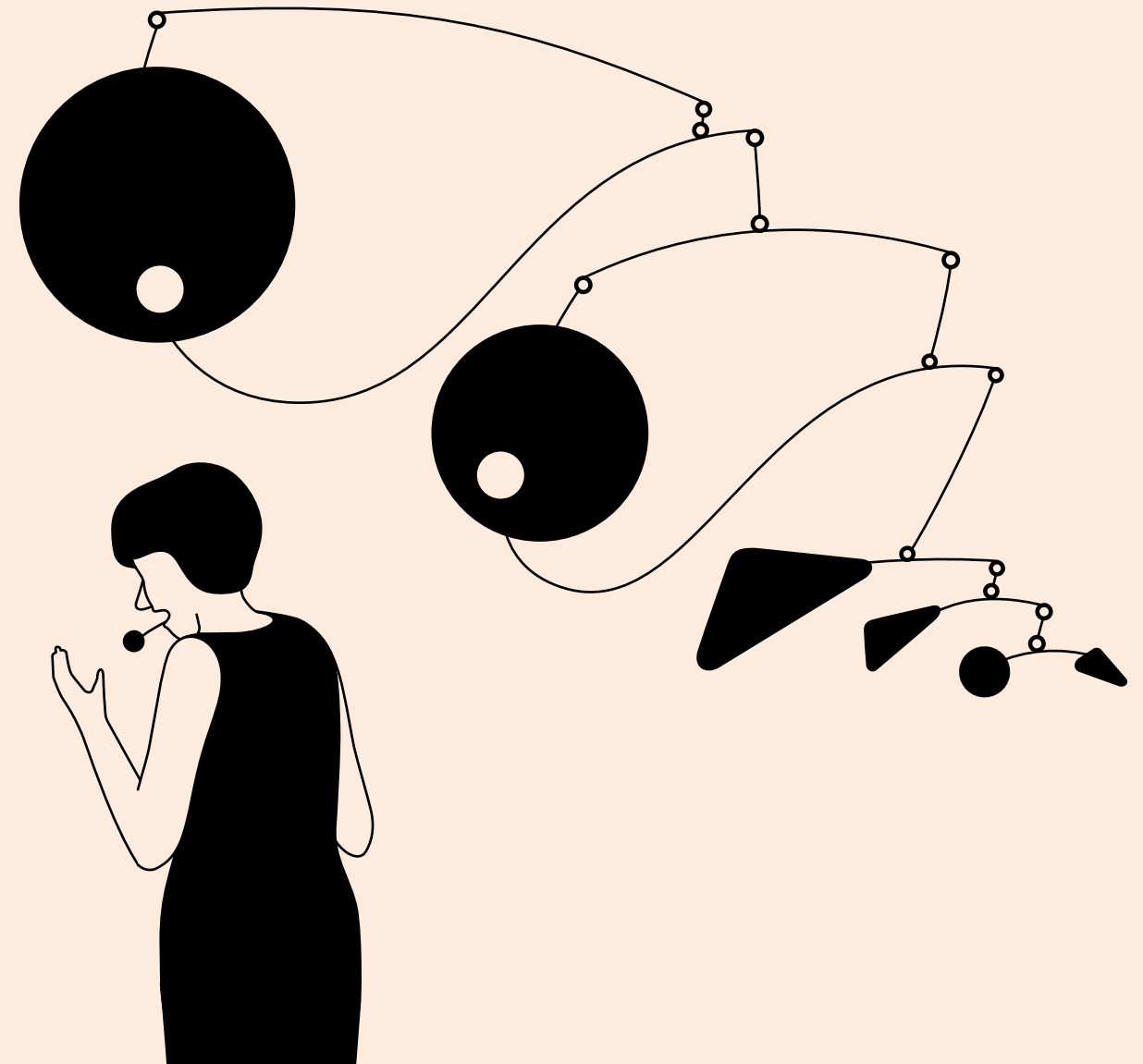
Santisteban, Antoni. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Antoni Santisteban y Joan Pagès (Eds.), Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Barcelona: Graó.

Pablo de Castro Martín

¿CÓMO LO HACEN OTROS?

Recorrido por las mejores prácticas
en educación patrimonial



CLAVES

- Buena parte de los proyectos de excelencia en educación patrimonial combinan los enfoques tradicionales con la exploración de líneas de acción emergentes: interculturalidad y diversidad, patrimonio inmaterial, patrimonios íntimos, patrimonio natural, adaptación a la diversidad funcional de los participantes...
- También sucede que los programas de educación patrimonial más destacados coinciden en la utilización de recursos virtuales, redes sociales, plataformas web, apps, realidad aumentada, fotografía, vídeo... lo que, por lo general, favorece también su difusión y visibilización.
- Los proyectos de buenas prácticas son, a menudo, estables y cuentan con una buena estructura en su diseño; esto permite hacerlos crecer, llegar más lejos, ganar complejidad y riqueza, apelar a un mayor número de destinatarios y garantizar un vínculo más estrecho con el patrimonio.
- Los buenos programas de educación patrimonial cuentan con un eficaz sistema de evaluación que permite conocer el grado en que se ha conseguido transmitir el patrimonio, así como el propio funcionamiento del programa, sus virtudes y/o deficiencias, sus aportaciones y/o carencias.
- Es frecuente que los mejores proyectos concluyan en un estudio que permita visualizarlos en foros científicos y divulgativos a través de ponencias, artículos... contribuyendo al desarrollo teórico-práctico de la propia educación patrimonial.
- Los buenos proyectos de educación patrimonial establecen un vínculo estrecho

entre los participantes y los bienes patrimoniales mediante el recurso a procesos de identidad, apropiación simbólica, patrimonialización...

- En su relación con los contenidos curriculares de las diferentes etapas educativas, los proyectos de excelencia en educación patrimonial contribuyen a desarrollar los objetivos pedagógicos oficiales, al tiempo que cubren los contenidos básicos mientras los enriquecen con otros que otorgan valor añadido.

- Para alcanzar buenas prácticas en educación patrimonial es recomendable la participación colaborativa –en el diseño, el desarrollo o en ambas fases– de agentes muy diversos, los cuales otorguen una multiplicidad de facetas que enriquezca el proyecto: artistas, historiadores, historiadores del arte, antropólogos, pedagogos, arqueólogos, mediadores, museólogos, técnicos diversos... o que el responsable de su diseño, al menos, se posicione en varios de estos roles para tocar la mayor cantidad posible de líneas de acción.

- Los más relevantes proyectos de educación patrimonial suelen aprovechar los efectos matrisca –crear niveles de comprensión y profundización, casi siempre adaptados a los usuarios, que solo se hacen visibles cuando se desvelan las capas exteriores– y rizoma –hacer surgir de un mismo elemento, que se va renovando continuamente, nuevas relaciones y posibilidades para la educación patrimonial, tanto en sus líneas de acción como en el tipo de vínculos que se pretenden establecer con el patrimonio–.

La educación patrimonial ha crecido mucho como disciplina en los últimos años. La prueba más evidente es la gran cantidad de tesis doctorales, publicaciones monográficas, congresos científicos y artículos seleccionados en revistas de impacto que han ido jalando su desarrollo. De este modo, han podido salir a la luz un importante número de ejemplos que contribuyen a pintar un panorama muy diverso, pero también a identificar los rasgos que han de tener las buenas prácticas educativas en torno al patrimonio, tanto como las carencias que aún son visibles en el diseño de proyectos en esta área. En este capítulo vamos a dar un paseo por alguno de estos proyectos que, genéricamente, coinciden en tres aspectos fundamentales:

Se alinean con la secuencia de sensibilización: definida por Fontal (2003): facilitar su conocimiento y comprensión, ponerlo en valor, favorecer procesos de apropiación simbólica, garantizar su cuidado y conservación, favorecer su disfrute por la ciudadanía y lograr su transmisión de una generación a otra.¹

Exploran líneas de acción emergentes: por las que la educación patrimonial ha pasado solo de puntillas y, en cambio, se hace muy necesaria su presencia: interculturalidad y diversidad, el patrimonio inmaterial (tradicional, contemporáneo, viviente, integrador, representativo, basado en la comunidad...), la virtualización de recursos (redes sociales, plataformas web, tecnología 2.0 y 3.0), los micropatrimonios y patrimonios íntimos, el patrimonio medioambiental y los programas para las personas con diferentes capacidades– (Fontal, 2013: 135-140).

Corrigen algunas de las deficiencias: localizadas en el palimpsesto de propuestas de educación patrimonial y cuya superación terminaría por definir un nivel de excelencia: escasa estabilidad y fundamentación teórica; inexistencia de un esqueleto didáctico definido; poca interpelación sobre diversos tipos de patrimonio o diferentes colectivos; desconexión respecto a las corrientes internacionales de educación patrimonial; olvido de las TICs; conservadurismo educativo; desconexión científico-tecnológica; deficiente reflexión sobre la práctica educativa y de teorización sobre la educación patrimonial; ausencia de propuestas que se ocupen de procesos de patrimonialización (Fontal, 2003), identidad (Gómez Redondo, 2013) y apropiación simbólica; superficialidad en lo relativo a los procesos de sensibilización y concienciación; poca evaluación sobre la programación e intervención; escasez de programas rigurosamente planteados para personas con diferentes capacidades y colectivos en riesgo de exclusión; ausencia de proyectos en red; poca dotación de recursos humanos o materiales, tiempo y espacio educativos (Fontal, 2013:129-134).

1. La secuencia se ha explicado ampliamente en el capítulo tercero.

La asignación se ha realizado intentando que cada compartimento presentase un par de ejemplos, al menos. Por supuesto, podríamos encontrar otras categorías posibles; esta es solo una aproximación que pretende orientar sin dogmatizar.

PROYECTOS EN TORNO AL PATRIMONIO INMATERIAL

Entre 1999 y 2010 el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano desarrolló el proyecto *Pastorada* –o corderada–: la recuperación de la costumbre de representar un auto de Navidad, originario del siglo XVIII, que los pastores de muchos pueblos y aldeas de Tierra de Campos dramatizaban antes, después o durante la misa de gallo. Los pasajes de la anunciación del ángel y la adoración de los zagales se escenificaban inspirándose en las narraciones recogidas en los evangelios canónicos y apócrifos, adquiriendo la práctica un sentido marcadamente gremial, pues pocas veces estos podían asistir a las liturgias, dada la naturaleza trashumante de su labor. La progresiva desaparición del oficio de pastor durante el siglo XX provocó la casi total pérdida de esta tradición. El proyecto, de clara intención etnográfica, fue desarrollado con una vocación auténticamente educativa e integradora, pues aunaba a toda la comunidad colegial en el reparto de tareas –musicalización, dramaturgia, atrezzo, vestuario, ensayos, desplazamientos...–, resultando una dinámica transdisciplinar en la que podían participar cuantos alumnos lo desearan. Las representaciones resultaron tan vistosas –con música instrumentada en directo, soliloquios, pasajes corales, bailes tradicionales y danzas de paloteo...– que terminaron por salir del colegio para ser mostradas en iglesias y plazas de los pueblos terracampinos que vieron nacer la tradición.

La fiesta del vino de Viver (2014-2015) es un programa del Grupo de recuperación de la Cultura del Vino de Viver (Alto Palancia) en colaboración con el CEIP Historiador Diago y enmarcado en el acompañamiento de proyectos de PEU-Patrimoni de la Universitat Jaume I de Castellón, para conocer y dar a conocer la cultura del vino en esta población de Castellón y conformar un proyecto de educación patrimonial dirigido a sus escolares de educación infantil y primaria. Además de recuperar algunos cubos de vino dispersos por la población, el proyecto organizó un encuentro festivo en el cual se explicaron los procesos vitivinícolas tradicionales, se expusieron objetos y se realizaron actividades como el pisado de la uva o la elaboración mecánica del mosto. La colaboración entre vecinos y escolares convirtió la escuela en el perfecto lugar de reencontro con su patrimonio (de Castro y Portolés, 2018).

PROYECTOS EN TORNO AL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

El *Programa Pintia* (Colegio Safa-Grial², 2009-2010 y 2012-2013, pendiente de una nueva edición) surgió con la intención de llevar a cabo una experiencia de innovación educativa que enraizase a los alumnos de 2º de bachillerato con el pasado arqueológico vacceo, integrando a profesores y estudiantes en un único equipo de trabajo. Diseñado desde el ámbito escolar, el programa contó con la inestimable colaboración del Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg (CEVFW-Universidad de Valladolid), responsable de la gestión del yacimiento de Pintia, que permitió al grupo de estudiantes manejar el material original rescatado en la última campaña de excavación.

Tomando como eje los procesos de identización (la adopción del rol de arqueólogo y conservador al integrarse temporalmente en el equipo científico del yacimiento) y actividades de patrimonialización (actualización de ajuares vacceos, reflexión en primera persona a partir de los microrrelatos de inspiración vaccea recogidos en *Inter humum caelumque*), se desarrollaron una gran diversidad de experiencias donde conviven las de perfil arqueológico y antropológico junto a otras más técnicas (plan de difusión publicitaria del yacimiento y producción de recursos informativos para una visita libre) o las que se apoyan en la investigación basada en las artes (producción de cerámica vaccea, intervenciones de land art y performance, rodaje de vídeos documentales –Área Arqueológica *Pintia, todo un mundo por descubrir*– y cortometrajes de ficción –*La Caja y Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo*–). El reconocimiento de este programa (de Castro, 2015), además de en los numerosos premios recibidos o las publicaciones que ha generado, se encuentra en el hecho de que su creador ha pasado a formar parte del CEVFW para rediseñar el plan educativo del yacimiento –*Programa Doceo*–, con la intención de convertirlo en referente.

Precisamente, la conexión entre el profesorado del CSG y el Departamento de Prehistoria durante el *Programa Pintia* posibilitó la realización conjunta de *MEDELTA. La memoria de la tierra. El origen de la agricultura en perspectiva* (2017), un proyecto de innovación desarrollado, con financiación de la Fundación española para la ciencia y la tecnología (FECYT), que exploraba las posibilidades de acercar al alumnado de Secundaria y Bachillerato el ciclo agrícola y los procesos tecnológicos asociados a la agricultura del Neolítico mediante la recreación de esos mismos procesos, la realización de actividades de identización patrimonial y la investigación basada en las artes. Además de las necesarias sesiones formativas, el equipo de participantes aprendió a tallar sílex y pulir ofitas para elaborar las propias herramientas que les permitirían luego roturar la tierra y sembrarla –con mijo, trigo y panizo–, cortar ramas con las que levantar caba-

ñas neolíticas, segar la cosecha o despiezar caza para cocinarla al fuego de una hoguera o servirla en recipientes cerámicos autoproducidos (FIG 1, 2 y 3).

Los procesos de arqueología experimental fueron los preferidos para crecer en el conocimiento del patrimonio arqueológico e intangible durante los doce meses en los que se desarrolló el proyecto, pero se vieron complementados con la escritura de haikus identitarios sobre las tareas agrícolas y con la presentación de sus propias conclusiones ante la comunidad científica mediante una ponencia (II Jornadas Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP2), San Sebastián) o un blog. El proceso de trabajo de campo se relata en varios documentales –*La memoria de la tierra*– disponibles en la sección *El túnel del tiempo* del programa *La aventura del saber* (RTVE).

PROYECTOS EN TORNO AL PATRIMONIO INDUSTRIAL

Siendo el nuestro patrimonio industrial uno de los más denostados, de un tiempo a esta parte han surgido numerosos proyectos que tratan de hacerlo presente en la sociedad. De entre todos ellos, el desarrollado por ARAE. Patrimonio y Restauración sobre los *Mosaicos de Nolla* (Meliana, Valencia) es uno de los más interesantes nacidos desde la educación no formal. A través de la réplica a escala de las teselas de gres tinto en masa con que se realizaban estos pavimentos, no solo se juega compositivamente creando módulos sin fin, también se establece un vínculo directo con una de las más afamadas producciones industriales de finales del siglo XIX. Los proyectos de ARAE se caracterizan por un exquisito cuidado en el diseño previo y el acabado de los materiales que emplean, lo que se traduce en productos finales fácilmente satisfactorios para los participantes en las actividades. En la misma línea, han creado proyectos tan interesantes como *Redescubriendo el barrio*, que estudia la vivienda tradicional valenciana en Villena desde un punto de vista espacial y material, al tiempo que indagan sobre su relación con la calle y el modo en que se desarrolló la vida en ella; *Riu Raus*, que presenta este tipo de arquitectura vernácula destinada al secado de uvas pasas, así como el proceso tradicional de su producción; o *HA del castillo*, que da a conocer los barrios históricos establecidos en las faldas de las fortificaciones mediante construcciones a escala realizadas en cartón.

Valladolid industrial (CSG, 2013-2014) es un proyecto nacido para establecer vínculos entre el patrimonio industrial de la ciudad y el alumnado de bachillerato mediante actividades identitarias, procesos de investigación histórica, trabajos etnográficos de campo y el empleo de metodologías artísticas para la presentación de los resultados. Después de identificar y catalogar todos los bienes industriales de la ciudad, las investi-

FIG 1 y 2. Programa Pintia. Cartel de la película *Obituario. Tres historias de vida y muerte en el mundo vacceo* y Trabajo con materiales originales vacceos en el Laboratorio de Arqueología. Autor: Pablo de Castro, 2013 y 2010.



FIG 3. Medeltia. Trillado. Autor: Pablo de Castro, 2017.



FIG 4. Valladolid Industrial.
Cita visual al proyecto del grupo
Morado en Instagram Autor:
Pablo de Castro, 2014-2015.



gaciones, microrrelatos y fotografías intervenidas se exhibieron en la exposición *Analogizando*, el catálogo homónimo e Instagram (*#proyectopatrimoniouvalladolidindustrial*) (FIG 4, 5 y 6).

Desde las redes sociales también surgen numerosas propuestas que funden la educación en torno al patrimonio industrial con la reivindicación y la denuncia de comportamientos negligentes sobre los bienes amenazados. De entre ellas destaca el proyecto desarrollado en Twitter por *@Patrindustrial*, con estupenda selección de contenidos y una frenética actividad.

PROYECTOS EN TORNO AL ARTE CONTEMPORÁNEO

#enlagaleria17 (CSG / Galería Javier Silva, 2017-2020) es un proyecto orientado a mostrar los resortes que mueven el arte actual al alumnado de la asignatura e Historia del Arte. Tras propiciar encuentros con artistas y galeristas, se aborda el trabajo sobre la obra contemporánea mediante trabajos de resignificación en torno a las piezas que integran cada exposición, que así se convierten en patrimonio personal de cada participante desde la reflexión personal. Todo el trabajo se construye en Instagram mediante etiquetas que, como las actividades propuestas, varían en función de cada exposición y año académico, pues se diseñan en función de la propuesta del artista, la relación con el currículo, etc.

Performance para una obra de arte (CSG / MPH Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español, 2019-2020) es un proyecto nacido con la vocación de ser estable que pretende establecer vínculos entre los participantes y las obras de arte contemporáneo mediante procesos de investigación basados en las artes. El proceso culmina en la realización de piezas performativas in situ, en el museo, cuyo espectador principal es la propia obra en la que se inspiran y que se complementa con la publicación de un catálogo que recoge imágenes y datos técnicos de las acciones, junto a las reflexiones de sus propias creadoras.

FIG 5. Mosaicos de Nolla. Taller
infantil. Autor: ARAE, 2020.



FIG 6. HA del castillo.
Preparación del taller con ayuda
de los participantes. Autor:
ARAE, 2019.



FIG 7. Ventanas de Tetuán. Página web del proyecto. Autor: Madrid Paisaje Urbano, 2020.



PROYECTOS RELACIONADOS CON LA INCLUSIÓN SOCIAL

El proyecto *Tu museo interior* (2016), nacido de la colaboración del Museo Thyssen-Bornemisza, el grupo de investigación EARTDI (Universidad Complutense de Madrid) y la Fundación del Secretariado Gitano para usar el arte como herramienta de aprendizaje sobre diversidad e inclusión social, empleando diferentes metodologías críticas e inclusivas que favoreciesen los procesos de reflexión e identificación. Así, el patrimonio queda prendido en los participantes mediante talleres que retoman el pensamiento sobre las obras y su percepción en el contexto social actual o exposiciones de las conclusiones ante las propias piezas, en las que la música jugó un papel primordial.

El documental *Ni extraño ni diferente* nos sirve como guía para conocer el proyecto *Fotografía a ciegas / Fotografía a ciegas* (Encarna Lago / Red museística de la Diputación de Lugo, 2009-2016), un estupendo ejemplo de utilización de la obra de arte y el patrimonio vinculado a la fotografía para romper las barreras de la diversidad sensorial, pero también de una apuesta por la ampliación de la manera en que diferentes públicos puedan disfrutar de los contenidos de un museo. Los invidentes que participaron en la experiencia, guiados por fotógrafos de gran trayectoria, pudieron expresarse visualmente mediante una serie de actividades donde la imagen narrada, el habla, la escucha o el tacto impregnaron los resultados obtenidos. El programa contempló la exposición de los trabajos –algunos de los cuales se produjeron con un tratamiento en relieve para favorecer su lectura táctil– y la incorporación del vídeo como herramienta de trabajo, en sucesivas ediciones.

En una línea igualmente comprometida podemos encontrar las propuestas surgidas desde el Museo Patio Herreriano –*Arterias con locura*, con una clara intención arteterapéutica– o las del DEAC MUSAC (Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León). Sus proyectos *LA AV* (Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental) y *La rara troupe* apuestan por el em-

FIG 8. Distrito II. Demostración de encaje de bolillos. Autor: bit:LAV, 2018.



pleo del sistema de grupos de trabajo para el desarrollo de acciones de investigación que, bebiendo de las pedagogías críticas y la antropología –cultural, visual y etnográfica–, concluyen en interesantes reflexiones en formato audiovisual, donde la autoría casi siempre se diluye en el grupo y se concede la voz a miembros de colectivos o contextos en riesgo de exclusión social. Entre sus últimas producciones, *Putá mina* se convierte en una intensa indagación sobre el patrimonio íntimo de las mujeres mineras de la cuenca de Gordón, en el contexto de la desmantelación de su forma de vida al señalarse el inminente cierre de la mina.

PROYECTOS DE MEMORIA COLECTIVA Y PAISAJE URBANO

Ventanas de Tetuán (Bea Burgos / Aquí Tetuán) fue un proyecto concebido para integrarse en la acción Mejora del Paisaje Urbano de Tetuán, impulsada por el Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid. Apoyándose en testimonios íntimos de los vecinos del barrio, las fotografías que guardaban en sus álbumes familiares, los recuerdos, el paseo interpretativo por las calles... se reconstruyó la memoria de un Tetuán casi ya inexistente –por hipertransformada–, mediante un mapeo de los lugares entrañables para sus habitantes, una colección de entrevistas en vídeo y una intervención callejera, que ofrece toda la información del proyecto a cualquier viandante, mediante la lectura de los códigos QR emplazados en ficticias ventanas a la altura de su mirada (FIG 7 y 8).

En una línea parecida se desarrolló el proyecto *Distrito II* (bit:LAV, 2017-2018), que se concibió para relacionar el antiguo matadero de Valladolid y los equipamientos culturales que hoy lo ocupan (el Laboratorio de Artes Visuales y el Espacio Joven) con los barrios entre los que se encuentra (La Farola, Cuatro de marzo y La Rubia), casi entendidos como lugares de paso y poco tenidos en cuenta por las sucesivas administraciones municipales (Álvarez Guillén, 2017). Su resultado es un archivo audiovisual digital que se nutre de documentos oficiales tanto como de aportaciones realizadas por los residentes en la zona y las entrevistas que el equipo de trabajo realizó a los vecinos.

FIG 9. Encajados. Mimesis [Caravaggio]. Cita visual al proyecto de Pablo de Castro. Autor: Pablo de Castro, 2017.



Rutas por el barrio, demostraciones de oficios tradicionales, grupos de discusión, exposiciones, piezas de música concreta... completan un proyecto que bien podría servir de modelo a otros muchos que aborden el espacio urbano.

PROYECTOS CENTRADOS EN METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS

La Investigación Basada en las Artes (IBA/ABR, Arts-Based Research) y las metodologías artísticas (Marín, 2005), además de atractivas para las personas de cualquier edad, pueden ser la excusa perfecta para promover procesos de identización con los bienes patrimoniales. Entre las muchas propuestas existentes *Mimesis* y *Encajados* son dos buenos ejemplos de cómo abordar el patrimonio en el ámbito escolar (de Castro, 2016). Ambas se centran en la obra pictórica y son aplicables a diversos periodos y artistas – aunque podrían ser transferibles a piezas de cualquier periodo, técnica y naturaleza–. Partiendo de un estudio de la pieza en formato de ficha técnica y comentario, los participantes realizan sus propias versiones de la misma. En *Mimesis* (CSG, 2014-2020) se realiza una interpretación fotográfica en la que trata de reproducir la esencia del cuadro (luz, composición, color...), si bien acercándolo a la problemática del mundo actual para realizar una revisión crítica. *Encajados* (CSG, 2012-2020), en cambio, propone una reflexión plástica sobre la obra elegida, que servirá como base para una creación personal a partir de técnicas como el collage, la fotografía intervenida o el diorama. Los resultados finales de ambos proyectos sirven como excusa para el montaje de una exposición en el colegio o fuera de él (FIG 9 y 10).

PROYECTOS PROMOVIDOS INSTITUCIONALMENTE

El programa *Los nueve secretos*, iniciado por la Fundación del Patrimonio Histórico de Castilla y León y continuado por la Fundación Santa María la Real del Patrimonio His-

FIG 10. Cine Janal. Cita visual a la película *El Tikin Xiik' Asado*. Autor: Miguel Ventura, 2018.



tórico bajo la renovada denominación de *Patrimonio Joven de Futuro*, constituye uno de los mejores estímulos para que la educación patrimonial penetre en la escuela. Bajo el formato de un concurso, se convocaba para que escolares de ESO, Bachillerato y Formación Profesional abordasen el estudio de los bienes culturales castellanos y leoneses. Partiendo de un trabajo de documentación e investigación sobre un BIC declarado –o en vías de serlo–, el programa obtenía estupendos y complejos artefactos educativos que presentaban muy poliédricamente los elementos patrimoniales, analizando su estado actual de conservación y aportando soluciones para garantizar su sostenibilidad futura mediante propuestas de conservación integrada que lo convirtieran en un elemento de referencia para su comunidad de acogida. Los procesos de identización jugaban un papel fundamental en el proceso de trabajo, como también la resolución de las conclusiones empleando propuestas de investigación basadas en las artes.

Uno de los más completos proyectos de educación patrimonial nacidos desde una institución municipal lo constituye *Un mar de historias*, mediante el que el Ayuntamiento de Almuñécar canaliza la divulgación de su rico patrimonio cultural, abarcando todo el espectro de edades escolares. El programa conjuga el conocimiento del patrimonio con el disfrute lúdico del mismo, mientras los participantes toman conciencia de su valor y de la importancia de su conservación y transmisión mediante la secuencia: motivación en el aula - paseo interpretativo - desarrollo de talleres educativos - actividades de patrimonialización. Unos atractivos materiales de apoyo contribuyen a que los participantes establezcan vínculos con el patrimonio y asimilen los contenidos curriculares que este lleva asociados. *Somos Patrimonio* (Comunidad de Madrid, 2018) fue una atrevida acción desarrollada en el marco de AR&PA Feria de Arte y Patrimonio para acercarse al pensamiento que sobre el patrimonio madrileño podría tener la población, sin importar su procedencia. Mediante una entrevista y una intervención individual sobre el muro –gráfica o escrita– trató de ir trazándose colectivamente esa percepción que flotaba en el aire.

PROPUESTAS DESDE LA ESCUELA PARA DESARROLLARSE EN MUSEOS

Simulacri (Colectivo El Punto Rojo / MNE Museo Nacional de Escultura, 2012-2013) es un proyecto de innovación en educación patrimonial que aborda el reconocimiento de las tipologías escultóricas del renacimiento y el barroco español, en especial la del paso procesional y su relación con las manifestaciones colectivas de fe del pasado. Fue concebido por un equipo de ocho profesores de seis centros educativos para ser desarrollado colaborativamente, implicando a trescientos cincuenta alumnos de ESO, Bachillerato y FP. Tras las fases de investigación histórico-artística y el estudio del cuerpo humano como tema fundamental del arte universal, los participantes establecieron conexiones entre las obras y la últimas tendencias artísticas para terminar con el diseño y construcción de una instalación artística colectiva, que actualizaba las fórmulas barrocas del paso procesional en temática y materiales, mediante figuras realizadas vaciando el cuerpo de los escolares con cinta adhesiva. El montaje definitivo fue inaugurado en el MNE durante la Noche de los Museos, pudiendo ser visto por las más de cinco mil personas que lo visitaron.

En [re]construcción (CSG / Museo Patio Herreriano, 2016) es un proyecto de investigación y contextualización en torno al patrimonio artístico contemporáneo en el que alumnas de 2º de bachillerato, esquivando un discurso historicista y enciclopédico del hecho artístico, construyeron subjetivamente una nueva mirada en torno al arte español producido entre los años 50 y nuestros días, las diferentes corrientes estéticas y la evolución del propio concepto de arte, a partir su contacto directo con las obras de la colección y de una serie de indagaciones intergeneracionales realizadas en el seno familiar. Los resultados de este proceso se mostraron en una exposición temporal, comisariada y presentada a la prensa por las propias estudiantes, en la que se contextualizaban las piezas elegidas mediante información enlazada en códigos QR y una serie de instalaciones artísticas de su creación, que completaban la reflexión en torno a las piezas seleccionadas desde una mirada particular, transdisciplinar y apoyada en procesos identitarios (de Castro, 2016) (FIG 11, 12 y 13).

PROYECTOS DESDE LAS TIC, LOS MASS MEDIA Y LAS RRSS

#Souvenirs1936 (CSG, 2016-2020) es un proyecto estable en torno a la Guerra Civil Española, construido para alumnos de segundo de bachillerato, donde se dan cita los procesos tradicionales de investigación histórica junto a las metodologías de investigación basadas en las artes y las actividades de identización. Los participantes generan mate-

FIG 11 y 12. En [re]construcción. Montaje de la exposición y Tarjeta divulgativa de la exposición. Autor: Pablo de Castro, 2016.



FIG 13. Simulacri. Cita visual a la instalación situada en el claustro alto del Museo Nacional de Escultura. Autor: Pablo de Castro, 2013.



FIG 14. Our Heritage Community OHC. Captura de pantalla de la interfaz. Autores: Olaia Fontal y Pablo de Castro, 2020.



FIG 15. Recuerdos prestados. Cita visual a la pieza de Silvia Orive. 2020.

FIG 16. Recuerdos prestados. Cita visual a la pieza de Ana Moya. 2020.

riales audiovisuales, textos e itinerarios interpretativos sobre el conflicto de 1936 en su ciudad, a los que es posible acceder mediante aplicaciones para dispositivos móviles que permiten dar a conocer los principales escenarios del enfrentamiento (#Guerra-CivilValladolid) sirviéndose del geoposicionamiento o la realidad aumentada –EduLoc, GeoAumentaty–. Paralelamente, el proyecto se construye en Instagram, Twitter y YouTube para publicar relatos, vídeos y fotografías de época, relacionadas con los acontecimientos históricos acaecidos en diferentes escenarios de la Guerra Civil, así como para generar una galería de retratos supuestos de los protagonistas de estos hechos históricos a partir de la propia caracterización de los alumnos como tales.

Our Heritage Community OHC es la apuesta del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE-UVa, 2019) para crear una herramienta que permita dar protagonismo a las personas en su relación con el patrimonio, facilitando generar y gestionar contenidos patrimoniales a través de una *app* para dispositivos móviles. Desde su interfaz, que funciona como una red social, los usuarios pueden publicar textos, fotos y vídeos en cuatro categorías que muestran su relación con el patrimonio –transmitir, cuidar, poner en valor, disfrutar–, así como interactuar con otros miembros de la red publicando comentarios, creando comunidades patrimoniales virtuales o vinculándose a las ya existentes.

Entre las productoras audiovisuales que se esmeran en realizar películas en las que la educación en torno al patrimonio resulte uno de sus argumentos esenciales podemos contar Labrit Patrimonio, cuyas realizaciones apuestan por fortalecer nuestras raíces culturales desde una mirada minuciosa sobre el patrimonio inmaterial –*Recuerdos de madera mojada*;



Orkoien. Memoria en Auzolan; A kuriketas-Kuriketan. Infancia y juventud en el valle de Arakil...–. Especialmente interesante es el recorrido de *Cine Janal*, que patrimonializa la cultura inmaterial yucateca con la excusa de cualquier elaboración culinaria. Sus películas –*El Pib, Huevito con chaya, El Tikinxic, El Relleno Negro*– usan la cocina local para emocionar al espectador, haciendo que la tradición perdure al tiempo que se perpetúan las recetas (FIG 14, 15 y 16).

Una intención también claramente educativa y patrimonializadora inspiró la celebración del *Primer Festival de Cine Interescolar de La Araucanía: El terror de perder nuestro patrimonio* (2019), organizado por el Liceo España, Universidad Autónoma de Chile y el Consejo de Monumentos Nacionales de Chile.

PROYECTOS DESDE CENTROS UNIVERSITARIOS

Recuerdos prestados (Universidad de Valladolid/Universidad Autónoma de Yucatán/Museo de Valladolid/Salón de Arte e Historia de Tizimín, 2019-2020) es un proyecto concebido para tender puentes entre la formación universitaria y el museo, desde una apelación a lo más recóndito de las identidades del alumnado del Grado en Educación y a través de la investigación, la puesta en valor y los procesos de patrimonialización en torno a las piezas del museo, así como el diálogo intergeneracional con sus mayores. En sus proyectos audiovisuales relacionan una pieza del museo con los recuerdos y experiencias obtenidos del contacto con sus abuelos, convirtiendo estas películas en un regalo recíproco que acerca el patrimonio a las personas desde el refuerzo de los vínculos afectivos y la confianza, al tiempo que proyecta la colección del museo fuera de sus muros o posibilita conectarla con quienes no pueden visitarlo.

FIG 17. Depósitos elevados de agua. Captura del proyecto en Instagram. Cita visual al proyecto de Manuel Ezía, 2020.



FIG 18 y 19. Patrimonio en conserva. Montaje de la exposición en FEYTS-Uva. Autora: Olaia Fontal, 2020.

La acción *Patrimonio en Conserva* (Marín, 2017; OEPE-UVa, 2018-2020) (FIG 17, 18 y 19). es un ejemplo de cómo introducir curricularmente el patrimonio en el aula sirviéndose de los vínculos entre los alumnos y sus bienes patrimoniales para construir artefactos y relatos en los que visibilizar esas relaciones. El resultado –más allá del intercambio surgido de las conversaciones en el laboratorio de educación plástica de la facultad– es una instalación de recipientes de cristal que contienen sus patrimonios íntimos. El proyecto tiene actualmente continuidad en Instagram (@patrimonioenconserva / #patrimonioenconserva).

Diálogos creativos (Centro Universitario Cardenal Cisneros) es un proyecto de activismo educativo que surgió de la continua pérdida de presencia sufrida por la educación artística en el sistema educativo español. Además de una apuesta para mejorar la formación de los estudiantes del grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria –en especial su capacidad para diseñar propuestas de intervención que puedan ser desarrolladas en el aula o un museo–, supuso también un claro ejemplo de mediación educativa que aprovechaba la ocasión para fomentar la interacción de la escuela con artistas contemporáneos y para acercar el arte actual a los colegios (Palacios Garrido, 2018).

PROYECTOS EN COLABORACIÓN CON ARTISTAS O DESDE LOS ARTISTAS

Con relativa frecuencia se produce la confluencia de las personalidades docente-artista en los creadores de proyectos de educación patrimonial. Por lo general, sus diseños alcanzan productos finales susceptibles de ser mostrados en público y son programas donde la participación colectiva es importantísima y los participantes suelen contar con una relativa autonomía durante el desarrollo. *Doñana art land* (IES Doñana. Al-



monte, 2019) es uno de esos ejemplos de colaboración luminosa, en el que alumnos de primero de bachillerato intervinieron en el Sendero del Acebrón (Espacio Natural Doñana) mediante una serie de instalaciones en el paisaje, tras solicitar orientación a primeras figuras del panorama artístico –Eva Lootz, Lucía Loren, Andrés Amador, Pilar Soto...– y recibir sus sugerencias. Un documental en el que los propios alumnos explican las instalaciones resume el proyecto. Uno de los artistas –también docente– que lleva una línea de trabajo que ata patrimonio y arte es Manuel Ezía. Su proyecto sobre *Depósitos elevados de agua*, además de contar con la referencia visual que supone la fotografía –y que ha sido objeto de su exposición individual *Construcciones otras*–, supone una rica investigación que adquiere su vertiente más educativa en el mapeo de los depósitos zamoranos y las charlas sobre el abastecimiento de agua, pero que también se asoma a su conservación mediante la colaboración con el Departamento de Fotogrametría de la UVa en los procesos de medición y detección de sus patologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Guillén, Marta (2017). Distrito 11: Hacemos juntas el patrimonio cotidiano desde la mediación cultural. En R. De la Fuente Ballesteros y C. Munilla Garrido (Eds.). *Patrimonio y creatividad. Miradas educativas* (pp. 193-206). Valladolid: Verdelis.

De Castro Martín, Pablo (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [Tesis doctoral]. Valladolid; Universidad de Valladolid.

DECÁLOGO PARA LA INNOVACIÓN

desde la experiencia en el diseño e implementación de proyectos de educación patrimonial



(2015). Programa Pintia de Innovación Educativa. Los procesos de identización como agentes del estudio del patrimonio material e inmaterial. En O. Fontal, S. García-Ceballos, S. Y A. Ibáñez, (Coords.) *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas* (pp. 33-52). Gijón: Trea.

(2017). "Inter humum caelumque: relatos y ajuares. El patrimonio cultural del pueblo vacceo a través del Programa Pintia de Innovación Educativa del Colegio Safa-Grial". En *Pulso*, 40, 113-133.

De Castro Martín, Pablo y Sánchez-Macias, Inmaculada (2019). "#Souvenirs1936. Transmedia y procesos de identización en el aprendizaje de la Guerra Civil Española". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 94 (33.1), 63-82.

Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo de Internet*. Gijón: Trea.

(2013). Ausencias y emergencias en educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 127-143). Gijón: Trea.

Gómez Redondo, María del Carmen (2013). *Procesos*

[URLGRAFÍA \(Última consulta realizada: 17 mayo 2020\)](#)

rtve.es/buscador/GoogleServlet?tema=alacarta&q=LA+MEMORIA+DE+LA+TIERRA

issuu.com/peu2009/docs/memoriaviva8-cas-web/99

museothyssen.org/conectathyssen/publicaciones-digitales/publicacion-nosotras-vol-i

museothyssen.org/conectathyssen/publicaciones-digitales/publicacion-nosotras-vol-ii

educathyssen.org/programas-publicos/educacion-accion-social/tu-museo-interior

masmuseopicasso.org/proyectos/fotografia-ciegas

de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Laumain, Xabier y López Sabater, Ángela (2016). "La importancia de las nuevas tecnologías en la difusión del patrimonio. El ejemplo de la cerámica Nolla". En *Memòria Viva*. 8, 99-105. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.

Marín Cepeda, Sofía. (2017). "Patrimonio en conserva. Los vínculos identitarios como clave de aprendizaje en el grado de magisterio". En *Revista Mídas*, 8, <https://doi.org/10.4000/midas.1317>

Marín Viadel, Ricardo (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Palacios Garrido, Alfredo. (2018). "¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad". En *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 12, 71-91.

laav.es/category/projects/

ventanasatetuan.blogspot.com

distrito11.com.gridhosted.co.uk/el-proyecto/

youtube.com/channel/UCYV1NFBbuDH-gMAFA-li7kA

youtu.be/6LpM0XHFPgY

CLAVES

- Sé fiel a tu propia identidad como docente o mediador educativo.
- Disfruta creando el proyecto. Explora aquellos territorios que te resulten más interesantes.
- Encuentra el modo de dar rodeos. Llega al elemento nuclear habiendo itinerado por otros conceptos asociados y complementarios que puedan añadirle capas de complejidad o multiplicar los posibles vínculos del patrimonio con los participantes.
- No trates de aplicar proyectos de otros sin estudiarlos previamente ni adaptarlos a tu realidad. Nada es transferible.
- Haz que tus proyectos sean ambiciosos y concíbelos también desde un punto de vista visual. Trata de que el diseño sea un punto de atracción y contribuya a la motivación de quienes participen, pero también que los productos resultantes sean relevantes y de todos modos, les permita sentirse orgullosos y vinculados al bien patrimonial.
- No te conformes con replicar o reproducir un proyecto exitoso anterior. Repiénsalo y adáptalo a los nuevos usuarios, incluyendo novedades y llegando siempre un poco más lejos en la creación de vínculos.
- Prospecta el terreno para crear alianzas con otras personas e instituciones cuya participación beneficie al proyecto, haciéndolo más relevante y completo.
- Intégrate en el equipo como uno más. Además de poder comprobar mejor su funcionamiento, tu vínculo con los participantes y el propio patrimonio se verán reforzados.
- Documenta y evalúa, pues será la única manera de proyectar de nuevo, sacar conclusiones que beneficien al proceso de educación patrimonial y presentar resultados de modo atractivo.
- Da visibilidad al proyecto, trata de que no se quede olvidado en un cajón o una carpeta perdida en el disco duro de tu computadora. Emplea las RRSS como herramienta del proceso educativo y trata de presentarlo en foros científicos, exposiciones, publicaciones... así como en el medio más próximo a los participantes para favorecer la amplificación de los procesos de patrimonialización.

La educación patrimonial puede encontrarse en las palabras vertidas en una conversación privada por una pareja que comenta los pormenores de la fachada de un edificio histórico, en las indicaciones técnicamente minuciosas de la profesora de la clase extraescolar de jota castellana, en la exploración de unas ruinas durante una ruta de senderismo con compañeros de la facultad o en lo más íntimo de la transmisión de un objeto familiar durante un apretón de manos en el lecho de muerte. En todas estas situaciones lo que resulta auténticamente relevante para que el hábito del momento perdure, la transmisión del valor patrimonial trascienda y se logre conservar ese bien, es la consideración de que la clave que habilita el sistema son las personas y los vínculos que estas establecen con el patrimonio.

Ese itinerario que lleva de las personas al patrimonio, ya definido por Olaia Fontal (2003) en su secuencia de sensibilización en educación patrimonial¹, se puede encontrar de manera inherente en algunas propuestas educativas en torno a nuestros bienes patrimoniales pero, sin embargo, no todas funcionan. No todas crean ese vínculo irrompible con los bienes a los que aluden. Posiblemente, la circunstancia que debilita muchas de las acciones que se realizan es que parten de una consideración más divulgativa –transmitir un conjunto de conocimientos– que educativa –potenciar las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona en relación con la cultura y las normas de convivencia social–.

Sin intentar establecer una fórmula magistral para el éxito en el diseño de proyectos y acciones de educación patrimonial –pues tal remedio no existe ya que, como se verá, son muchos los elementos que intervienen y, en cierta medida pudieran depender de factores sobre los que no podemos ejercer control alguno– se propone, a continuación, una relación de aquellas pautas esenciales que pueden ayudar a que la nave llegue a buen puerto.²

PRIMERO: SÉ FIEL A TU PROPIA IDENTIDAD

Todo proyecto tiene un punto de partida, un comienzo, una razón de ser y, por supuesto, existe siempre alguien o alguna una institución que lo crea y lo pone en funcionamiento. Cuando el diseño nace de la voluntad o la necesidad de una persona –pensemos en un maestro o un educador de museo, por ejemplo– lo más recomendable es que, sin perder de vista los objetivos, la propuesta maneje elementos coincidentes con los intereses propios y que ponga las habilidades personales al servicio de la misma. De este modo, el vínculo no se establece solo con el bien patrimonial en sí, sino también con el propio programa, lo que casi garantiza que se pondrá en juego una elevada dosis de ilu-

1. La secuencia ha sido ampliamente desarrollada en el capítulo tercero.

2. Las recomendaciones que se presentan en este manual constituyen una revisión condensada de las propuestas en el texto de la tesis doctoral inédita *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* (2016), junto a otras que pueden resultar igualmente aleccionadoras y que son fruto de una ampliación de aquellas.

sión y empeño para que las cosas salgan bien. En este sentido, te resultará muy ventajoso que tu propia identidad docente se encuentre siempre presente.

Todos tenemos una manera particular de hacer las cosas en la que nos encontramos cómodos y resolutivos y, en cambio, cuando asumimos el modo de hacer de otro puede que esto nos provoque una cierta extrañeza, una desconexión con el proyecto que perfectamente puede ser el inicio de su fracaso. Es importante que no te sientas un bicho raro a la hora de diseñar las propuestas y, en consecuencia, que las defiendas desde posiciones educativas personales tanto como desde su conexión con los objetivos, su oportunidad o necesidad.

Si el proyecto emana de una institución está claro que debe conectar claramente con la idiosincrasia de esta pues, en caso contrario, se corre el riesgo de trabajar para nada y ver cómo la propuesta no alcanza la implementación o, lo que es peor, se desvirtúa durante aquella. Desgraciadamente es demasiado frecuente que las instituciones no cuenten con especialistas en este tipo de diseños y que se delegue esta responsabilidad en la buena intención de un miembro de tal o cual equipo, cuando no a una contratación externa. Seguramente, es esta ruptura del vínculo institución-patrimonio la razón del fracaso de algunas acciones de educación patrimonial o de la irrelevancia de muchas de ellas. Por otro lado, si soñar resulta una coartada imprescindible para abordar el diseño de proyectos educativos, pues supone tratar de conjugar los anhelos propios con las necesidades educativas y el currículo escolar, no lo es menos cuando estos se ocupan del patrimonio. Los vínculos con los bienes patrimoniales se construyen desde la primera persona y las causas de su establecimiento pueden ser muy variadas. A la hora de proyectar, debes tratar de dar con ellas, comprenderlas y hacerlas presentes en el diseño como objetivos que te permitan no perderlas de vista; de este modo, la empatía impregnará el desarrollo de las acciones educativas, el patrimonio resultará más fácilmente comprensible y el vínculo con el mismo estará siempre en el horizonte como un próximo destino –o un destino próximo, puede que incluso más inmediato de lo que los participantes en el programa puedan sospechar–.

Este planteamiento, obviamente, obliga a concebir el proyecto como algo poliédrico, multifacético y de código abierto, a recurrir a la transdisciplinariedad para que toda esa riqueza se torne en conexiones con el patrimonio, cargadas de subjetividad emocional.

El sistema educativo está virando hacia la colocación del alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, retirando de ese mismo lugar a los contenidos, pero también está corriendo el riesgo de relegar al profesorado a posiciones secundarias y, en consecuencia, perderlo haciendo que se sienta irrelevante. Seguramente la única manera de recuperarlo pase por favorecer que sueñe, que pueda ir más allá de las espe-

cificaciones curriculares, que asuma su parcela de liderazgo, que sienta la necesidad de hacerse protagonista del proceso educativo y conciba proyectos que, respondiendo a su propia identidad, se conviertan en su propio patrimonio personal como docente. Es aquí donde aparece otro de los secretos del éxito de un programa de educación patrimonial: se trata de patrimonio creado desde el patrimonio.

Por otro lado, se hace más difícil fallar si se añaden a la receta las variadas potencialidades de los participantes –de por sí tan ilimitadas como son los posibles perfiles de usuario y sus diferentes capacidades– y la gran versatilidad de los campos de saber susceptibles de combinarse, pues la educación patrimonial podría fácilmente convertirse en el elemento vertebrador de un programa educativo que abarcase todos los contenidos del currículo, bien generando los recursos necesarios o acudiendo a los ya existentes (Ferreras, 2015) –en cualquier caso, huye del libro de texto, de la actividad del final de la unidad didáctica y de la réplica a pies juntillas de actividades que has visto o experimentado o, al menos, sé crítico con estas propuestas–.

SEGUNDO: DISFRUTA CREANDO EL PROYECTO

Diseñar una propuesta educativa puede ser un trabajo mecánico, la aplicación casi rutinaria de una plantilla, pero también un reto, un incentivo o una verdadera necesidad personal. En estos últimos casos la reflexión que implica el proceso suele ser también mucho más interesante y concluyente, como también lo es cuando el proyecto parte de una revelación inesperada que es comprendida en su proyección educativa casi de inmediato. El sistema educativo tiene esa apariencia de pesada superestructura y transmite la sensación de ser un monstruo de gran tamaño contra el que no hay nada que hacer en un duelo singular. Además, se ha encargado de que todo lo que huele a educación adquiera ese carácter grave y oficial, de modo que hasta los ámbitos educativos no formal e informal se ven contaminados por sus cadencias alienantes y replican, en demasiadas ocasiones, su modo de proceder. No es extraño entonces que la experiencia derivada de visitar un bien patrimonial o un museo apenas contribuya a forjar vínculos con el patrimonio y, lo que es peor, genere un cierto rechazo al interpretarse la actividad como algo aburrido, innecesario u obligatorio. La educación patrimonial lleva demasiado tiempo moviéndose por entornos tan trillados que resulta muy complicado diferenciar el camino de la tierra de labor, pero está en nuestras manos sacarla de la zona de confort que suponen la visita guiada o el taller de “pinta y colorea” para que germine en aquello que necesita el patrimonio para subsistir.

En este itinerario el primer obstáculo no lo impone la ley de educación, el currículo, la dirección de la institución, la disposición de los participantes... sino quien diseña la actividad –profesor, educador...-. Entre acomodarse a las fórmulas existentes y aportar nuevos rumbos desde propuestas personales, solo esta última posibilidad amplía las posibilidades de establecer vínculos con el patrimonio. Cualquiera que se dedique a la educación ha sentido en algún momento que con su intervención se podrían cambiar las cosas. El problema es que esa ilusión se erosiona demasiado fácilmente en un sistema que promueve la creatividad sobre los documentos oficiales, pero no crea las condiciones precisas para naturalizar su aparición.

Diseñar proyectos de educación patrimonial desde el convencimiento de que son necesarios imprime a su creador el estigma de *outsider*, de raro, de rebelde, de marginal... Pero también se puede abandonar la interpretación peyorativa de esta situación para leerla como la realidad de convertirse en agente del cambio, o la de acertar con el enfoque de concederle importancia a pequeñas cosas desde las que construir, asentar, amplificar o fidelizar conceptos mayores que contribuyan a generar vínculos con el patrimonio.

Si lo haces distinto será tuyo, pero si además son los participantes quienes lo hacen distinto, si el desarrollo del programa les sorprende por recorrer territorios entre lo poco explorado y lo desconocido, entonces será suyo y la conexión patrimonial quedará establecida. De modo que no tengas miedo a salirte del sendero, a comprobar la profundidad de los charcos, a cambiar el punto de vista, a plantear retos aparentemente imposibles o, en definitiva, a vivir una aventura cuando proyectes. En la mayor parte de las ocasiones es lo que se espera de ti, aunque quien tenga que recibirlo no sea capaz de verlo a primera vista o no tenga el coraje de reconocer en tu línea su propia verdad. Hazlo especialmente cuando te veas fuera de juego o cuando no te sientas ilusionado con lo que haces, cuando no seas feliz en el aula o cuando solo deambules por las salas de museo. Seguramente el rodillo te está pasando por encima y necesitas una coraza que te permita aguantar. Convierte tus proyectos en una vía lúcida de vuelta a casa y al patrimonio, pero no olvides hacerlo desde el constante cuestionamiento de tu ejercicio profesional.

TERCERO: DA VUELTAS, NO TENGAS PRISA

Esta máxima puede parecer una contradicción si partimos de una programación de aula donde los contenidos curriculares son difícilmente abarcables, sobre todo cuando se quieren abordar con una cierta significatividad, y cuando la visita al museo o al lu-

gar patrimonial se encuentran tan condicionadas por los tiempos de salida y retorno al centro escolar, el estrés del turista o los turnos y las horas de reserva.

El tiempo es, en efecto, lo que más escasea. Todo quiere llevarnos directos al meollo, como cuando se tomaba en Munich el tren para ir a Berlín Occidental. Las vías avanzaban por un corredor vallado con alambres de espino que impedía reconocer la realidad de la República Democrática de Alemania y dejaban al viajero en la estación Friedrichstrasse, un punto de llegada desde el que no podía continuar el viaje, solo retornar. Tenemos grabada casi genéticamente la necesidad de llegar a los conceptos de manera directa, dando por hecho que en esa certidumbre y rapidez está también la virtud educativa pero, si bien es cierto que hay ocasiones en que los árboles no dejan ver el bosque, no es menos verdad que casi nunca entramos a definir y caracterizar los diferentes tipos de masas boscosas y hacemos del sustantivo un paradigma de la arboleda.

El patrimonio no entiende de prisas ni atajos. Hablamos de bienes que han nacido de la complejidad de un contexto social y que han evolucionado o tan solo subsistido en otros muy diferentes. Ha llegado hasta nosotros por obligación, por voluntad o por azar y, en todo ese proceso, son muchas las connotaciones que sería conveniente contemplar para que nuestra percepción sobre aquél fuera precisa. Es por todo esto que, en educación patrimonial, conviene dar rodeos para llegar al patrimonio tanto como desaprender conceptos, de cara a poder integrar después muchos otros. El espectro de asuntos diversos que rodean al patrimonio puede integrarse en tantas áreas del saber como existen pues, no en vano, los bienes patrimoniales lo son por las más diversas razones y orígenes. Se puede abordar el estudio de una catedral desde la su historia, la estética artística que desarrolla, las matemáticas, la ingeniería, la sociedad, la economía del lugar, las relaciones políticas, las referencias al medio natural que colorean sus vidrieras, su vínculo con la religión... y, en cambio, casi siempre nos centramos solo en dos o tres de estos aspectos, lo que supone una omisión voluntaria e inexcusable de muchos otros que, además de ser necesarios para la adecuada percepción de ese bien, podrían contener el resorte que hiciera conectar a algunas personas con el patrimonio. Por eso, a la hora de plantear cualquier tipo de acción en educación patrimonial conviene que el diseño proponga amplios paseos por la periferia, a través de los cuales se recojan los datos alternativos conducentes a construir una percepción caleidoscópica del bien en los participantes. Si el programa se sirve además de procesos de patrimonialización, identización (Gómez Redondo, 2013) y resignificación y otros mecanismos de apropiación simbólica, estaremos consiguiendo una lectura en primera persona del patrimonio y, en consecuencia, favoreciendo su conservación, transmisión, disfrute...

CUARTO: NO IMITES, NADA ES TRANSFERIBLE

La educación patrimonial, como la educación en general, frecuentemente peca de recurrir a fórmulas y recetas que circulan, de mano en mano. Se trata de un problema endémico, que se arraiga en los deberes para casa y en las actividades del libro de texto escolar tanto como en el discurso unidireccional del profesor, el guía turístico o el educador de museo. Si bien existen vientos de cambio y se están introduciendo innovaciones en los modos de hacer, parece que aún es una minoría la que aborda el diseño de actividades didácticas desde una posición muy alejada de las recetas de cocina.

El patrimonio “espera”, con ese esplendor de matices que permite brujulear en direcciones tan dispares como interesantes, sin perder la afinidad particular hacia un tema específico, los contenidos curriculares, la efeméride anual, las características del grupo receptor o las inquietudes y habilidades de cada uno de sus miembros. La actividad más sencilla puede ser enriquecida para construir todo un artefacto educativo en torno a ella, pero también el proyecto más complejo y poliédrico puede ser simplificado al mínimo y funcionar o, por el contrario, aplicarse sin reflexión previa y resultar un estrepitoso fracaso. Esto último suele suceder con cierta frecuencia. Se importa un modelo exitoso de proyecto sin tener demasiado en cuenta el hecho de que sus bondades residen, por igual, en su estructura, objetivos y actividades como en el equipo que lo ha creado y lo lleva a cabo desde el convencimiento de que en él se ha depositado la propia identidad. Ni que decir tiene que la fidelidad a la idea modelo se tergiversará de nuevo en cada nueva persona que sea responsable de la implementación. En la educación reglada, donde un proyecto de centro escolar es comúnmente aplicado por profesores distintos, puede dar lugar a resultados completamente desiguales o contradictorios; si nos desplazamos al ámbito no formal nos encontraremos con situaciones similares en museos, yacimientos, centros de interpretación, etc.

La transferibilidad tampoco es del todo posible cuando hablamos de educación patrimonial. Las recetas milagrosas necesitan más fe que alquimia y los proyectos educativos más reflexión e identidad que inspiración. El *yo soy yo y tu circunstancia* casi nunca funciona, sobre todo si la réplica persigue el efecto espejo. Por eso, cualquier idea que se adopte de afuera, cualquier proyecto de otro que sea prohijado, necesita que le imprimas tu sello personal. No hay fórmulas magistrales, sino procesos subjetivos de inspiración-reflexión-aportación-intervención que elevan una idea, enriquecen una percepción, definen un rumbo y le cosen a uno al patrimonio.

QUINTO: DISEÑA VISUALMENTE Y CON AMBICIÓN

Una de las principales bazas para crear atención por un proyecto es la de que no parezca algo sólo escolar o, en positivo, pretender que rebasa con su alcance los muros de la escuela. Del mismo modo, uno de los principales síntomas del éxito de un programa educativo en el ámbito no formal es que se reconozca su validez en fórmula metonímica y se equipare a la institución que lo produce o, cuando menos, la proyecte y dé visibilidad. En los proyectos escolares no es tan frecuente que detrás haya un plan de marketing que los defina visualmente y los haga presentes en la comunidad educativa. Por lo general, se reduce a un título entrecomillado o en cursiva en un punto del orden del día de una convocatoria de claustro de profesores. Sí es algo más común que los museos de cierta importancia cuenten con un equipo de comunicación que se ocupe de la difusión y la creación de una imagen corporativa para sus proyectos educativos.

La realidad es que es ventajoso, se mire por donde se mire. Un programa de educación patrimonial en el ámbito escolar está llamado a surfear transversalmente entre los contenidos curriculares y, aunque a priori podría clasificarse en la carpeta de las materias de Ciencias Sociales, debería poderse archivar en cualquier lugar (transdisciplinaria). Pero, yendo más lejos aún, cuando el proyecto tiene una imagen corporativa propia, sus materiales se reconocen a primera vista entre los apuntes de tal o cual asignatura, concediéndole un escalafón propio, y diferenciándose con claridad del resto. Si se trabajan con cuidado los materiales procesales del proyecto y se plantea un mismo concepto fluyendo por todos ellos y por la propia estrategia de comunicación, de pronto, se pierde la sensación de estar ante un material escolar –que, por lo general, está poco cuidado visualmente si descontamos aquellos materiales prefabricados por las editoriales de libros de texto– y nos encontramos ante una edición dignificada –podría bastar una versión en pdf–, que sirve igualmente como carta de presentación del proyecto para su aprobación y financiación por el equipo directivo o los posibles colaboradores externos que para la visibilización del programa en los niveles clase, colegio, barrio/ciudad, web o, por qué no, para facilitar empresas posteriores de educación patrimonial.

La imagen corporativa puede servir para reforzar el vínculo entre los miembros del grupo que desarrolla el proyecto y, así mismo, una huella estéticamente valiosa puede contribuir a la consideración de estos materiales como algo que atesorar a lo largo del tiempo, a convertirlos en un patrimonio personal y, lo que es más importante, a soste-

ner esa conexión con el bien patrimonial sobre el que se desarrollaron las acciones educativas. Por otra parte, si el programa es ambicioso en sus objetivos perfectamente puede serlo también en el acabado de los materiales finales que se derivan de su desarrollo. Es relativamente sencillo obtener resultados aparentemente profesionales si se dirige con acierto al grupo, se protocolizan determinadas producciones y, especialmente, si se conocen las destrezas propias y de los integrantes del grupo. Puede que esto sea más complejo en el ámbito no formal de la educación patrimonial, pues los periodos de permanencia de los usuarios de un programa son tan reducidos que no da tiempo a emplear virtuosamente esta ventaja. Tal vez convenga preguntarnos entonces sobre la necesidad de programas de más recorrido, en los que se conjuguen las inteligencias múltiples, los procesos de negociación entre todos los agentes del programa –usuarios inclusive–, el aprendizaje basado en proyectos, el recurso a la investigación basada en las artes (Hernández, 2008) y los procesos de apropiación simbólica (Fontal, 2003), identificación y patrimonialización (Fontal, 2008) para que su poso sea mayor, así como más intenso el vínculo que establecen con el bien patrimonial.

SEXTO. REPIENSA Y MODIFICA

Uno de los problemas recurrentes en el diseño de proyectos de educación patrimonial es la autocomplacencia. Frecuentemente, cuando reconocemos haber creado un buen programa y tenemos ya una estructura que funciona, se corre el riesgo de lanzarlo de nuevo sin prestarle la atención necesaria aun a sabiendas de que no va a marchar solo –aunque si fluyó entonces y no han cambiado demasiado las condiciones, probablemente volverá a hacerlo–. Es más, va a requerir los mismos cuidados y ajustes primorosos que se aplicaron cuando se lanzó por vez primera. Esto significa que hay que revisarlo por completo, anticipar los problemas, prever las posibles soluciones y ajustarlo cada vez al perfil de los participantes, lo que no es poco. En efecto, no hay proyecto de educación patrimonial que cien años dure, ni siquiera en el ámbito de la educación formal donde la rotación del alumnado podría favorecer la estabilización de las actividades, incluso por razones de economía de trabajo. Convendría revisar con autocrítica su estructura, tratando de provocar la transformación/evolución de aquélla para adecuarse mejor a destinatarios concretos y objetivos potencialmente diversos.

Otra manera de revitalizar un programa es mantener su esqueleto y limitarse a cambiar el objeto patrimonial de estudio, practicando solamente aquellos retoques que parezcan necesarios. A priori puede pensarse que es sencillo y rápido, pero casi siempre supone más trabajo del previsto, a no ser que se centre en un elemento patrimonial que

reemplace muy bien al que ocupaba en diseño inicial. Es decir, también puede construirse de modo inverso, de modo que el procedimiento se imponga sobre bien patrimonial. Lo mejor es ver en estas relecturas la oportunidad de corregir los errores cometidos en las implementaciones previas, pero también para actualizar, ampliar, reinventar, reinterpretar... o, tan solo, favorecer que se desarrollen facetas embrionarias en aplicaciones anteriores y que están ya maduras. Es un buen momento también para dar cabida a las sugerencias de usuarios o para aflojar las riendas durante la implementación, haciendo que el proyecto gane autonomía cediendo buena parte del control a los participantes. En el caso de que el proyecto contemplase el uso de aplicaciones para dispositivos digitales, la revisión supondrá también comprobar si aún funcionan y si han de actualizarse o reemplazarse por otras más versátiles, funcionales o intuitivas (Ibáñez-Etxeberria, Fontal Merillas y Rivero Gracia, 2018).

SÉPTIMO. PROSPECTA EL TERRENO EN BUSCA DE ALIANZAS

Es complicado concebir un proyecto de la nada, incluso cuando se lleva un cierto tiempo dentro de la dinámica de creación y se identifican con relativa facilidad las direcciones que ha de explorar. Además, cuando se diseña con cierta ambición enseguida surgen limitaciones que, de no resolverse positivamente, pueden hacer que se pierda fe en la propuesta. No hay nada más incómodo que poner en marcha un programa propio que se considera incompleto o en el cual se ha renunciado a determinados planteamientos, por las razones que sea. Cuando se va adquiriendo una cierta experiencia en el diseño de programas de educación patrimonial y se cuenta ya con un catálogo de experiencias exitosas como bagaje, entonces empieza a crecer la necesidad de ir más lejos cada vez, de contemplar opciones más arriesgadas y de no conformarse con la elaboración de propuestas fáciles.

En cualquier caso, ya sea por una evidente necesidad de financiación –esta circunstancia suele ser un lugar común cuando pensamos en proyectos escolares de cierta envergadura– o por hacerse imprescindibles determinados apoyos externos a la institución desde la que se elabora el proyecto, la recomendación es siempre la misma: explora y prospecta el entorno próximo.

En este sentido, el propio centro escolar debe ser el primer destino. Si el proyecto es interesante podría financiarse –al menos parcialmente– con cargo a algunas partidas del presupuesto anual, lo que obliga a defenderlo ante el equipo directivo. Otro apoyo puede encontrarse en las asociaciones de padres y madres, pues manejan un presupuesto ajustado que no siempre tienen comprometido y buscan acciones que apoyar.

Agotada esta vía, hay que salir al barrio, a la ciudad. Para empezar, resulta sorprendente la cantidad de posibles aliados que el proyecto puede encontrar, incluso en estos tiempos en los que la cultura parece haber quedado a la cola de las necesidades de financiación y que las sucesivas crisis se han llevado por delante buena parte de las obras sociales y culturales de bancos, cajas de ahorro y grandes empresas. Pese a esto, existen siempre entidades dispuestas a apoyar iniciativas en torno al arte, el patrimonio... y se pueden diseñar fórmulas de colaboración que las permita sacar un rédito interesante en forma de deducciones fiscales, proyección social o difusión en ámbitos que les son tradicionalmente ajenos. Hay que pensar que tu proyecto podría ser la necesidad de otro y que puede encajar con algunas de sus líneas de intervención –máxime cuando patrimonio, cultura y arte son asuntos sin demasiadas lecturas políticas, especialmente por la mirada sobre estas disciplinas viene de la escuela–.

Como la mayor parte de ellas no tienen experiencia en apoyar iniciativas que procedan del ámbito educativo es posible que tengas que recurrir al apoyo de la dirección de tu centro escolar para concertar las entrevistas. A veces lo mejor es comenzar por aquellas instituciones ya vinculadas al colegio –banco, proveedores de servicios (eléctricas, empresa de restauración, editoriales...)-. Conviene ir con el proyecto debajo del brazo –más que con una posibilidad en el aire– y teniendo claramente identificadas las necesidades concretas que se han de cubrir con esa alianza y el modo en que se piensa dar visibilidad a ese apoyo.

En otra dirección, los museos pueden convertirse en valiosos aliados. Cuentan con piezas increíbles que permiten tender puentes con los contenidos curriculares o cualesquiera las temáticas que se pretenda explorar. Por lo general, en especial aquellos de mayor proyección, suelen tener un departamento de educación/comunicación, habituado al trabajo por proyectos, en el que resultará algo más sencillo encontrar apoyos. Los museos más pequeños cuentan con menos recursos y sus partidas para educación se han visto, además, menguadas en los últimos años como fruto de las dificultades económicas –es una desgraciada realidad que estas son las primeras en recortarse y sus equipos los que sufren las consecuencias de modo más inmediato– pero, precisamente por eso, se tienen que reinventar para seguir estando presentes en su comunidad de referencia. De este modo, se están abriendo posibilidades de colaboración que antes hubieran sido más complicadas, dado el cierto endemismo que tienden a destilar las propuestas de los museos –cuyo epicentro es la colección–. No es frecuente, además, que la escuela se acerque al museo con una propuesta de proyecto –por lo general es al revés, se demanda al museo un programa en el que encajar de-

terminadas sesiones o contenidos–, de modo que la iniciativa escolar puede resultar, además de una hermosa sorpresa, una vía despejada para que el museo siga proyectándose socialmente y con un coste muy reducido.

Vaya por delante que no siempre estamos hablando de dinero, pues a un proyecto le puede convenir financiación externa pero también colaboraciones técnicas, asesoramiento científico, acceso a determinados espacios patrimoniales, cesión de infraestructuras, repercusión mediática, el apoyo de personas concretas de la esfera pública... Todas estas contribuciones, además de permitir que los programas sean posibles, terminan por dotarlos con un halo de profesionalidad que los prestigia.

OCTAVO: INTÉGRATE EN EL EQUIPO

Ya hemos establecido la necesidad de crear proyectos de educación patrimonial que nos toquen de cerca, apelen a nuestros intereses, cubran algunas de nuestras necesidades haciendo de su desarrollo un disfrute personal y se conviertan también en nuestro patrimonio íntimo como docentes. En este orden de cosas, la implicación en la fase de desarrollo por parte de quien los diseñó o los coordina es, por lo general, un factor favorable pues permite controlar los procesos internos, atisbar los problemas casi antes de que lleguen y poder resolverlos con solvencia, comprobar la desviación respecto a los objetivos o a la idiosincrasia de la entidad organizadora, ajustar los tiempos y experimentar en la propia piel las dificultades con que se encontrarán los participantes.

La experiencia es mucho más rica si, además, nos integramos en los procesos de trabajo, ayudando a resolver las dudas que pudieran surgir, pero también contribuyendo a sacar adelante parte de la tarea en vez de adoptar una posición exclusivamente observadora. Cuando se trata de un proyecto escolar –incluso aunque del resultado se tenga que derivar una calificación académica– resulta muy conveniente colocarse a su nivel y contribuir al desarrollo de las actividades. De este modo se estará estableciendo el grado de implicación necesaria con el proyecto y perfilando el estándar de exigencia que se espera obtener en los materiales finales, al tiempo que se refuerzan los vínculos con el grupo.

Es obvio que hay una buena parte del trabajo que va a recaer ya de antemano en el maestro, profesor, mediador... y así estará previsto en la estructura del programa –preparación de publicaciones, diseño de materiales previos...– pero no hay nada como comportarse como uno más para que la experiencia sea completa.

NOVENO: DOCUMENTA Y EVALÚA

Es muy importante reflexionar sobre qué, cuándo y cómo se hicieron las cosas. De cualquier proyecto de educación patrimonial que diseñes solo van a quedar los materiales que se elaboren durante las sesiones de trabajo y el recuerdo que perdure en la memoria de los participantes, incluida la tuya propia. Como la memoria tiende a recordar de modo selectivo o a tergiversar subjetivamente los acontecimientos, conviene documentar al máximo el proceso de trabajo mediante la toma de fotografías, la grabación de vídeos y la recogida de materiales procesales –notas, dibujos y esquemas explicativos, elementos en estadios no definitivos de elaboración...– o cualquier cosa que ayude a reconstruir el proceso de trabajo o a interpretarlo correctamente, pasado algún tiempo. Todos estos vestigios pueden servir para elaborar un relato del proyecto que sea válido para incluirlo en la memoria de la asignatura o en la del departamento, así como en el informe anual de cualquier institución.

Pero este relato no tiene por qué ser una descripción escrita, puede servirse también de la asociación de imágenes fotográficas bajo las fórmulas de la fotoinvestigación educativa (fotodiálogo, fotoensayo, fotodiscurso, fotografías independientes, series fotográficas, comentarios visuales...) (Marín, Mena, Molinet y Pérez, 2011) que también pueden haber sido recursos empleados por los participantes en el proyecto durante su desarrollo.

El material de vídeo, ya sea el registro de las actividades o algunas entrevistas grabadas a representantes de los diferentes agentes, puede servirte para editar breves documentales que resuman la experiencia. Es cierto que la Ley de protección de datos ha limitado y regulado la captura de imágenes, pero no olvidemos que los propios participantes en las actividades tendrán, probablemente, sus dispositivos plagados de material que pueden compartir contigo.

Lo que aporta este tipo de relato es una mirada más limpia y menos pautada que también te permitirá reflexionar sobre el proceso de trabajo. Está claro que todo mejora si cuestionas tus aciertos, describes lo sucedido y evalúas tanto los resultados obtenidos como el propio programa de educación patrimonial en sí mismo, pero conviene que no confundas calificación con evaluación. Si lo diseñaste para aplicarlo con tus alumnos del colegio y su ejecución va a reflejarse en el boletín de calificaciones de alguna manera, no olvides plantear una evaluación en tres fases: la heteroevaluación te permitirá valorar los materiales presentados de acuerdo a los criterios de calificación que tengas previamente establecidos; la coevaluación te dará pistas acerca de cuál ha sido el grado de desempeño durante el trabajo en grupo y puede servirte para investigar sobre

cómo se han establecido los acuerdos internos a la hora de desarrollar las actividades, pero también te ayudará a asignar porcentajes diferentes sobre el valor numérico arrojado por la heteroevaluación y darle a cada uno lo que le corresponde –en función de lo que piensan los demás miembros del equipo–; y la autoevaluación te proporcionará la información relativa al aprendizaje individual y sus propios entresijos. Una recogida informal de datos en formato de encuesta anónima, entrevista individual o la fórmula de grupos de enfoque (*focus group*) terminará por hacer presentes aquellas percepciones que no se hayan deducido de los otros formatos de evaluación.

DÉCIMO: DALO A CONOCER A LOS CUATRO VIENTOS

Generalmente los proyectos educativos escolares apenas alcanzan proyección más allá del cuaderno de tareas, las paredes del aula o, en el mejor de los casos, los pasillos del colegio. La razón es sencilla, no están pensados para que lleguen más lejos, pero cuando compruebes lo costoso que es el diseño de un proyecto de educación patrimonial y lo interesantes que resultan los materiales que se producen durante el mismo, te verás en la necesidad de amplificarlo. Y es que no habéis trabajado tanto todos para que termine en un cajón o perdido en cualquier subcarpetita del disco duro del ordenador viejo.

El plan debe trazarse desde el inicio, cuando se empieza a definir la estructura del proyecto, y conviene ya orientar la producción de determinados productos definitivos hacia este objetivo de difusión. Hay que aprovechar cualquier ocasión que surja, teniendo en cuenta que cada foro en el que se presente revitalizará el proyecto y que los colaboradores externos, de existir, además de agradecerlo podrían también contar con los medios para proyectar visibilidad.

La dotación de recorrido extraescolar o extrainstitucional a un programa es más interesante aún cuando la realizan algunos de los participantes, pues el punto de vista técnico e institucional se verá complementado por intervenciones cargadas de emotividad y frescura que harán más sencilla la percepción del bien patrimonial como algo de lo que no podemos prescindir. Ya sea en un congreso, un concurso, un festival de cortometrajes, una rueda de prensa o una entrevista en la emisora de radio local o la televisión autonómica, cuando los estudiantes defienden su propio trabajo el profesor tiene la sensación de que su tarea ha trascendido, que ha contribuido a proporcionarles una experiencia intensa que ya no es educativa –poner en liza sus habilidades comunicativas, su capacidad de síntesis o su creatividad al servicio de la defensa pública del proyecto– sino vital. Más allá de constituir una anécdota notable de su adolescencia, la

experiencia contribuirá a reforzar los vínculos con el patrimonio y el propio proyecto mediante procesos de apropiación simbólica.

La comunicación de resultados en foros científicos debe jugar también un papel importante pues, de otro modo, la invisibilidad del programa impedirá que sirva como inspiración para la construcción de otros nuevos o no podrá ser considerado como un conjunto de datos susceptibles de estudio para que la Educación Patrimonial, como disciplina, pueda definirse con mayor claridad. Tiene que haber una gran cantidad de proyectos magníficos que no conocemos y que nos aportarían mucha luz si pudiésemos acceder a ellos pero, desgraciadamente, la presencia del profesorado en los congresos del área es complicada, más que por razones de horario por la falta de iniciativa de divulgación a este nivel a cargo de los docentes o por el escaso valor que le conceden los equipos directivos a estas acciones formativas –que interpretan más desde el engorro que supone buscar sustitutos o retocar el horario–.

Un modo de garantizarle al programa una cierta repercusión pasa por emplear las redes sociales. Además de las publicaciones institucionales vía web, Instagram, Twitter o Facebook –simultáneamente con las acciones educativas o de forma retrospectiva– es muy interesante que el propio proyecto se vaya construyendo en las redes, que los materiales se puedan presentar bajo etiquetas –#hashtags– fáciles de seguir y que visibilicen el proyecto desde el momento inicial y de modo ubicuo. Además, esas publicaciones quedarán almacenadas de manera permanente y sin ocupar recursos propios, resultando accesibles mediante un click de ratón o desde el teléfono móvil que guardamos en nuestro bolsillo.

Para concluir, la suma de todas estas acciones constituye el currículum del proyecto, pero también incrementa o mejora el currículum de los miembros del equipo que lo creó, además de servir como elementos de triangulación o evaluación por agentes externos constituyéndose, en definitiva, en un indicio de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Castro Martín, Pablo (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [Tesis doctoral]. Valladolid; Universidad de Valladolid.

Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo de Internet*. Gijón: Trea.

(2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.

Gómez Redondo, María del Carmen (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación* [Tesis doctoral]. Valladolid; Universidad de Valladolid.

Hernández Hernández, Fernando (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”. En *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Ibáñez-Etxeberria, Álex, Fontal Merillas, Olaia y Rivero Gracia, Pilar (2018). “Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes”. En *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194 (788).

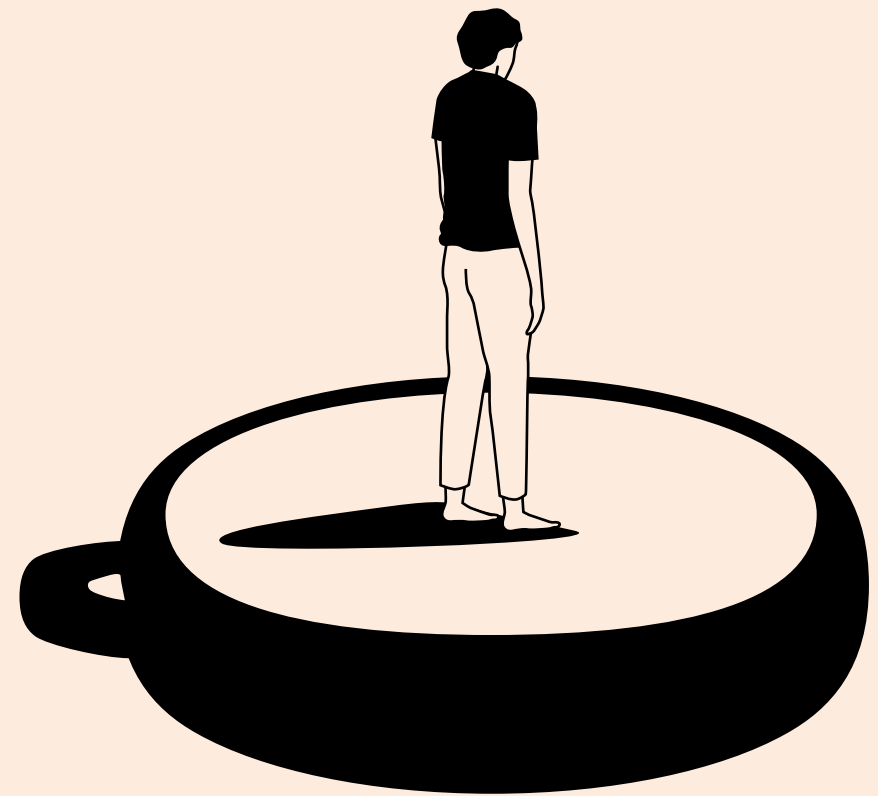
Marín Viadel, Ricardo (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marín Viadel, Ricardo, Mena de Torres, Jaime, Molinet Medina, Xabier y Pérez Cuesta, Guadalupe (2011). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos. En J. Roldán y R. Marín Viadel (Eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 64-89). Málaga: Ediciones Aljibe.

Olaia Fontal Merillas

GUÍA PRÁCTICA

para el desarrollo de proyectos en el Plan de Educación
Patrimonial de la Comunidad de Madrid



CLAVES

· El diseño de un programa de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid debe converger con los objetivos, programas y líneas de actuación del Plan de Educación Patrimonial que, desde 2019, se ha puesto en marcha en esta Comunidad: el PEPCM.

· Todo diseño educativo debe atender a un conjunto de interrogantes, cuya respuesta va a ir desvelando los elementos clave para generar un diseño competente en educación patrimonial: ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por quién?

· Todas estas preguntas, estrechamente relacionadas entre sí en una especie de ecosistema didáctico, están por debajo de una que las agrupa a todas ellas y que es la más importante, la pregunta “paraguas”: ¿para qué? o la finalidad. Debemos tener muy claro para qué diseñamos e implementamos un programa.

· El PEPCM se estructura a partir de una serie de objetivos, programas y líneas de actuación que nos van a permitir conocer el amplio abanico de posibilidades y las prioridades en el contexto de la Comunidad de Madrid.

· Es importante elegir el formato y diferenciar los tipos de programas en educación patrimonial para discriminar sus particularidades: plan, proyecto, diseño, implementación, acción, proyecto de mejora, actividad aislada, taller, recurso didáctico, herramienta, ruta didáctica, concurso y proyecto de investigación.

· No existen recetas que nos permitan garantizar el éxito de un diseño sino infinitas variables que solo alguien con conocimiento, exigencia, creatividad y entusiasmo, puede controlar para operar con todas ellas, simultáneamente, con la suficiente agilidad para reestructurar y acomodar todo lo necesario.

· La herramienta denominada Q-EDUTAGE, ha sido validada y se ha aplicado para la evaluación de más de 3000 programas nacionales e internacionales, de modo que puede servirnos, al menos, para chequear la calidad de los diseños antes de su implementación.

· En el momento de implementar un programa es muy importante recoger información de lo que sucede; si fuera posible, registrar el mayor número de datos para poder analizar no solo durante sino después de la intervención.

En este último capítulo proponemos una estructura y una sucesión de fases para poder llevar a cabo el diseño y la implementación de proyectos, atendiendo a la configuración del Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. Integraremos los elementos clave desarrollados en los capítulos anteriores. Se abordan los ejes para el diseño, las fases de la implementación y se ofrece una herramienta para la evaluación de los resultados.

ANTES DE DISEÑAR: TENEMOS UN PLAN

El diseño de un programa de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid debe converger con los objetivos, programas y líneas de actuación del Plan de Educación Patrimonial¹ que, desde 2019, se ha puesto en marcha en esta Comunidad (FIG 1). Se trata de un plan pionero en el ámbito de las concreciones y desarrollos autonómicos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Instituto del Patrimonio Cultural de España².

La Comunidad de Madrid contaba con una extensa experiencia en materia de educación y comunicación de su patrimonio, que comprendía un amplio programa de visitas guiadas a bienes culturales como *iBienvenidos a Palacio!* (FIG 2) o *Monumentos inevitables y Al Fresco, Abierto por Obras, Antonio Palacios, arquitecto de Madrid*, *Rutas por la Ciudad Universitaria*, etc. Además, se ha ocupado de la organización de jornadas, congresos (e.g., III Congreso Internacional de Educación Patrimonial) y ciclos de conferencias de educación patrimonial como *Fortificaciones del S.XX*, *Patrimonio del Agua*, *La Casa de Campo*, *Patrimonio Accesible*, *Pintado en la pared*, entre otros. Además, destacan -por ocuparse de un tema clave en el ámbito de la educación patrimonial, como es la cuestión del género-, las jornadas *Tejiendo pasado. Patrimonio cultural y profesión, en género femenino* (2018 y 2019), en las que se analizó el papel de las primeras mujeres que dedicaron sus vidas profesionales al estudio, la protección, conservación y puesta en valor del patrimonio cultural y su transmisión a la sociedad.

La Comunidad de Madrid también se ha ocupado de organizar un gran número de actividades educativas dirigidas al público infantil y juvenil, entre las que destacan las *Rutas arqueológicas* con más de 35.000 alumnos participantes y una década continuada de ediciones; el programa *Arqueólogos por un día* (FIG 3), visitas teatralizadas para público familiar, o el reciente proyecto *1, 2, 3... ¡FOTO!* (FIG 4), un programa de talleres en el que adultos y niños emplean la fotografía con el objetivo de reconocer su potencial y valor para conocer nuestra Historia, nuestro patrimonio y a nosotros mismos. Estas actividades educativas se completan con una nutrida oferta de exposiciones, pu-

1. En adelante PEPCM (Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid).

2. En adelante, IPCE.

FIG 1. Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid. Autor fotografías: Jonás Bel / DGPC



FIG 2. Bienvenidos a Palacio. Concierto en el Palacio de Amboage. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



FIG 3. Arqueólogos por un día. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



FIG 4. Taller 1,2,3 ¡FOTO!. Autor: Miguel Ángel Camón / DGPC



blicaciones y actividad en las Redes Sociales que indican el interés e implicación de la administración en la educación *con, para, de y hacia* su patrimonio cultural.

Es justamente desde estos antecedentes que se decide dar un impulso estructural y generar un Plan de gestión que garantice la sistematicidad, inversión y medición de las actuaciones en materia de educación patrimonial:

“El Plan es un instrumento que define la estrategia y procedimientos para lograr los objetivos deseados en un futuro, promoviendo la eficiencia al eliminar la improvisación, pero siempre dentro de un marco de flexibilidad y de adaptabilidad. Igualmente supone una consolidación del principio de transparencia en la medida en que determina la acción a futuro del gestor público” (Comunidad de Madrid, 2019).

Además de un instrumento de gestión del patrimonio, encontramos un texto muy inspirador, acorde con los planteamientos internacionales más actuales y con clara voluntad de situar a las personas como protagonistas de toda acción educativa relacionada con el patrimonio. El PEPCM se estructura a partir de una serie de objetivos, programas y líneas de actuación que, además de contextualizar el proyecto que podamos diseñar, nos van a permitir conocer el amplio abanico de posibilidades que la educación patrimonial contemporánea nos ofrece y, en particular, las prioridades en el contexto de la Comunidad de Madrid.

De los siete objetivos que pretende el plan, son los tres primeros los que despliegan los programas y líneas de actuación, que resumimos a continuación:

RESUMEN DE OBJETIVOS, PROGRAMAS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN DEL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID (PEPCM)

OBJETIVO 1:

Promover la colaboración con entidades públicas y privadas relacionadas con la gestión del patrimonio cultural, y con los órganos de las administraciones competentes en materia de educación.

PROGRAMA 1: COORDINACIÓN Y COOPERACIÓN INSTITUCIONAL

- LÍNEA 1: Sensibilización hacia el Patrimonio de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 2: Colaboración con órganos competentes en materia de educación.
- LÍNEA 3: Colaboración con otras instituciones y agentes sociales.
- LÍNEA 4: Fomento de proyectos para el Plan Nacional de Educación y Patrimonio.

PROGRAMA 2: FORMACIÓN DE AGENTES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 5: Mapeo de agentes de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid, diseño y puesta en marcha de espacios formativos para la definición de los planes formativos.
- LÍNEA 6: Desarrollo de acciones formativas diversas para agentes de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 7: Formación universitaria.

OBJETIVO 2:

Garantizar la calidad de los contenidos y la innovación en el diseño y ejecución de los programas educativos.

PROGRAMA 3: CALIDAD EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 8: Definición de estándares e indicadores de calidad en los diseños de Educación Patrimonial.
- LÍNEA 9: Diseño y uso de un sello de calidad de la Comunidad de Madrid en Educación Patrimonial.

PROGRAMA 4: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 10: Evaluaciones sistemáticas de los diseños e implementaciones de los programas de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 11: Percepción social del patrimonio.

PROGRAMA 5: EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INCLUSIÓN SOCIAL

- LÍNEA 12: Definición de un programa específico de Educación Patrimonial que atienda a públicos, personas y comunidades con diversidad funcional.

PROGRAMA 6: INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 13: Fomento de la innovación en Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.

OBJETIVO 3:

Fomentar y promover el conocimiento de las actuaciones que en materia de Educación Patrimonial se desarrollan en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

PROGRAMA 7: DIFUSIÓN DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- LÍNEA 14: Difusión del contenido del Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.
- LÍNEA 15: Difusión de las acciones de Educación Patrimonial desarrollados por la Dirección General de Patrimonio Cultural.
- LÍNEA 16: Difusión de proyectos de Educación Patrimonial desarrollados por otras instituciones y asociaciones.

Una lectura rápida de estos objetivos, programas y líneas, nos ofrece un mapa semántico de términos (sustantivos, verbos y adjetivos) que suponen la constelación de referencia en la que podríamos orbitar nuestra propuesta antes de diseñarla. Así, la sensibilización, la innovación, las comunidades patrimoniales, la diversidad funcional o la sistematicidad en la evaluación se configuran como elementos clave, hoy imprescindibles, para un diseño competente en educación patrimonial. Por tanto, la lectura de este plan nos va a inspirar y situar para garantizar que nuestra propuesta se ajuste a presupuestos de educación patrimonial sólidos, contemporáneos y con suficiente calidad.

COMENZAR CUESTIONANDO Y CUESTIONÁNDOSE: NO OLVIDAR NINGUNA PREGUNTA

Todo diseño educativo debe atender a un conjunto de interrogantes, cuya respuesta va a ir desvelando los elementos clave para generar un diseño competente en educación patrimonial: ¿qué?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por quién? Todas estas preguntas, que están estrechamente relacionadas entre sí en una especie de ecosistema didáctico, están por debajo de una que las agrupa a todas ellas y que es la más importante, la pregunta “paraguas”: ¿para qué? Si no definimos y tenemos clara (por tanto, somos conscientes y lo explicitamos) la finalidad inicial y final de nuestro diseño educativo, difícilmente podremos acometerlo de forma consciente y alineada. Tras ese ¿para qué? se alojan las concepciones del patrimonio que hemos descrito en el capítulo primero y, por tanto, de la educación patrimonial, de manera que todas las demás preguntas van a depender de esta primera. Sin embargo, encontramos muy frecuentemente propuestas educativas que carecen de coherencia interna, con objetivos que no se alcanzan mediante las estrategias empleadas, contenidos que no desarrollan los objetivos, etc. Así, por ejemplo, una guía didáctica que pretende poner en valor la exposición de un determinado museo únicamente aportando datos factuales o exhaustivas explicaciones históricas, no alcanzará nunca la puesta en valor, como hemos explicado en el capítulo tercero; un proyecto de innovación educativa que pretende implicar a los alumnos en el cuidado del patrimonio de su localidad, pero se basa en un enfoque interpretativo, nunca logrará la participación de estos alumnos. Muchos de estos errores didácticos derivan de una falta de reflexión y consciencia en relación con el enfoque, modelo y finalidad de nuestra propuesta educativa, asumiendo que pueden convivir varios modelos en un mismo diseño.

Así, el verbo o verbos que nos permitan responder al *para qué* educar en determinado bien patrimonial, serán el germen de los objetivos y contenidos (¿el qué?), con los que tendrán que estar en consonancia directa. Para definir los objetivos, debemos pensar los contenidos en términos de aprendizaje (qué queremos que aprenda la persona, grupo o colectivo al que nos dirigimos). Si nos fijamos en los modelos de educación patrimonial del capítulo primero, encontramos la relación de verbos asociados¹ que se concretan en la secuencia de patrimonialización que hemos desarrollado en el capítulo tercero (conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir). El PEPCM incluye una objetivación que, como hemos señalado, nos va a permitir situar nuestra propuesta en un programa y línea de actuación concretos, pero contextualizados con otros programas y objetivos.

Transmisivo: conocer, reconocer, identificar, diferenciar o localizar.
Comunicativo: comprender, entender, asociar, disociar, asimilar, deducir, inferir o pensar.
Interpretativo: interpretar, analizar, desvelar, explicar, comentar, descifrar o representar.
Simbólico: asociar, vincular, extender o relacionar.
Identitario: Referenciar, relacionar, identificar o vincularse.
Comunitario: participar, contribuir, construir o implicarse.

FIG 5. Principales verbos para orientar el *¿qué enseñar?* (objetivos y contenidos) derivados de la secuencia de sensibilización (Fontal, 2003).
Diseño gráfico: Pablo de Castro.



El *cómo* (métodos, técnicas y estrategias) está íntimamente condicionado por el *a quién* (personas, colectivos, conjuntos, comunidades) que queremos que alcancen esos objetivos de aprendizaje y por el *dónde* (aula, museos, casa, calle, medios de comunicación...). De esta manera, las características y condiciones de las personas, grupos y colectivos, van a determinar la elección de las estrategias o técnicas más eficaces; también los objetivos y contenidos posibles para esas personas.

Al mismo tiempo, el *dónde* condicionará las estrategias más adecuadas: no podemos seleccionar las mismas en un museo que en una red social, aunque cada vez más los ámbitos educativos se fusionan y existe porosidad o trasvase de estrategias, especialmente de los ámbitos informales (Redes Sociales, entornos familiares, medios de comunicación), hacia los formales (escuela) y no formales (museos y espacios de patrimonio). En los capítulos anteriores encontramos numerosos ejemplos de las estrategias más adecuadas y que nos permiten poner el acento en las personas como protagonistas (capítulo segundo), atendiendo a todos los públicos, de todas las edades y formas de configuración y en todos los contextos, cualquiera que sea su condición o características (capítulos cuarto y quinto).

Merece la pena pararse a reflexionar sobre cómo son pensados, incluso definidos y teorizados nuestros públicos, usuarios, destinatarios o aprendices *a quienes* dirigimos las actuaciones en educación patrimonial. De cómo los pensemos, los integraremos en nuestra propuesta y nos dirijamos a ellos, dependerá en gran medida el aprendizaje que podamos generar. La diversidad funcional es una condición indispensable a tener en cuenta en todo diseño que, si parte de los presupuestos del diseño universal (como

explicamos ampliamente en el capítulo cuarto), nos permitirá elaborar propuestas con una base más inclusiva, considerando el propio patrimonio como un concepto y realidad que incorpora la diversidad en sí misma y que es un vehículo integrador. En esta orientación inclusiva, el *género* es hoy más que nunca un elemento imprescindible a considerar en todo diseño contemporáneo en educación patrimonial (ver criterios y ejemplos desarrollados en el capítulo quinto). Una vez pensamos en las personas a quienes nos dirigimos, seremos capaces de considerar, además, la naturaleza de los aprendizajes -informales o formales (Asensio, 2017)- más adecuados en cada contexto, aunque lo cierto es que cada vez más tendemos a aprendizajes ubicuos, autodirigidos, hipertextuales y múltiples, situados en el marco de desarrollo de la competencia digital (Ibáñez-Etxeberria, Kortabitarte, De Castro y Gillate, 2019).

En esta ecuación nos falta considerar el principal recurso: *quién o quiénes*. Cada educador, cada mediador -al margen de cuál sea su contexto de actuación y los condicionantes que impone- tiene unas cualidades, aptitudes, virtudes, potencialidades y conocimientos específicos que marcan y condicionan sus posibilidades de éxito en el empleo de unas u otras estrategias. La dinamización teatralizada, por ejemplo, no resultará adecuada si el educador no tiene una amplia capacitación en habilidades sociales y performativas, si es excesivamente tímido o se desenvuelve mejor en el discurso unidireccional o transmisivo. No existen métodos adecuados para todas las personas, sino los más adecuados a cada agente mediador o educador en determinado momento. Es cierto que la formación permanente es clave y permite que los mediadores avancen en sus capacitaciones, adquieran conocimientos, sepan emplear estrategias nuevas o diseñar otras. También la propia experiencia educativa va modelando las capacidades y aptitudes de un mediador, pero los límites de las personas existen, las cualidades también y conviene ser conscientes de cuáles son, al menos, en el momento del diseño e implementación o a la hora de seleccionar al mediador en caso de que esté diseñada *a priori* la propuesta.

ELEGIR EL FORMATO: TIPOS DE PROGRAMAS Y MATICES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Usamos la denominación programa, de forma genérica, para referirnos a toda propuesta educativa. Normalmente se trata de un documento que permite detallar y organizar un proceso educativo, recogiendo un conjunto de actividades planificadas sistemáticamente, que se dirigen a la consecución de objetivos definidos. Veamos algunas diferencias entre unos y otros tipos de programas en educación patrimonial y a la terminología más frecuente que encontramos.

Plan educativo. Se trata de planificaciones generadas por instituciones u organizaciones, que parten de situaciones diagnosticadas -normalmente deficitarias- en relación con el patrimonio. Se diseña una secuenciación de acciones o pasos que se destinan a alcanzar las metas educativas propuestas. Es el caso de los planes de sensibilización o concienciación o del propio Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid.

Proyecto educativo. Es un documento de carácter integrador que se caracteriza por su condición proyectiva (ideas para llevar a la práctica). Se desarrollan en los ámbitos formal y no formal (incluso de forma conjunta) y en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales). Los organizadores y financiadores pueden ser instituciones de investigación o vinculadas al ámbito cultural (Universidades, Centros Tecnológicos, Fundaciones, Asociaciones...). El desarrollo del programa puede ser a corto o medio plazo, y se orienta hacia la consecución de objetivos de investigación y desarrollo.

Diseño educativo. Es todo documento que estructura una intervención educativa, concretando objetivos, procedimientos y contenidos. Es también esa parte de un programa que contiene las pretensiones, intenciones y proyección; por tanto, que se puede evaluar. Debe ser lo más detallada, concreta y técnica posible. De hecho, en este capítulo propondremos una herramienta para evaluar la calidad de los diseños en educación patrimonial.

Implementación educativa. Suele ser la puesta en práctica o traslación al contexto de intervención de un diseño educativo. Es en la implementación donde se recogen los datos que nos van a permitir valorar la efectividad del diseño; datos que pueden tomarse a través de un abanico amplísimo de instrumentos: registros (videográficos, textuales, fotográficos), observación participante y no participante, test, herramientas de evaluación de aprendizajes o entrevistas, por citar solo una pequeña parte de los posibles.

Acción educativa. Hace referencia a una intervención educativa puntual donde se lleva a cabo una transmisión de conocimientos, poniendo en marcha procesos de enseñanza aprendizaje, sin que a veces tal evento esté especialmente definido ni prolongado en el tiempo. Se desarrolla en los tres ámbitos educativos, incluso en el informal, y tiene lugar en territorios mixtos (sociales, políticos, geográficos, culturales), desde barrios hasta localidades. Los organizadores pueden ser individuos o colectivos: asociaciones, Fundaciones, ONGs, etc. No siempre tienen por qué contar con financiación; a veces se insertan en la práctica docente o investigadora profesional. El desarrollo de la acción se concreta en un periodo breve de tiempo y responde a fines muy concretos, no siempre educativos, sino también culturales o artísticos.

Proyecto de mejora. Consiste en la planificación de un conjunto de actuaciones que parten de la evaluación diagnóstica de una situación determinada, para dar respuesta a un problema o una necesidad muy concretos. Puede estar vinculado a otros proyectos mayores e incluso como fase previa dentro de un plan educativo.

Actividad aislada. Acción de carácter educativo pero no siempre sustentada sobre un diseño didáctico descrito o explicitado, casi siempre de carácter efímero. Se desarrollan en los ámbitos formal y no formal. Los organizadores son agentes educativos (profesores, centros, museos...) y se caracteriza por tener un carácter semi-estructurado.

Taller. Tipología de actividad preferentemente práctica. Puede estar aislado o formar parte de una planificación o programación mayor, generalmente en el ámbito no formal.

Recurso didáctico. Se incluye en esta categoría a todo medio (cualquiera que sea su formato) o ayuda que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acceso a determinada información, técnicas, etc.

Herramienta. Se trata de todo instrumento (tecnológico, documental, material, etc.) que se desarrolla para facilitar o posibilitar un aprendizaje o su enseñanza. Cada vez son más frecuentes las herramientas de base tecnológica, orientadas a los entornos virtuales, como hemos visto en el capítulo sexto de este libro.

Ruta, visita o itinerario didáctico. Se trata de una secuenciación (ordenación en el tiempo didáctico) de acciones, generalmente “in situ” o planificadas sobre una guía didáctica, unidas por un hilo conductor, tema o argumento, que se orienta a la consecución de una meta y objetivos definidos.

Concurso educativo. Se trata de una prueba o competición para aspirar a un premio, generalmente basada en la innovación y la investigación. Promociona la creatividad en los diseños educativos y/o en los resultados.

Proyecto de investigación. Procedimiento científico destinado a avanzar en el conocimiento de un campo específico de la educación patrimonial. Usualmente financiados por convocatorias públicas, entidades privadas y fundaciones, principalmente. En este caso, la recogida y análisis de los datos se realizan con un grado de exhaustividad y rigor muy elevados.

Estos formatos son importantes para ser considerados en la fase de diseño, pero también cuando evaluamos programas educativos generados por otros agentes diferentes a nosotros, porque debemos tener en cuenta su pretensión a la hora de decidir si se ajusta a unos parámetros más próximos a la acción, a lo efímero, a la planificación o al análisis de datos.

NO HAY RECETAS, PERO PODEMOS MEDIR LA CALIDAD DEL DISEÑO

Por fortuna (no por desgracia), no existen recetas que nos permitan garantizar el éxito de un diseño sino infinitas variables que solo alguien con conocimiento, exigencia, creatividad y entusiasmo, puede controlar para operar con todas ellas, simultáneamente, con la suficiente agilidad para reestructurar y acomodar todo lo necesario. Quien diseña y quien implementa se enfrenta a todos los interrogantes operando en un ecosistema en el que suceden todos instantáneamente, y en el que un leve cambio en uno de ellos (por ejemplo, acude un menor número de personas del previsto), puede requerir una reorganización exprés de todo lo ideado.

Sin embargo, y precisamente porque estamos valorando diseños educativos, es posible definir un conjunto de estándares mínimos que deben un cumplir (Fontal y Ceballos, 2019):

FIG 5. Tabla de evaluación de estándares de la calidad en el diseño de programas de Educación Patrimonial. Observatorio de Educación Patrimonial de España.

DIMENSIONES Y ESTÁNDARES	●	●	●	●
1. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA (METADATOS)				
1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.2 Descriptores que definen el programa.				
1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).				
1.5 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa				
1.6 Concreción del público al que va dirigido				
1.7 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados, etc.)				
2. GRADO DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO EDUCATIVO				
2.1 Justificación del proyecto				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta				

● Se alcanza con calidad
● Se alcanza
● Se alcanza con condiciones
● No se alcanza

FIG 6. Rúbricas que describen los grados de consecución de cada estándar.

Desarrollamos, a continuación, las rúbricas que definen esos estándares y que nos van a permitir identificar la calidad de los diseños:

1. CALIDAD DE LA INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA (METADATOS)
1.1 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación
● Aparecen todos los datos de contacto.
● Aparecen la mayoría de los datos.
● Aparecen los datos, pero faltan algunos relevantes.
● No aparece ninguno de los datos.
1.2 Descriptores que definen el programa
● Aparecen todos los descriptores que claramente definen el programa.
● Aparecen todos pero el grado de profundización es escaso.
● Faltan algunos de los descriptores clave.
● No aparecen o faltan la mayoría de los descriptores.
1.3 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...)
● Presenta en su enfoque una concepción holística, se describe y se trabaja de forma completa y múltiple en todas las categorías de patrimonio.
● Presenta en su enfoque una concepción abierta sobre las categorías de patrimonio, tratando de abordar algunas de ellas. O bien se describe en la justificación y planificación del proyecto, pero no se trabaja de forma completa y múltiple en las categorías de patrimonio.
● Presenta en su enfoque una concepción abierta pero muy escasa o superficial de la naturaleza y las cualidades de patrimonio.
● Solo trabaja una naturaleza y una cualidad.
1.4 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.)
● Se explicita de forma clara y concreta en la descripción del proyecto la tipología de proyecto desarrollado.
● No se describe de forma clara aludiendo a varias tipologías en su descripción o se refiere con distintas terminologías en su desarrollo.
● Se describe de forma equívoca la tipología de proyecto respecto a la acción desarrollada.
● No se describe y no se especifica ninguna tipología dentro del proyecto.

1.5 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa

- Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, su justificación y planificación.
- Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, pero no se profundiza o se concreta en la descripción.
- Faltan algunos de los ítems o datos justificativos del programa.
- No se describe el origen, motivo, contexto o necesidad del programa.

1.6 Concreción del público al que va dirigido

- Se especifica de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto. Se incluye una descripción profunda del colectivo y puede especificar el número de participantes.
- Se alude de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto.
- Se alude al tipo de público sin concretar cuál (público general, público escolar, todos los públicos, personas con discapacidad).
- No se dan datos de ningún tipo.

1.7 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, videos, materiales didácticos empleados, etc.)

- Se adjuntan documentos que describen de forma amplia, profunda y completa el proyecto, e incluye otros anexos como guías o materiales didácticos para su uso.
- Se adjuntan documentos que describen de forma amplia y completa el proyecto, pero no incluye otros anexos como guías o materiales didácticos para su uso.
- Se adjunta algún documento anexo que no profundiza de forma amplia y completa en el proyecto. Faltan documentos relevantes y complementarios del proyecto.
- No se adjuntan anexos

2. GRADO DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO EDUCATIVO

2.1 Justificación del proyecto

- Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto. Se basa en referencias bibliográficas y en programas precedentes.
- Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto.
- No se realiza una justificación exhaustiva. Se especifica de forma escasa y poco profunda o descontextualizada.
- No aparece justificación.

2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa

- Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación) y atendiendo al desarrollo integral (emocional, intelectual, moral) o a los pilares que establece la UNESCO/UE o un Plan de Educación específico (Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser). A su vez pueden estar desglosados en general, específico (conceptual, procedimental, actitudinal) y operativos.
- Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación) y atendiendo al desarrollo integral. Se denotan algunas ausencias en su concepción.
- Los objetivos son escasos y no atienden a las diferentes esferas, desarrollo integral o pilares UNESCO.
- No se describen los objetivos, o solo el general.

2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa

- Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, se describen y detallan correspondiéndose con los objetivos propuestos.
- Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, solo se exponen de manera genérica y global.
- No se presenta la totalidad de los contenidos en función de los objetivos establecidos o existe ausencia de contenidos frente al tema expuesto.
- No se describen los contenidos trabajados en la propuesta.

2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza-aprendizaje

- Se describe de forma detallada la metodología y las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- Se describe de forma superficial la metodología y las estrategias de enseñanza.
- No se nombra la metodología pero sí las estrategias de enseñanza aprendizaje.
- No se nombran la metodología ni las estrategias de enseñanza aprendizaje.

2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados

- Se describen de forma detallada los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados y se observa un gran número de recursos o existe diversidad en los mismos.
- Se describen de forma más escasa los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.
- Se nombra algún recurso, formato, soporte o tecnología empleada, pero no se describe su utilización o diseño.
- No se describen los recursos, formatos, soportes y tecnología empleado.

2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación

- Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos dos de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzado tras la implementación del programa. Se muestran algún ejemplo de los instrumentos utilizados en la evaluación.
- Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos uno de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzados tras la implementación del programa. Se muestran o no los instrumentos utilizados en la evaluación.
- Se nombran los sistemas o herramientas de evaluación, pero no se describen.
- No existen o no se describen sistemas de evaluación.

2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta

- El proyecto se difunde en varios eventos científicos o publicaciones y medios de comunicación o redes sociales.
- El proyecto se difunde en un evento científico o publicación y en un medio de comunicación o red social.
- El proyecto se difunde en medios de comunicación y redes sociales.
- No se encuentra difusión ni repercusión mediática sobre la propuesta.

- Se alcanza con calidad
- Se alcanza
- Se alcanza con condiciones
- No se alcanza

Esta herramienta, denominada Q-EDUTAGE, ha sido validada (Fontal, García-Ceballos, Arias y Arias, 2019) y se ha aplicado para la evaluación de más de 3000 programas nacionales e internacionales, de modo que puede servirnos, al menos, para chequear la calidad de los diseños antes de su implementación.

EL MOMENTO DE PROBAR: ATENTOS E IDENTIFICANDO SEÑALES

El momento de llevar a la práctica, implementar o probar si lo que hemos previsto “negro sobre blanco” funciona conforme hemos planificado, es fundamental. Es frecuente asumir que la calidad en el diseño por sí misma -en un enfoque “buenista” y naif de

la educación patrimonial- ya es suficiente para obtener buenos resultados. Basta con querer hacerlo bien, para que el resultado sea adecuado. Sin embargo, la praxis educativa nos demuestra cada día que es muy compleja y que existen numerosas señales clave que van a pasar desapercibidas si no sabemos mirarlas, detectarlas y afrontarlas: una pregunta de un alumno que indica incomprensión, un gesto de rechazo, de aburrimiento o de indiferencia, la merma de alumnos en las clases o las respuestas masivamente incorrectas en una prueba de evaluación, son señales que indican que no hemos logrado lo que pretendíamos.

Por eso, es muy importante recoger información de lo que sucede; si fuera posible, registrar el mayor número de datos para poder analizar no solo *durante* sino *después* de la intervención. Un registro videográfico (siempre con el consentimiento informado de todos los participantes) permite recoger una huella aproximada de lo sucedido; podría ayudarnos un registro solo de audio si no fuera posible recoger imágenes por cuestiones de protección de datos. Un registro sistemático textual, también sería adecuado para poder observar con detalle aquellos indicadores (ya sean conductas, palabras, respuestas a preguntas, etc.) que nos señalen en qué medida estamos aproximándonos o alcanzando nuestros objetivos; podemos ser observadores participantes (quienes realizamos la acción) o no participantes (externos). Para recoger datos también debemos incluir todas las pruebas de evaluación de aprendizajes que se realicen (pruebas cerradas, trabajos de investigación, redacciones, test...) y otras formas de mediciones más individualizadas como entrevistas, grupos de discusión o preguntas directas. Actualmente, con las Redes Sociales, se abre un abanico de recogida de datos masiva, que pueden incluir análisis de textos, de cuestionarios o test, entre otros. Las TIC cuentan con herramientas específicas de autoevaluación (recogida de respuestas o registro de interacciones, por ejemplo), como se ha explicado en el capítulo sexto. Es cierto que en el ámbito de la educación patrimonial han sido muy frecuentes las encuestas de satisfacción, pero en ocasiones éstas no tienen una utilidad completa más allá de averiguar el grado de conciencia sobre su propio aprendizaje o complacencia que tienen alumnos, visitantes o público. Dicho de otro modo, que alguien considere que ha aprendido no supone que haya adquirido los conocimientos que pretendíamos y del modo en que se proyectaba por parte del diseñador de la propuesta educativa. La satisfacción, por sí sola, no es suficiente para validar una propuesta educativa; además, en este tipo de encuestas suelen ser frecuentes las respuestas acomodadas o de complacencia que muchas veces se ofrecen por parte de los usuarios, sin la posibilidad de indagar en la cualidad de esas respuestas. Por tanto, es un instrumento de medición limitado -como todos los demás-, a la medida de lo que evalúa: la autopercepción de la satisfacción.

¿LO HEMOS CONSEGUIDO?: EN LA JUSTA MEDIDA

No medir en educación patrimonial es como no haber hecho nada. Así de contundente debe ser la posición ante la necesidad de que toda propuesta educativa valore si se consiguen los objetivos previstos en un diseño. De otro modo, el diseño no tiene sentido y la intervención es estéril. No es únicamente una cuestión técnica o una condición *sine qua non* de un programa educativo (si no evalúa, no es un programa, ni es educativo), sino de responsabilidad. Intervenir educativamente implica modificar las estructuras de pensamiento, los conocimientos, los intereses, favorecer el disfrute, lograr la sensibilización o inducir a la transmisión del patrimonio. Educar en el patrimonio tiene consecuencias que, en todos los ejemplos descritos, son positivas y mejoran la vida de las personas, pero por lo mismo, si la intervención es inadecuada, pueden ser negativas y cercenar el interés de alguien por el patrimonio de por vida, desmotivar temporalmente la valoración de un estilo o autor, generar desconocimiento o un conocimiento inexacto respecto a ciertos temas. Por lo tanto, cada objetivo, al ser planteado, debe garantizar que se pueda medir y debe contemplar los instrumentos para ser medido. De otro modo, no es plenamente un objetivo educativo.

Así, por ejemplo, si pretendemos sensibilizar a los ciudadanos ante determinado bien patrimonial, primero tenemos que estar seguros de que el nivel de sensibilización previo -antes de nuestro diseño e intervención- es lo suficientemente bajo o inadecuado como para justificar nuestra propuesta educativa; es decir, debe existir un mínimo diagnóstico previo. Bastaría un indicador o varios que apunten en la dirección de la falta de sensibilización; por ejemplo, nuestros destinatarios nunca van a visitarlo; no lo tienen en cuenta cuando deben seleccionar los bienes más importantes de su localidad; han hecho pintadas sobre ese bien, etc. Una vez constatamos o, al menos, tenemos evidencias suficientes que indican que existe una falta de sensibilización -y, con ello, justificamos la necesidad de nuestro diseño-, al marcar los objetivos, debemos asegurarnos de cómo medir su consecución. ¿Cómo vamos a tener constancia de que nuestra intervención ha conseguido sensibilizar a la persona o colectivo al que nos dirigimos? En este caso, la recogida de datos es clave, pues vamos a poder reconocer con detalle cada cambio o modificación de su conducta, sus reacciones, sus interacciones o sus palabras. Además, si decidimos que al final de la intervención vamos a hacerles una entrevista preguntando por su consideración respecto al bien sobre el que han aprendido, cómo lo darían a conocer o qué valores destacarían del mismo, necesariamente nos van a dar evidencias del aprendizaje y del grado de valoración alcanzado que, además, podemos comparar con el previo (adoptaríamos en ese caso un enfoque pretest-postest). Por su-

puesto, esta evaluación se puede sistematizar y transformar en una herramienta derivada de la investigación, por ejemplo, en una escala; en cualquier caso, es necesario *prever* antes de diseñar y *aplicar* al final del diseño algún tipo de medición. En este terreno, la investigación en educación patrimonial nos ofrece una gran cantidad de propuestas en forma de tesis doctorales, trabajos de investigación, proyectos competitivos o artículos científicos que contienen herramientas validadas y calibradas que podemos aplicar o adaptar a nuestras intervenciones. Así, habremos generado un diseño que se justifica, que plantea objetivos medibles, que está acorde con los estándares internacionales, nacionales y autonómicos; un diseño que se ajusta a las características de los públicos a los que se dirige, adaptado a las posibilidades de quienes lo deben llevar a cabo, así como a las condiciones de los medios y contextos en los que se debe implementar. Todo esto hace que podamos referirnos a una propuesta solvente en educación patrimonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asensio, Mikel. (2017). "Como el agua que fluye": formar para lo informal. En *Información Psicológica*, 113, 70-84.

Comunidad de Madrid (2019). *Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural. Consejería de Cultura, Turismo y Deportes.

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

Fontal, Olaia y García-Ceballos, Silvia (2019). "Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad". En *Revista Ensayos*, 34 (1).

Fontal, Olaia, García-Ceballos, Silvia, Arias, Benito y Arias, Víctor B. (2019). "Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage". En *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 31-38.

Ibáñez-Etxeberria, Alex, Kortabitarte, Aroia, De Castro, Pablo y Guillate, Iratxe. (2017). "Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 13-27.

