

# **LÍNEA 5**

***Investigación en  
Educación Patrimonial***

# La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores

Ana Sánchez Ferri.  
asanfe81@hotmail.com

520

## Resumen

Esta comunicación tiene como finalidad presentar una intervención didáctica realizada en el contexto de la investigación de la tesis doctoral, en proceso. Esta tesis pretende crear un modelo específico de Educación patrimonial dirigida a las personas mayores, un colectivo con características específicas, en las que se va a profundizar, puesto que son, por una parte, agentes activos del aprendizaje, a la vez que sujetos pasivos del mismo. Las directrices de esta investigación se establecen a partir de intervenciones educativas como la que pasaremos a detallar en esta comunicación, dando especial importancia a los recuerdos, conformadores de memorias individuales, y a las historias personales que muestran experiencias de vida. El seminario, Memorias de Madrid. Una ciudad construida de recuerdos, surge como un proyecto de educación patrimonial con el objetivo de establecer conexiones entre personas mayores de 65 años que tienen como eje la ciudad de Madrid, su historia y los recuerdos asociados a ella, que configuran su patrimonio inmaterial.

## Palabras clave

Memoria, recuerdos, patrimonio inmaterial, personas mayores.

## Abstract

This communication has as purpose to present a didactic intervention made in the context of the research in my doctoral thesis, which is in process. This thesis tries to create a specific model of patrimonial Education for elderly people, a group with particular characteristics, into which I'm going to study in depth, because they are, on one hand, active learning agents, and, at the same time, they are passive. The guidelines of this research are established from educational interventions like the one I will detail in this communication, giving special importance to the recollections, which form individual memories, and to the personal stories that show experiences of life. The seminar, Memories of Madrid. A city constructed of recollections, arises as a project of patrimonial education with the aim to establish connections among elderly people over 65 years old who take as a core the city of Madrid, its history and its memories, which form their immaterial heritage.

## Keywords

Memories, reminds, immaterial heritage, elderly people.

## Necesidades de una investigación educativa de carácter patrimonial para el colectivo de las personas mayores.

“Es difícil ser vieja. Se necesita un aprendizaje, que es el drama de nuestra vida” (María Teresa León, *Memoria de la melancolía*).

Es el paso de los años el que nos ofrece experiencias y una mochila que se va llenando de ilusiones, esperanzas, desilusiones, decepciones y poco a poco nos forma como personas, genera una serie de aprendizajes que conforman nuestra memoria personal y nos convierte en generadores de conocimiento y experiencias vividas. Es por ello que la cita de María Teresa León nos parece tan significativa, nadie nos enseña a crecer, nadie nos enseña a asumir que la vida es creciendo, aprendiendo pero también, a su vez, ir perdiendo autonomía. Nadie enseña a asumir la vejez como un cambio constante y como un momento en el que aglutinamos una cantidad ingente de experiencias que nos han determinado como individuos y nos han conformado como personas. Estas experiencias y aprendizajes a lo largo de una vida hace que las personas mayores sean agentes de activos en la conservación del patrimonio inmaterial, puesto que aglutinan en sí mismas vivencias y recuerdos que al ser compartidos cobran sentido para la colectividad.

Recuerdos que se alzan como patrimonio inmaterial y que a través de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje suponen la creación de redes de conocimiento que fomentan una memoria colectiva. Es por ello que entendemos que la Educación patrimonial con personas mayores supone una intervención de carácter educativo para poner en relación diferentes individualidades que conforman pequeñas redes de conocimiento. El hecho de hacer consciente a este colectivo sobre la importancia que adquiere el compartir sus recuerdos, confiere en cierto modo un valor patrimonial a cada uno de ellos, y legarlos a otras personas, lo que genera inercias de transmisión que, al ser compartidas intergeneracionalmente, hacen que se genere una comunicación del patrimonio y un hecho concreto con el colectivo de las personas mayores, la participación social. Pasan de ser agentes pasivos del aprendizaje a sujetos activos en la transmisión de conocimientos y valoración del patrimonio personal de cada uno de ellos, generando así la formación de identidades individuales que se conforman poco a poco en colectivas.

El aumento del número y la proporción de personas mayores en la sociedad española constituye una de las transformaciones sociales más importantes del último tercio del pasado siglo. De esta manera, entendemos, que crear una serie de medidas sociales y culturales para hacer frente a las necesidades de este colectivo se presenta como prioridad en cada una de las acciones realizadas para la investigación.

La investigación sobre educación patrimonial nos abre nuevos horizontes en la aplicación de un modelo educativo patrimonial en el ámbito no formal y dirigido a un colectivo lleno de experiencias vitales. La aportación que las personas mayores realizan tanto a la conservación patrimonial, desde el mero hecho de recuperar el patrimonio intangible a través de recuerdos, vivencias, fiestas, tradiciones, ya perdidas materialmente pero que se encuentran escondidas en recuerdos, nos aportan un punto de vista sobre el cual investigar sobre la importancia social que puede suponer esta recuperación.

Por otra parte, esta participación social implica una mejora de la calidad de vida de las personas y supone uno de los pilares en los cuales se sustentaría esta investigación, de manera que implicaríamos la parte educativa, así como la de beneficio y utilidad social de este tipo de acciones. Dos de los objetivos principales serían por una parte, la mejora de la práctica educativa y el hacer conscientes a las personas de la importancia del aprendizaje en el período final de sus vidas. Ambos objetivos hacen que este tipo de prácticas educativas impliquen tanto el ámbito social como educativo y se dirijan principalmente a la consecución de una mejor calidad de vida de este colectivo.

Ampliar los puntos de vista en la Educación con personas mayores, centrándonos en un modelo específico de Educación Patrimonial en el ámbito no formal. Ampliar a través del estudio de intervenciones socioeducativas con personas mayores, así como en las diferentes metodologías empleadas para la enseñanza-aprendizaje, tomando la vertiente patrimonial para crear un acercamiento a una sensibilidad distinta que, además, nos permita crear relaciones sociales entre las personas mayores y otros colectivos de edad, de manera que se presente como necesario un modelo de Educación Patrimonial con sujetos de aprendizaje que no se habían tenido tan en cuenta como otros colectivos.

Por lo tanto, determinamos que existe una necesidad de crear mecanismos para mejorar la comunicación intergeneracional y los núcleos más cercanos a los jóvenes, generando un entorno familiar efectivo

que les brinde seguridad y confianza, donde se conozcan y respeten sus inquietudes y necesidades; así como favorecer la transmisión de experiencias y conocimientos, además de prevenir o eliminar las actitudes violentas de intolerancia y falta de comunicación que se presenta en el interior de las familias. En este sentido el objetivo esencial es fortalecer los valores y las relaciones positivas en el núcleo familiar como primer espacio de aprendizaje.

### La importancia del recuerdo. Los recuerdos como patrimonio inmaterial y conformadores de una memoria colectiva.

La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición es la base de la personalidad colectiva de un pueblo. Vivimos en y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro (Miguel de Unamuno)<sup>1</sup>.

Estas palabras de Miguel de Unamuno expresan en unas líneas la idea general de esta comunicación. El modo en el que se interrelacionan recuerdo, memoria individual, memoria colectiva, tradición, pasado y futuro en estas líneas es la base en la que se asienta la investigación. Nos centramos en la importancia que adquiere un recuerdo, sobre todo en aquellas personas que van acumulando experiencias y vivencias y recordar supone volver a reconstruir sus vidas, de manera que sean conscientes de sus propios aprendizajes. Cada recuerdo es una pequeña historia, que va adquiriendo valor cuando se transforma en una porción de memoria, memoria individual que se transforma en colectiva cuando se comparte. Rescatando las palabras anteriores, “nuestra vida espiritual no es en el fondo sino el esfuerzo que hacemos para que nuestros recuerdos se perpetúen y se vuelvan esperanza, para que nuestro pasado se vuelva futuro”. Entramos en la importancia que ejerce un recuerdo para la intervención educativa que es el eje de esta comunicación. A través de la investigación teórica, se propuso un seminario donde el recuerdo fuera el eje que moviera el resto de las aplicaciones que componen el modelo educativo patrimonial.

<sup>1</sup> Citado por Federico Mayor, “El Patrimonio, memoria del porvenir”, Correo de la UNESCO, septiembre de 1997, pp. 42-43.

Una intervención basada en rescatar los recuerdos de las personas mayores, de un colectivo que, en los últimos años de su vida pueda ser consciente de que su vida se ha conformado de pequeñas historias que no son sino la creación de su memoria. La memoria es un depósito que guarda la herencia del pasado, pero, según Halbwachs, no como evocación objetiva de lo que aconteció, sino más bien la reconstrucción que, desde el presente, se hace en un momento determinado de acuerdo a unos intereses concretos. Es por ello que el papel del recuerdo es importante para esta intervención educativa, puesto que entendemos que todas las personas tenemos los recuerdos arrumbados en un rincón de nuestro corazón, y es un pequeño estímulo el que genera que ese recuerdo pueda volver a hacerse presente a través de una imagen, de un sonido, de un olor.

Recordar proviene del latín *re* (de nuevo) y *cordis* (corazón): “volver a pasar por el corazón”. Es necesaria una reflexión sobre la importancia del recuerdo, la importancia del vínculo que adquirimos con el pasado. Recordar para mantener vivas las experiencias que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida, para mantener viva a la gente con la que las hemos compartido. Hacer significativo para la experiencia personal nuestro patrimonio cultural, en este caso inmaterial, así como para tomar mayor conciencia de quiénes somos. Mirar al pasado para generar futuro.

Este tipo de acciones se hace posible a través de la recuperación de historias orales, centrando nuestra propuesta en las historias personales, que siguiendo los escritos de la autora Santamarina, se establece como prioridad:

“(…) humanizar la Historia, no hacer una Historia de datos, no hacer una Historia e procesos vaciados de gente, sino poner a la gente en la Historia, darle a la gente el derecho a su Historia y, además, demostrarle a las personas que no tenemos historias heroicas maravillosas, que tenemos historias, que la mayoría de los seres humanos lo que tenemos es una historia que aparentemente es intrascendente, pero que tiene la trascendencia de ser la que constituye nuestra propia experiencia y eso es lo importante” (1998: 123).

Pequeñas historias conformadoras de la Historia en mayúsculas. Nos interesan los recuerdos, las historias personales de cada uno de nuestros alumnos, de esas personas mayores que ponen sobre la mesa su historia, su vida, su experiencia, los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de sus vidas, y que al

ser comunicados, transmitidos y dotados de un valor patrimonial están generando una transferencia intergeneracional de la Historia.

Los transforman en patrimonio inmaterial, que al ser compartido, garantizan la diversidad cultural, un momento determinado, una época distinta, unos valores, ideas, pensamientos, que tienen como única vía ese recuerdo, el darle importancia a la pequeña historia que conforma un espacio personal y que al unirse con otras pequeñas historias personales generan una red de conocimiento colectivo. Muchas veces estos recuerdos si no son compartidos se pierden en el olvido y no se les da la importancia de patrimonio cultural inmaterial que tienen reconocida per se.

En el diseño de la intervención educativa que presentamos, detectamos la necesidad que una intervención de estas características tiene en una ciudad como Madrid. La ciudad se presenta como un crisol de gentes, culturas distintas, y con un reducto de personas mayores que han conocido la vida de la ciudad como fue, no como es ahora, que reconstruyen a través de los recuerdos los espacios vividos, y recuperan para nosotros, para las nuevas generaciones, una ciudad que fue, y que hoy podemos conocer a través de ellos, agentes activos de nuestro aprendizaje.

### **La memoria de una ciudad como conformadora de identidades personales. El caso concreto de un seminario sobre las memorias de Madrid**

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

Esta cita muestra el punto de partida de las actividades llevadas a cabo con la Educación Patrimonial como base de su desarrollo, porque define los objetos materiales como referentes de nuestra propia identidad, sin que prácticamente seamos conscientes de ello. Sería este el primero de los objetivos planteados en el seminario: fomentar una identidad personal

a partir de los recuerdos, ya sean estos materiales o inmateriales. Estos recuerdos se fueron construyendo en las diferentes sesiones a partir de estímulos como fotografías, literatura, textos, y por la aportación personal que cada uno de ellos realizó a las sesiones.

Esta intervención constituyó la recuperación de una serie de experiencias, recuerdos, etc., que sirvieron para recuperar un pasado inmerso en los recuerdos de cada uno de los participantes, y que, a partir de diferentes estímulos, se puso de manifiesto, compartiéndolo con los demás. Se intentó, a través de la educación patrimonial, crear conexiones entre los recuerdos de los diferentes participantes, así como también, hacerles partícipes de la importancia de conectarlos con el presente, con diferentes grupos de edad, de manera que, al existir el diálogo intergeneracional, el patrimonio cultural siga conservándose.

Pero, además, creando una serie de relaciones entre los jóvenes y una población, mayor de 65 años, que está en aumento, de manera que se fomente un envejecimiento activo.

El diseño de la investigación se realizó partiendo de una serie de objetivos, contenidos concretos y una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los objetivos, éstos plantean diferentes cuestiones que resolver:

- Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural, principalmente el patrimonio inmaterial.
- Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones.
- Entender las ideas, pensamientos y recuerdos como parte del patrimonio inmaterial que configura la memoria individual.
- Participar de la colectividad de la que son parte integrante, con la aportación de recuerdos y valores simbólicos sobre el patrimonio para su transmisión y legado a generaciones venideras.
- Fomentar el diálogo intergeneracional para la conservación del patrimonio cultural y para una mayor participación de las personas mayores en la sociedad.
- Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente.

Se establecieron ocho sesiones en las cuales tratar diferentes contenidos, a continuación vamos a pasar a exponer cuáles fueron dichas actividades, de las cuales se fueron recogiendo datos a través de diferentes instrumentos, de los cuales destacaremos, el registro fotográfico, videográfico y el diario de campo del profesor-investigador.

### **Sesión 1: Presentación de la actividad y de los participantes**

Comenzamos con una sesión para acercar los conceptos de patrimonio material e inmaterial a los alumnos. Con esta sesión se pretendía conocer a los participantes y hacerles escribir (narración-relato) para conocerles, y poder, de esta manera, extraer algunos datos sobre los mismos.

El objetivo pretendido con esta actividad es conocer el concepto sobre el que vamos a trabajar: patrimonio personal, material e inmaterial relacionado con la ciudad de Madrid y las experiencias personales.

### **Sesión 2: Visita a la exposición “Las presas de Franco” en el C.C. Conde Duque**

Las tres siguientes sesiones, 2, 3 y 4 están interrelacionadas puesto que suponen la aplicación directa de aquello que comentamos en la primera sesión. A través de una serie de testimonios en primera persona, observamos historias de vida de muchas de las mujeres que vivieron de primera mano la Guerra Civil. Esto les iba a permitir afianzar el concepto de patrimonio inmaterial como pequeñas historias personales que conforman una Historia mayor. Además, les supuso el hecho de reconocer testimonios en algunas situaciones vividas por ellos mismos como observaremos en algunos de sus comentarios. Esta sesión fue bastante dura y difícil por la implicación emocional que se generó en el testimonio oral.

### **Sesión 3: Visionado documental “Canciones para después de una guerra”**

Visionado en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, de la película-documental *Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martín Patiño.

### **Sesión 4: Tertulia y debate sobre la exposición y el documental**

A través de esta sesión se hizo una reflexión que participó de las líneas de un debate, en cual se expresaron algunas ideas y se pusieron sobre la mesa recuerdos que muchos tenían arrinconados en la memoria. La reacción de muchos de los alumnos fue de rechazo en un primer momento, aludiendo a que eso fue algo que ya no hay que recordar ni recuperar. No obstante, se siguió “tirando del hilo”, puesto que a pesar de esas afirmaciones, muchos de ellos quisieron aportar su visión, en las narraciones y relatos que escribieron. Un ejemplo de ello, son los siguientes

fragmentos: “Todos sabemos que pasaron cosas terribles antes, durante y después de la guerra. Lo que vimos, contado en primera persona es más impactante. Lo que deseamos, yo creo, es que un horror como ese no vuelva a repetirse” (Manuel). “Lo que de verdad necesitamos es que haya paz y reconciliación y entonces a mí no me parece oportuno que a estas alturas, revolvamos en hechos pasados hace tanto tiempo” (Águeda). “El reportaje que vimos en el Reina Sofía, aunque pasó muy deprisa pude captar algunas cosas. Lo primero, me recordó el miedo que pasaba cuando volaba los aviones y tiraban bombas, también el hambre que pasé en Madrid”. (Conchi).

### **Sesión 5: Patrimonio que conecta con la ciudad. (Fotos, textos, olores. Recuerdos propios).**

Una vez establecidas las bases de la actividad, con esta sesión pretendimos crear aquello que habían visto en las sesiones anteriores, pero siendo ellos los protagonistas y su vinculación con la ciudad. Se iba a construir una ciudad con los recuerdos aportados por cada uno de ellos, ya sea a partir de lecturas que estimularan esos recuerdos que a veces quedan en la mente. También se utilizaron fotografías de una exposición sobre Madrid desde 1920 a 1970.

Conocemos y comentamos el patrimonio de la ciudad mediante una dinámica de pregunta-respuesta, haciendo hincapié en su interpretación de la ciudad en base a sus recuerdos. Se leyeron fragmentos de *Escenas madrileñas* de Antonio Gómez Rufo, algunas citas de Almudena Grandes sobre los mercados de Madrid que generaron inercias en algunos de los alumnos que escribieron lo siguiente:

“Dos lugares muy unidos a mi vida en esta ciudad son la Plaza de España y la Casa de Campo. A la Plaza de España iba todos los días con mis hijos, sobre todo por la tarde y los domingos también con mi marido. Los niños lo pasaban muy bien jugando y correteando y yo al coincidir todos los días con la misma gente, hicimos un grupo de amigas y lo pasábamos estupendamente, pues como éramos todas muy jóvenes, la experiencias y conocimientos de cada una nos servían a todas: vida de pareja, cocina, aprender hacer patucos, etc. y así pasaron muchos años hasta que cada una empezamos a tener coche y las cosas cambiaron. (...) ¡Qué recuerdos!”. (Águeda).

Algunos de ellos, trajeron fotografías que mostraban su vinculación con la ciudad de Madrid (fig. 1).



**Figura 1.** Fotografías de una de las participantes en la que mostraba la vinculación con la ciudad y con las personas que compartieron con ella parte de su historia.

### **Sesión 6: Patrimonio personal. Traer objeto especial de cada uno, un recuerdo**

En la sexta sesión el objetivo fue que a través de un objeto o fotografía especial para cada alumno se pudiera dar a conocer su patrimonio personal y familiar. Con ello se pretendió trabajar el respeto y la valoración de lo propio y lo ajeno.

En esta sesión se observó que habían entendido perfectamente el concepto de patrimonio inmaterial, idea sobre la que giraba el seminario. Para ello, recogemos unas palabras del diario de observación de la educadora:

“Conchi trajo una pequeña figurilla de cerámica, un ciervo, nos estuvo contando que es una figurilla muy importante para ella porque fue lo primero que le compró su hija. Según decía, tenían una tienda a una manzana de su casa y cuando su hija, no muy mayor, pudo recoger algo de dinero, unas monedas que reunió quiso comprar a su madre algo, y fue esta figura. Ella se emocionaba mucho al contarlo y decía, “Fíjate, que todavía me emociono al contarlo y que la guardo con mucho cariño, a pesar de ser algo fea”.

En ese momento todos rieron y se veía en cada uno de los participantes una cara como de admiración por lo que su compañera estaba contando.

Otro de los alumnos, Manuel, trajo una pequeña vespa de color verde, y nos explicó que para él este objeto es muy importante porque le recuerda a la moto que tenía cuando era joven, y que le trae recuerdos de la que entonces era su novia, y hoy en día su mujer, porque un día, cuando iban juntos en la moto, le dijo que se “agarrara” bien porque había



**Figura 2.** Fotografía del patrimonio personal de uno de los participantes en el seminario.

adoquines en la calle y según su relato, “como eran tiempos en los que eso no estaba bien visto, ella se agarró al paraguas que llevaba, y la perdí por el camino, vamos, que se cayó de la moto”. Y compré esta moto y cada vez que la veo me recuerda a lo que nos pasó, que, claro, hoy en día eso no pasa” (fig 2).

### **Sesión 7: Actividad de evaluación de la actividad**

Se realizó una actividad en la que tenían que introducir en una caja una idea sobre aquello vivido en las sesiones y un “deseo” para el futuro. Se incidió en el concepto del patrimonio contemporáneo y el hecho de no fijarnos solamente en el pasado, sino que estas actividades han deservir para dar impulso para la creación de buenos recuerdos en el futuro. Ya que este presente, en el futuro será pasado (fig. 3).



**Figura 3.** Muestra de la valoración en la llamada “caja de deseos para el futuro”.

Este modelo, por lo tanto, se basó en la interacción, la cooperación y la participación como estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se partió de un aprendizaje constructivo con los recuerdos como ideas previas a partir de las cuales estimular e ir tejiendo una recuperación del patrimonio personal e individual.

Con estas prácticas se generaban conexiones patrimoniales entre algunos de los integrantes del grupo, de tal manera que se fueron estableciendo lazos entre ellos que permitían el hecho de estar hilando un patrimonio individual que fue conformando los colectivos, y que, además, al sentirse parte de un grupo generaban lazos emotivos que se iban creando a partir del trabajo de la empatía tanto de los educadores con el grupo como de los propios integrantes del mismo.

Otro de los objetivos sería generar procesos educativos en los cuales el diálogo intergeneracional se entienda para el establecimiento de una serie de estrategias que hacen que tanto unos como otros puedan ser capaces de ponerse en el lugar del otro. Y que de esta manera se llegue a comprender qué referentes culturales poseen y cuáles fueron los determinantes sociocontextuales que generaron su punto de vista a la hora conformar su identidad o personalidad. Por ello, al comunicar estas experiencias se estableció un diálogo intergeneracional entre los participantes o educandos y las educadoras que fomenta una convivencia social y ciudadana, que, además, propicia que las personas mayores, que son las que comunican y transmiten unas vivencias personales, conserven y recuperen un patrimonio inmaterial.

Hemos planteado ya los relatos e historias de vida como otro de los pilares fundamentales de nuestra investigación y aplicación didáctica. Confluyen en el concepto de historia vital diferentes variables para el desarrollo de nuestro estudio: la experiencia vital como parte de la conformación de la identidad y memoria individual, la aportación que se hace a través de las historias vitales de la transmisión a generaciones futuras, y por lo tanto, a la conservación de la memoria colectiva, y por otra parte, a la aportación que se hace al envejecimiento y a la valoración de la experiencia de vida como fuente de desarrollo personal y participación social en base a ese legado a generaciones futuras.

La importancia del relato, de la narración, conformada de recuerdos, hace que vaya adquiriendo sentido la conformación de la memoria personal. Construyendo su relato, el narrador organiza y da sentido a aspectos de su propia vida a los cuales posiblemente no dio la misma importancia cuando los estaba vi-

viendo, de tal manera que la narración le está permitiendo entender algunos cambios concretos que ha ido experimentando y poniendo en valor algunas experiencias vitales que conforman su propia identidad. Eugenio Trías (2003) considera que:

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

Trías habla de sujeto narrativo y de dignidad, puesto que dicho sujeto, al manifestarse está conformando una historia personal y dotando a la misma de una dignidad propia y de una importancia que se hace presente en la participación de dicho sujeto en la sociedad como parte de la misma. En esta reflexión se podría considerar, asimismo, el autoconcepto como una manera de interpretación o reinterpretación personal propiciada por el hecho narrativo.

En este sentido, entendemos que estas actividades dirigidas a la investigación de un modelo de Educación Patrimonial con personas mayores, entroncan con la continua investigación sobre los procesos relacionales entre el bien patrimonial y el sujeto. Es en esta relación donde incide la educación patrimonial a través de diferentes investigaciones sobre las mejores metodologías aplicadas a ella. Las últimas aportaciones a la misma se encuentran claramente expresadas en el libro *Didáctica del patrimonio*, de la profesora Roser Calaf. En sus aportaciones se observa la necesidad de crear una metodología específica con los diferentes procesos de conexión entre el sujeto y el objeto patrimonial y las relaciones entre ellos para poder trabajar con el patrimonio.

## Conclusiones.

Como conclusión, entendemos la necesidad de reflexión acerca de este tipo de intervenciones educativas, que puedan generar una serie de estrategias didácticas para el aprendizaje de las personas mayores, pero sobre todo para el establecimiento de conexiones a través de redes de recuerdos.

La importancia que ejerce el recuerdo en las personas mayores hacen que éstas doten a sus historias de un valor patrimonial en sí mismo, pero también

de un valor de transmisión a generaciones futuras, que constituye un legado patrimonial inmaterial para poder ser conservado. Se recuperan una serie de vivencias, que, nos hablan de muchos hechos patrimoniales, pero también de un patrimonio cultural material que ya se ha perdido y solamente queda en la memoria de las personas mayores.

Este tipo de acciones educativas hace que estas pequeñas historias conformen este patrimonio y lo devuelvan “a la vida” a través de la comunicación y de compartir estas vivencias con la ciudad como fondo, con la ciudad como escenario y como nexo de unión entre ellos. Todas estas reflexiones generan la búsqueda de estrategias para aplicar un modelo específico de educación patrimonial para el colectivo de personas mayores. Pero la reflexión que se suscita va orientada siempre a mejorar la calidad de vida de esta colectividad, de hacerles sentir partícipes de la sociedad, de una sociedad que genera cambios diarios, de un cambio que muchas veces es difícil de asumir, pero fácil de aprender.

Estas reflexiones acerca de un modelo educativo patrimonial con personas mayores implican el seguir investigando cómo el pasado está inmerso implícita-

mente en nuestro presente y nuestro futuro. Cómo aquello que somos, que nos conforma como personas influye directamente en la manera de ser y de comportarnos, y cómo, a medida que avanza nuestro desarrollo personal, volver a atrás, recordar esas vivencias, nos hace “volver a vivir” y regala calidad a los años que nos esperan.

## Referencias bibliográficas

CALAF, R. (2009): *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea, Gijón

SANTAMARINA, C. (1998): “La metodología de las fuentes orales: las historias de vida”, en C. López Sánchez: *Fuentes orales y documentales. Los pactos intra e inter-géneros. Nuevas identidades políticas y sociales en la construcción de la autonomía de las mujeres*. Universidad de Alicante, Alicante: 113-124.

TRÍAS, E. (2003): *Ética y condición humana*. Península, Madrid.

# Arte y Memoria praxis con colectivos de mayores en espacios de educación no formal

Raquel Olalla González  
Sala Rekalde  
olallapin@hotmail.com

## Resumen

La comunicación se basa en la Tesis Doctoral denominada Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad dirigida por la Dra. Olaia Fontal Merillas, en la Universidad de Valladolid, 2010. En este contexto se intenta conseguir unas deducciones sobre el trabajo de los procesos cognitivos en personas mayores con el Módulo de Arte y Memoria (MAM) como parte de la intervención social con mayores.

Para ello investigamos el porqué de la intervención con materias relacionadas con el Arte Contemporáneo como patrimonio del presente, estimulante de la creatividad y la imaginación en los mayores, impulsor de participación social en diferentes niveles de implicación y benefactor en la armonía entre lo subjetivo y lo objetivo de la percepción. Lógicamente, existen muchos pasos intermedios para la consecución y puesta en marcha de la intervención social con mayores tanto en el Museo de Bellas Artes de Bilbao como en Sala Rekalde.

## Palabras Clave

Pedagogía Social, mayores, educación patrimonial, arte contemporáneo, memoria.

## Abstract

The communication is based on the PhD Thesis denominated Art and Memory: cuasi-experimental study with the elderly, directed by Dr. Olaia Fontal Merillas, at the University of Valladolid, 2010. In this context one tries to obtain some deductions of working the cognitive processes of the elder people with meetings of Art and Memory, the direct restoration of the Module of Art and Memory (MAM) as part of the social intervention with the elders.

For that matter we based our action on the accomplishment of a series of tests related to Contemporary Art as heritage of the present, booster of creativity and imagination in the elder people, a driving force for social for the harmony between the subjectivity and objectivity of perception. Naturally, intermediate steps have been taken for the accomplishment of the social intervention with elder people both in the Fine Arts Museum of Bilbao and in Sala Rekalde.

## Keywords

Social pedagogic, seniors, patrimonial education, contemporary art, memory.

“El presente no es un puente del pasado al presente cuya única función es dejar en las mismas condiciones lo que recibe; (...) Esto supone que el presente no va a legar el patrimonio en las mismas condiciones en que lo recibió y que, además, va a aportar su propia producción cultural; va a ampliar sustancialmente la pieza para tejer; es un hilo que se va a engrosar sobremanera. Es decir, el presente va a generar un cambio cualitativo en el hilo de la memoria” (Fontal, 2004: 89).

## Introducción arte y memoria

El patrimonio es una realidad “única” pero con diversos caminos por descubrir. El patrimonio cultural es uno de ellos y puede ser para nosotros uno de los que nos va a guiar en este contexto entre el arte y la memoria. La cultura está muy ligada al conocimiento y con ello van unidas sus propias estrategias. R.M.

Gagné ha sido uno de los autores contemporáneos, en nuestra área, que ha llevado a cabo una integración de los conceptos del aprendizaje conductual como uno de los principios básicos de contigüidad, refuerzo y práctica. Suponen procesos internamente dirigidos, mediante los cuales las personas adquieren la capacidad de regular procesos como la atención y percepción selectiva, la codificación de información nueva para almacenarla en la memoria a largo plazo, la recuperación, y la solución de problemas, en el curso de un procesamiento activo de la información (Trianes, 1994: 145). Según Pozo (1990), se ha desarrollado una diferenciación entre las habilidades (destrezas concretas del aprendizaje o estudio) y las estrategias de aprendizaje (planificación de las habilidades en una secuencia dirigida a un fin). En este caso relacionado con experiencias artísticas que necesitan una comprensión verbal y visual concibiendo como “propio” los nuevos conocimientos artísticos que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida y entre ellos los relacionados con el arte. La memoria está relacionada con las emociones, el grado de utilidad de la información, el nivel de atención y el número de estímulos diferentes que forman la información recibida. De ahí que a lo largo de la comunicación pondremos en valor estos aspectos presentes en los espacios donde presentamos nuestras experiencias artísticas con colectivos de mayores.

### Contexto de referencia: espacios artísticos

El arte es una forma de expresión sensitiva, más aún el arte contemporáneo, que se ha basado en la integración de los cinco sentidos, de diferentes ámbitos como la expresión musical, plástica, corporal, teatral, etc. Sabemos que nos ayuda a explorar nuevas ideas, emociones, conceptos, sentimientos, que se encuentran en nuestro interior y están esperando a ser descubiertos.

De esta manera, ir desarrollando procesos educativos a través del arte nos va a ayudar para construir una nueva visión de nuestra vida. A partir de este comienzo, deberemos ir analizando los conceptos básicos y hacerlos confluir con el ámbito de la memoria cotidiana, la base de nuestra comunicación. Creemos que la mejor manera para ello es utilizar el arte contemporáneo como vehículo imprescindible para trabajar y estimular la memoria evitando posibles trastornos en los procesos cognitivos de las personas de mayores.

Desde nuestra perspectiva, el medio educativo es un contexto para la comprensión del arte. Dentro de



Figura 1. Recorrido por Sala Rekalde con colectivos de mayores 2012

la Educación Artística utilizamos el arte como un medio o vehículo de ayuda a los grupos de mayores para recuperar su equilibrio y protagonismo social y, en definitiva, para lograr una educación más humanista. En nuestro caso contamos con un programa donde una de las actividades que promovemos es el trabajo artístico-creativo para mejorar la capacidad cognitiva y ayudar a ejercitar el cerebro como la realizada en el Museo de Bellas Artes de Bilbao y Sala Rekalde (fig. 1) que analizaremos en el apartado IV.

### Los mayores como colectivo socioeducativo

En la actualidad las personas mayores quieren implicarse más en las decisiones que les repercuten siendo ellos mismos los que eligen sus excursiones o exponen sus gustos hacia una u otra actividad afín a sus intereses personales. Dentro del colectivo de este colectivo encontramos personas que tienen diferentes puntos de vista. Como aclara Bazo (1990: 111) no es, en general, una época desagradable sino que conlleva



Figura 2. Colectivos de mayores en una de las sesiones del programa: ¿Re-cuerdas? en Sala Rekalde (Bilbao).

readaptaciones tanto personales como familiares, sabiendo elegir y teniendo más libertad tanto temporal como espacial. De algún modo, se podría afirmar que se encuentran inmersos en una segunda juventud.

La cuestión más importante ante la llegada inevitable del envejecimiento es la sensación intrínseca de cada persona sobre sí misma: son viejos o se sienten viejos, ser o sentir la vejez; a través de este hecho podemos explicar que no todas las personas responden de la misma manera. La diferente personalidad, el diferente contexto familiar y sociocultural, influyen mucho en la forma de interpretar los acontecimientos biológicos, psicológicos y sociales que tienen lugar con los años (Martínez y Gracia, 1998: 27).

Las personas mayores desean conocer otros mundos, otras experiencias y abrir su mente a nuevas realidades. Dentro de estas nuevas realidades podemos encontrar, por ejemplo, el arte como vehículo para explorar nuevas experiencias de vida y revitalizar las ya vividas.

### Contexto de intervención socioeducativa: procesamiento de la memoria

“El proceso de memorización se inicia a nivel sensorial: cuanta más atención se presta a aquello que queremos recordar, más fácilmente podrá recordarse” (Puig, 2003: 39).

La intervención socioeducativa con el colectivo de mayores se inicia a nivel sensorial ya que el trabajo artístico creativo va a estar muy vinculado con el trabajo de los procesos cognitivos. Los sentidos nos van a ayudar a conseguir una serie de detalles y características de lo percibido uniéndolo a nuestros recuerdos y a lo que conocemos. Asimismo enlazamos las estrategias cognitivas ya desarrolladas por la persona con aquellos nuevos estímulos que llegan a través de los sentidos.

El arte actual, por conectar con temas y motivos conocidos por las personas mayores, permite que descifren e interpreten esas obras desde su imaginación. Por lo que activan sus capacidades creativas y procesos cognitivos ayudando a estimular la memoria<sup>1</sup>. El siglo XX ha marcado un antes y un después a la hora de afrontar los paradigmas del pensamiento en torno al concepto de arte. Roser Calaf habla sobre los educadores del arte y su función, exponiendo

<sup>1</sup> Para ampliar información consultar tesis doctoral (Olalla, 2010: 316). En el Capítulo 5, en el cual se muestra cómo los alumnos del Taller de Memoria en el Módulo de Arte y Memoria (MAM) han recordado momentos puntuales de sus vidas o estrategias para entender la práctica creativa.

que son “aquellos que hacemos que el arte enseñe a vivir y que creemos que vivir comprendiendo el arte contribuye a poseer un talento de proyección infinita, que se mueve en el terreno de la sensibilidad” (Calaf, 2003: 6). El arte forma parte de nuestro patrimonio cultural “esto es así porque surge de ese contexto, bien porque pertenece real o simbólicamente a los habitantes del mismo, o bien porque se entiende bajo los mismos presupuestos” (Fontal, 2003: 71). Como afirma la autora, el arte es el eje de nuestra vida, forma parte de nuestro patrimonio cultural y va a condicionar las acciones en diferentes ámbitos que se desarrollan en el contexto específico de cada ser humano. Vemos, por tanto, cómo la sociedad de nuestros días está ubicada en diferentes contextos creándose uno multidimensional donde se recogen subcontextos con diferentes denominaciones ya sea el social, político, económico, filosófico, etc.

### Diseño del Módulo Arte y Memoria (MAM)

Para realizar las dos experiencias mencionadas nos hemos basado en un módulo elaborado en la tesis doctoral denominado Módulo de Arte y Memoria (MAM). Es un módulo específico para trabajar la memoria a través del arte contemporáneo y de esta manera estimular los procesos cognitivos de las personas de las personas mayores. El objetivo de nuestra intervención es conocer la eficacia del arte contemporáneo como vehículo para el trabajo con la memoria cotidiana, a través de la estimulación de procesos cognitivos. Por ello, entendemos que por ser el diseño didáctico de aplicación, este módulo requiere de un epígrafe particular en el cual se concreten los objetivos generales entre otros aspectos a destacar.

El Módulo de Arte y Memoria<sup>2</sup> se fundamenta en una serie de objetivos generales que detallamos a continuación:

1. Utilizar las capacidades residuales de aprendizaje. Utilizamos las estrategias ya aprendidas para ampliar la adquisición de nuevas materias y conocimientos.
2. Estimular la memoria. En este objetivo nos centraremos en la memoria cotidiana analizada a través del test RBMT y que incide en 12 ítems relacionados con las actividades cotidianas de los alumnos.

<sup>2</sup>Recordamos que el programa de intervención lo hemos llamado “Taller de Memoria” y dentro de éste diferenciamos varios Módulos entre los que se encuentra el MAM.

3. Estimular las capacidades cognitivas superiores relacionadas con la memoria: orientación, lenguaje, atención, cálculo, funciones viso-perceptivas, funciones ejecutivas y razonamiento verbal.
4. Promover un estado de bienestar, reduciendo las respuestas de ansiedad y depresión mejorando la calidad de vida de los alumnos.
5. Mantener las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales del alumno.
6. Crear una rutina semanal en la asistencia del alumno al taller.

De esta manera hacemos propio cada proyecto (BBAA y Sala Rekalde) siguiendo las directrices marcadas para la intervención socioeducativa con colectivos de mayores.

### Experiencias prácticas: Museo de Bellas Artes y Sala Rekalde

Un programa en un museo o en una sala de exposiciones no necesariamente ha de dirigirse siempre al conocimiento de su colección, sino que puede partir de otros objetivos, siempre que el espacio artístico se planifique ir más allá de la dimensión comunicativa. Cuando hablamos de experiencias innovadoras nos referimos, desde nuestra práctica, a trabajar con el arte como herramienta para intervenir en los procesos cognitivos incidiendo en la memoria cotidiana (práctica no sistematizada hasta el momento en nuestro contexto nacional). Estos dos programas se originan a partir de una línea de investigación donde se muestra la intervención pedagógica con un grupo objeto de estudio en espacios artísticos como son museos, salas de exposiciones o centros sociales de mayores abarcando potencialmente la dimensión socioeducativa. Es en este ámbito en el cual presentamos esta comunicación, mostramos dos experiencias transformadoras realizadas en Bilbao en el campo del arte, dentro del Museo de Bellas Artes de Bilbao y en uno de los espacios artísticos clave como es la Sala Rekalde ofreciendo líneas comunes en su diseño y aplicación.

Es importante destacar que los dos programas realizados están basados en la Tesis Doctoral denominada *Arte y Memoria: estudio-cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad* (2010) proviene de una línea de investigación que parte del trabajo de investigación titulado *Pedagogía Social con colectivos de Tercera Edad. Experiencias a través del Arte Con-*

*temporáneo para intervenir en procesos cognitivos de generativos* (2008), dirigido por la Dra. Olaia Fontal Merillas, en la Universidad de Valladolid<sup>3</sup>. Concretamente vamos a situarnos en dos entidades de gran prestigio social de Bilbao. Comenzamos por el Museo de Bellas Artes de Bilbao cuya propuesta comenzó en enero 2011.

### Museo de Bellas Artes de Bilbao (BBAA). Programa Mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria

La experiencia que acercamos a este congreso viene marcada por un diseño que aprovecha la potencialidad del museo de BBAA de Bilbao con la obra y exposiciones pero también con objetos de pertenecientes a su patrimonio, en este caso familiar, personal y/o cotidiano. En los últimos años, los museos han podido ubicar departamentos de educación poniendo en valor la dimensión socioeducativa.

La Educación ha pasado de ser un bien sólo para algunos a ser un derecho para todos. En este sentido, “para todos” engloba a los diferentes colectivos. En esta aportación nos hemos centrado en las personas mayores y el ámbito socioeducativo en el que hemos intervenido la actividad de ocio organizada, exactamente, en los Centros de Integración Social del municipio de Barakaldo (Grupo Control: GC) y en el Museo de BBAA de Bilbao (Grupo Experimental: GE). La educación no formal es un ámbito específico para aquellas personas que realicen actividades y proyectos dentro de la educación no reglada. La educación no formal nos ayuda a flexibilizar los aprendizajes y a adaptarnos a los colectivos implicados en el proceso educativo. Esta Educación no conlleva un diseño curricular impuesto por los gobiernos sino que depende del profesional y de cómo se quiera enfocar las iniciativas didácticas (Asensio y Pol, 2002). Por tanto, hablaremos de los nuevos contextos pedagógicos que tienen como objetivo la acción social, tanto a nivel

<sup>3</sup>El arranque de esta investigación tiene lugar en 2005 cuando se inicia una intervención pedagógica con un grupo experimental para crear nuevas formas de intervención educativa en el ámbito no formal con colectivos de mayores. La idea surge desde el Área de Acción Social del Ayuntamiento de Barakaldo a través del técnico del área. La colaboración en este taller experimental se denomina “Taller de Memoria” y se comienza estructurando diferentes módulos intentando encontrar los más afines a los alumnos. De esta manera, intentamos no perder la línea de investigación observando los cambios que se iban desarrollando en el colectivo de Tercera Edad. Durante estos años el número de centros ha ido aumentando y con ello, el número de talleres para trabajar la memoria. El desarrollo continuo ha ayudado a un registro paulatino durante todo el recorrido, marcando los ejes estructurales de este estudio.

personal como institucional relacionando Arte y Memoria enmarcándola en el Módulo de Arte y Memoria (MAM).

- Los mayores como colectivo socioeducativo. Apostamos por su calidad de vida trabajando aspectos psicosociales que ayuden a potenciar los procesos cognitivos a través del Arte.
- Contextos patrimoniales para la intervención socioeducativa: procesamiento de la memoria. Nos basamos en la evaluación de la memoria cotidiana a través del Test The Rivermead Behavioral Memory (Wilson, Cockburn, Baddeley, 1991).

El estudio investigativo que nos ocupa se llevó a cabo con un grupo de estudio compuesto de 60 personas de las cuales 30 han formado el grupo experimental dentro del museo BBAA y las 30 restantes en un centro social de Barakaldo. Cada grupo realizó 18 sesiones del programa. Para hacer viable la impartición didáctica en ambos espacios cada grupo se subdividió en dos. A partir de enero 2011, 15 personas han desarrollado el programa desde el propio museo estableciendo un horario de una hora de duración los viernes de 12:30 a 13:30 para la realización del programa denominado “Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria” a partir del 14 de enero del 2011<sup>4</sup>. Por otro lado, se reunió en Barakaldo a otras 15 personas que componen el primer grupo control fuera del museo donde desarrollaron las sesiones los lunes de 11:30 a 12:30 trimestralmente. El segundo grupo tanto experimental como control entraron a partir del mes de abril en ambos espacios.

Así, hemos orientado el programa a la construcción patrimonial personal de cada alumno relacionándolo con las obras de arte seleccionadas para las sesiones considerando los procesos cognitivos y predominando la memoria cotidiana.

Los participantes se organizaron en dos grupos de 15 personas. La intervención en educación artística del grupo se estructura por la pedagoga utilizando una hora semanal para la agrupación de conceptos y disposición de las sesiones artísticas.

El programa “Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria”, desde una intervención psicosocial y desde un enfoque cognitivo-conductual, se ha desarrollado para el mantenimiento de la memo-

ria y de las capacidades residuales de este colectivo, incidiendo este entrenamiento en el grado de independencia y autonomía de este colectivo sobre su calidad de vida. Así pues, se dirigió a personas en plenas facultades mentales pero que empezaran a notar deficiencias en su rutina diaria. Este entrenamiento estructurado de memoria pretende el mantenimiento durante el mayor tiempo posible de su autonomía funcional en la vida diaria, ayudándoles a adaptarse a los cambios a través del arte.

Dentro de los aspectos a destacar en el programa aplicado hemos comprobado que la ubicación del BBAA de Bilbao ha ayudado considerablemente a la captación de nuevos alumnos interesados en el programa “Los mayores en el Museo. Módulo de Arte y memoria”. El éxito ha estado basado en la participación activa de los alumnos, en parte debido a la facilitación de un espacio adecuado a las características de nuestros alumnos. Este programa de investigación es una experiencia pionera para el BBAA de Bilbao, y en general para todo el territorio nacional. Tras la realización de la ficha de satisfacción del programa podemos concluir que el nivel de satisfacción es del 95%, gracias en parte a una buena puntuación debido al espacio museístico ya que han tenido en sus propias palabras “la gran suerte de aprender mucho sobre las obras de arte originales y de una profesora que nos ha hecho fácil lo difícil”.

Los alumnos que acudieron a nuestro programa no han tenido una sensibilización especial por acercarse al museo y solo lo visitan en ocasiones puntuales cuando se publicita obra de autores determinados. Reconocen que al inscribirse en este programa han conocido nuevos espacios dentro del museo y que se sienten integrantes de toda la estructura que engloba este espacio. Les gusta acudir al museo cuando se les explica y se les da la “llave” para “abrirse” hacia nuevos conocimientos artísticos. Cuando ellos han acudido por su cuenta pierden muchos matices de la obra y no se hacen preguntas, que gracias a su educadora utilizarán en futuras visitas personales. Todo ello ha sido programado y estructurado a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adaptados al colectivo de mayores y a los objetivos basados en el MAM.

Uno de los aspectos que más valoraron fue el poder expresar lo que uno siente y dejar a los demás que expresen sus propias realidades, llegando a un grado de aceptación del otro y el respeto hacia ideas diferentes. Todo ello ayuda a reconceptualizar los conocimientos previos ayudando a trabajar los procesos cognitivos a través del arte (figs. 3 y 4).

<sup>4</sup>El 14 y 21 de enero del 2011 se organizaron las sesiones de hora y media (12:30-14:00) de duración como caso extraordinario debido a la reorganización e introducción del programa para que los alumnos asimilen las nuevas propuestas y entiendan el desarrollo de las mismas. El grupo control también aumentó una hora el día 17 de enero del 2011 (11:30-13:30) por el mismo motivo adaptándolo al horario establecido.



Figuras 3 y 4. Alumnos en dos de las sesiones del programa: "Los mayores en el museo. Módulo de Arte y Memoria" 2011.

Experiencia pionera: hasta la actualidad el museo no había contado con un programa de investigación que incidiera sobre el arte y la memoria. Hemos trabajado con 30 personas que no tienen un deterioro mental, pero que están preocupados por su desarrollo cognitivo. Con este estudio, a través del programa "Los mayores en el Museo. Módulo de Arte y Memoria" damos un paso más allá, concretando esta estimulación cognitiva a través del arte, basado en que es el patrimonio del presente, que estimulan la creatividad e imaginación, adaptación a diferentes niveles de implicación, que equilibra entre la dimensión subjetiva y objetiva de la percepción ya que el arte está en constante transformación y permite reinterpretar la realidad social.

### Sala Rekalde. Programa: ¿Re-cuerdas? Módulo de Arte y Memoria

La Sala Rekalde es un espacio artístico propuesto para profundizar en el conocimiento, recepción y divulgación de las diferentes prácticas de arte contemporáneo. En palabras de la directora, Alicia Fernández,

"desde su creación en 1991, su trayectoria ha estado vinculada a la investigación de la producción contemporánea de dentro y fuera de nuestras fronteras, mediante propuestas de trabajo capaces de hacerse eco de los debates en torno a los que gira el arte de hoy. Sala Rekalde

se piensa como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos. Estructuralmente dividida en dos espacios, Rekalde quiere funcionar a varias velocidades, profundizando en los diferentes formatos de trabajo, desde la exposición, proyectos puntuales de presentación de obras, sesiones de debate, pases de vídeo, conferencias o publicaciones. Rekalde quiere ser un "espacio" que se constituya entre todos los que quieran participar en un debate abierto sobre los distintos lenguajes de la cultura; en definitiva, ofrecerse como una plataforma de aprendizaje de la práctica artística contemporánea".

La interrelación entre el museo de BBAA de Bilbao y Sala Rekalde es muy importante desde nuestra perspectiva. Ambos espacios apuestan por la sensibilización del colectivo de mayores y especialmente se encuentran ubicadas a pocos metros el uno del otro. Pero también existen diferencias notables, ya que como bien decía Alicia Fernández (directora de Sala Rekalde) quieren ser un referente por la apuesta de la intervención con colectivos de mayores en sus programas con obras contemporáneas. Por esta razón, actualmente sigue en curso el programa "¿Re-cuerdas? Módulo de Arte y Memoria" donde trabajamos obra artística como



**Figuras 5 y 6.** Sesión 5 y 7: "Arte como hilo conductor de sus experiencias de vida".

herramienta pedagógica para el desarrollo cognitivo potenciando la memoria cotidiana (figs 5 y 6).

Podemos destacar diferentes pensamientos surgidos de la intervención en Sala Rekalde:

El arte contemporáneo es un medio expresivo que ayuda a mejorar la memoria y esta mejoría va acompañada de un nuevo interés por temáticas hasta ahora desconocidas. Esto lo demostramos en los resultados dentro de la evaluación del Módulo Arte y Memoria recibiendo la puntuación de "bueno" y "muy bueno" por parte del 93% de los alumnos que respondieron a la valoración global. Es decir de las 65 personas que respondieron a la ficha de evaluación 61 estuvieron de acuerdo con esta afirmación.

Revisando las argumentaciones cualitativas basadas fundamentalmente en el registro observacional, podemos afirmar que las personas mayores que trabajan la memoria a través del arte contemporáneo:

1. Aprecian el arte contemporáneo dentro de un todo asociado a sus vidas, como una parte de su propia realidad. Se refleja la apropiación de lo artístico en su vida cotidiana.
2. Los conceptos de arte contemporáneo utilizados para el MAM (Módulo de Arte y Memoria) son generadores de la reestructuración cognitiva ayudando a la confianza del alumno en la interpretación del medio artístico y el aprendizaje sobre conceptos nuevos.
3. Las imágenes que más expectación generan son aquellas que forman parte de sus vivencias y emociones (Ejemplo: John Gutmann en Sala Rekalde, 2011).
4. La intervención educativa a través del MAM consigue que los alumnos se impliquen en la secuencia procedimental debido a la interpretación de las imágenes seleccionadas. Esto supone que las reconocen, comprenden y, en ocasiones, valoran, y que el aumento de esta valoración pasa únicamente por la toma de conciencia de las actitudes que ellos mismos comportan.

Una vez se ha tomado conciencia de las actitudes de significación que ellos adoptan, se amplía el campo de actuación hacia pensamientos globales y generalizados. De este modo, se plantea que lo que se hace con lo propio también ha de hacerse con lo ajeno y el resto de la sociedad.

La posibilidad de interactuar y explicar ellos mismos el significado de las imágenes les convierte en protagonistas de la transmisión. Así los alumnos informan y argumentan para permitir entender cuáles son sus planteamientos cognitivos tanto a la investigadora como a los compañeros.

## Conclusiones y líneas abiertas de intervención

El Arte nos ayuda significativamente para el desarrollo de técnicas de memoria que ayuden a la prevención del Alzheimer. Por ejemplo, trabajamos la atención como base para una buena retención de la información que se desarrolla en el museo con el programa experimental.

Podemos decir que en el museo de BBAA y en Sala Rekalde hemos conseguido las condiciones óptimas para interiorizar conocimientos relativos al arte trabajando los procesos cognitivos y consiguiendo

unos resultados de participación del 95%. Las obras seleccionadas han cumplido los objetivos marcados de integración creando un espacio de reflexión en materia de patrimonio cultural como elemento unificador del grupo de mayores.

Las experiencias artísticas sirven de vehículo para articular y canalizar nuestros sentimientos e ideas. A través de un aprendizaje significativo, se ponen en marcha nuestros sentidos para interpretar los diferentes estímulos y conocimientos que llegan del exterior. En general, la valoración del Módulo de Arte y Memoria es muy positiva ya que un 61% juzga como fundamental el trabajo que se realiza en este módulo. Durante las clases se observa esa sensación de bienestar que experimentan los alumnos a través de los registros observacionales, y cuando esta sensación se refleja en datos, es la constancia final de este pensamiento ya que el 80% quieren volver a realizar el módulo. Este dato está reforzado por los resultados de las valoraciones recogidas a través de los registros de observación, análisis fotográfico y videográfico como instrumentos cualitativos utilizados en nuestra investigación.

La intervención en la estimulación de los procesos cognitivos es un punto clave en la intervención socioeducativa con mayores, incidiendo en la memoria cotidiana. Como ya hemos indicado, nuestro estudio, basado en la investigación-acción, redescubre una y otra vez, a través de una estructura en espiral, retomando el principio para reorganizar las conclusiones e ideas finales a presentar. Se somete a crítica y se procesan los datos una vez obtenidos con la primera hipótesis reajustando el proceso final. Por tanto, algunas de las conclusiones extraídas de la investigación son las presentadas a continuación, formando esta estructura en espiral que vuelve a retomar el principio.

Nos gustaría recoger una serie de objetivos que marquen las líneas de investigación en materia de prevención para los problemas degenerativos con colectivos de mayores:

- Utilizar como herramienta educativa el Arte Contemporáneo en distintas etapas de comprensión.
- Interrelacionar identidades e historias de vida.
- Considerar el Aprendizaje significativo y observacional (Ausubel y Bandura), como vehículo esencial en diferentes contextos sociales. Es un aprendizaje que sirve de base a todos los procedimientos educativos que llevamos a cabo siendo partícipes y cercanos con las realidades en las que trabajamos poniendo en primer plano a la persona como parte activa de todo el desarrollo integral.

Con las intervenciones educativas a través de las actividades tanto en el Museo de BBAA como en Sala Rekalde intentamos ayudar a la adquisición de conocimientos conceptuales y habilidades necesarias para poder hacer frente a la vida diaria. La interacción, la organización y la participación del grupo serán esenciales para la configuración final del colectivo y así poder crear núcleos de acción con intereses comunes. En esta concepción, cabe la idea de que todos podemos aprender de todos llegando a un enriquecimiento personal entendiendo el arte como un vehículo que nos ayuda a generar sinergias para la intervención con colectivos de mayores.

## Referencias Bibliográficas

ASENSIO, M.; y POL, E. (2002): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique, Buenos Aires.

BAZO, M.T. (1990): *La sociedad anciana*. Siglo XXI, Madrid.

CALAF, R. (2003a): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón.

CALAF, R. y FONTAL, O. (2003b): "La postmodernidad", en Juanola, R.; Barragán, J. M.<sup>a</sup> y Calbó, M. (2003): *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Praxis, Barcelona: 432/63-432/128.

CALAF, R. y FONTAL, O. (COORDS.). (2004): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea, Gijón.

CALAF, R. y FONTAL, O. (COORDS.) (2006): *Miradas al patrimonio*. Trea, Gijón.

CALAF, R., FONTAL, O. y VALLE, R. E. (COORDS.). (2007): *Museos de Arte y Educación. Construir Patrimonios desde la Diversidad*. Trea, Gijón.

FONTAL, O. (2003): "La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas". En Calaf, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Trea, Gijón: 9-13.

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

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

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

OLALLA, R. (2010): *Arte y Memoria: estudio cuasi-experimental con colectivos de Tercera Edad*, Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Valladolid.

POZO, J. L. (1997): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.

TRIANES, M.V. (1994): *Psicología de la educación para profesores*. Pirámide, Madrid.

# Pescadores, dolmenes y cabras, o cómo hacer de la investigación una realidad participativa

Anna Fàbregas i Orench

Roser Juanola i Terradellas

## Resumen

En esta comunicación nos proponemos concretar las acciones de nuestra línea de investigación dentro del marco de la educación patrimonial en ámbito formal. Así mismo aplicar la investigación a la comunicación local de los usos del patrimonio cultural en la ciudad de Roses (Alt Empordà).

El campo de estudio que ciñe la educación y el patrimonio exige una construcción multi e interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento como la didáctica de la educación artística, la didáctica de las ciencias sociales y aproximaciones a la antropología cultural. Asimismo, las metodologías de investigación como la IAP (Investigación-acción-participación) y el APS (Aprendizaje-servicio) se hibridan en el proceso investigador de manera rizomática para dar respuestas reflexivas entre lo práctico, lo observado y lo deseado. El proyecto APRES y el Rosespedia en el aula, ambos como estrategias de participación y acción investigadora construidos conjuntamente con los centros educativos locales. En estos proyectos se han incorporado recursos wiki y realidad aumentada como artefactos de producción de conocimiento colaborativo y participando de un modelo de acción conjunta de lo patrimonial.

## Palabras clave

Participación, wikis, educación dialogica, conocimiento colaborativo, Layar.

## Abstract

In this report we propose to define the actions of our research within the framework of heritage education in formal education. Likewise the application of research to local communication uses of cultural

heritage in the City of Roses (Alt Empordà).

The field of study that adheres education and wealth building requires a multi and interdisciplinary between different areas of knowledge and the teaching of art education, social science teaching and approaches to cultural anthropology. Also, research methodologies such as PAR (Participatory-action-research) and SL (Service Learning) are hybridized in the research process so rhizomatic for thoughtful responses between practice, the observed and desired. The project Rosespedia in the classroom and APRES, both as participatory strategies and action research built in conjunction with local schools. These projects have incorporated wiki resources and augmented reality as artifacts of collaborative knowledge production and participating in a joint action model of the equity.

## Keywords

Participation, wikis, dialogical education, collaborative knowledge, Layar.

## Acciones GREPAI: acciones directas de educación patrimonial

Presentamos un estudio que no surge de una reflexión teórica ni de las prácticas de laboratorio sino que proviene de la dedicación y observación de lugares que nos atraen y que nos mueven a conocer, valorar y preocuparnos por un territorio concreto. Hablamos de una zona en el extremo nordeste de Catalunya, lindado con la frontera en Francia llamada, Alt Empordà. Para ubicarnos y crearnos una imagen del emplazamiento, nada mejor que remitirnos a las representaciones de los pintores locales que son

quienes mejor lo han caracterizado. Sus cuadros de paisaje compuestos a modo de tres cuartas partes de cielo y una de tierra, tal como lo evidencia Dalí, explican un paisaje de clima seco que da lugar a un suelo y a una particular vegetación. Pero uno de los elementos más característicos, es sin duda la piedra local que crea un paisaje singular.

Las construcciones tanto agrícolas como ganaderas, provienen de los materiales del entorno y son básicamente de esta piedra local; su simplicidad y funcionalidad, armonizan con el medio y forman un conjunto de valor estético digno de consideración en cuanto a paisaje y al patrimonio cultural.

¿Pero qué es lo que define que una zona es notable en cuanto a patrimonio cultural? En esta comarca por lo que al medio ambiente y el patrimonio se refiere, se cuenta con monumentos catalogados y espacios protegidos, dos razones estas últimas que ya avalan suficientemente su importancia. El catálogo de intereses dibuja un arco que va desde las construcciones megalíticas (básicamente los dólmenes y menhires), hasta iglesias o monasterios románicos a la clasificación de parque natural, hasta los faros y edificios vinculados al mar, todo ello sin dejarnos el patrimonio militar como es el caso de la ciudadela de Roses, lugar donde centraremos parte de nuestro estudio. Contamos con un análisis resultado de las constantes observaciones y miradas que hemos dedicado a esta zona, observatorio que a la vez, se ha ido completando con aportaciones de personas con distintas especialidades, arqueólogos, docentes, albañiles, historiadores, carpinteros, etc. A pesar de ello, no se ha conseguido concienciar ampliamente de las muchas amenazas que continuamente atentan sobre este paisaje. Partimos de la hipótesis de que, únicamente es posible sensibilizar a través de una educación que des de los primeros inicios, influya a todos por igual y nos vincule tanto en los procesos de interpretación como de conservación y sostenibilidad en el patrimonio cultural. Haciéndonos eco de las propuestas de Rancière (Rancière, 2010) defendemos que hay que potenciar la emancipación de los visitantes ya que los consideramos personas activas que interpretan y que comparan. Por otro lado, queremos evidenciar que, las miradas, también tienen el poder de transformar, en definitiva, queremos demostrar que los espectadores forman parte del gran escenario seleccionado y que hay que contar con sus intervenciones.

Las virtudes y las amenazas crean una difícil convivencia, por lo cual, pensamos que la mejor actuación es poder disponer de un estado de la cuestión, saber que ámbitos tenemos controlados y que otros

ámbitos patrimoniales subyacentes harían falta promover. De esta recogida, emergen los valores que hemos mencionada anteriormente y que están ya catalogados, estudiados y visibilizados, pero nos damos cuenta de que hay ausencias lamentables. Algunas construcciones, aún siendo las más vernáculas e identitarias, no se consideran al mismo nivel de los monumentos catalogados a pesar incluso de que representan los usos de una mayor parte de las comunidades que han habitado este territorio.

Dentro de estas ausencias, resaltamos nuestra experiencia basada en preservar, difundir y valorizar las construcciones de piedra seca, así como sus métodos y procesos de trabajo. Estas construcciones eran de dominio de la mayoría de habitantes puesto que tanto si sus propiedades eran extensas como limitadas, la vida agrícola y ganadera, representaba a la mayor parte de la población a diferencia de la vida eclesiástica o militar que era una selecta minoría. Pero en realidad no nos mueve la pregunta anterior sino otra basada en una interpretación alrededor de ¿Qué patrimonio local tenemos? ¿Qué usos le damos? o ¿Como lo promocionamos o de qué manera velamos por su seguridad? Para llegar a la pregunta definitiva de ¿Como conseguimos una coparticipación con las personas sean ciudadanos o no? . La idea es generar sensibilidad y cultura al respecto de manera que la protección no sea a cargo de los expertos tal y como ha venido siendo hasta ahora, sino que se traslade una responsabilidad de todos de la que recibimos y aportamos. Para ello hace falta todo tipo de experiencias des de la de los pescadores, pastores, agricultores, niños y niñas personas transeúntes o con residencia local. Todos los sujetos son portadores de conocimiento y el conocimiento compartido es un potencial imprescindible.

El texto que presentamos esboza el marco teórico, los procesos de trabajo y métodos empleados en esta investigación. No obstante no queremos dejar de explicar algunos relatos que consideramos que dan identidad a nuestro estudio y que rompen, en cierta manera, con una presentación estrictamente académica. Tal como hemos dicho, los relatos que acompañan al texto, no perjudican a los elementos esenciales de la investigación, más bien la amplían e, intencionadamente, buscan una narración más vinculada a las personas, formadas en este caso por: el alumnado, sus profesores, los investigadores y ciudadanos expertos en las actividades que se han ido realizando. En base a los argumentos presentados, proponemos el título poco convencional de: “Pescadores, dólmenes y cabras o como hacer de la inves-

tigación una realidad participativa” con la intención de destacar además de los intereses culturales los componentes humanos, ambientales y profesionales que componen el patrimonio.

Nuestro grupo de investigación GREPAI (Grupo de Investigación en Educación Patrimonio y Artes Intermedia) ha sido pionero en desarrollar trabajos de investigación en educación y patrimonio ya que hace veinte años que se formó el grupo con esta finalidad. A lo largo de este período, han ido evolucionando mucho los enfoques orientados a la investigación en educación y patrimonio, ya que en un principio, escaseaban las publicaciones y eran pocos los proyectos que partían de nuestro entorno. Era necesario por tanto pasar por una fase exploratoria en la que se pusiera de manifiesto nuestra situación, se evidenciaran las necesidades y se plantearan las debilidades y fortalezas. También hacía falta dar una identidad a la investigación educativa en patrimonio, desmarcándolo de la investigación general en patrimonio, basada casi exclusivamente en la conservación y difusión del mismo. En otras palabras, era necesario crear modelos dentro de las líneas de investigación que dieran una identidad a las futuras investigaciones. Nuestras energías se han dedicado a afrontar retos como: desmitificar un ámbito reservado a los expertos, a dar voz a todas las comunidades, a plantear un trabajo cooperativo, intergeneracional e inclusivo. A introducir nuevas aportaciones tecnológicas y a redefinir las preconcepciones sobre patrimonio frecuentemente vistas como patrimonio monumental. Posicionados en esta dirección, queremos evidenciar que la investigación que ocupa este texto, parte principalmente del territorio y busca unas maneras de estudiarlo. Estas acciones crean una espiral que se remite de nuevo al territorio para entrar en una continua interacción. Es en definitiva, una investigación acción participativa (IAP) que pretende transformar la visión estándar de patrimonio y abrirse a muchas voces e experiencias buscando también como compartirlas.

## Investigación en educación patrimonial y realidad educativa

La investigación se ha estructurado en proyectos pactados con los centros educativos con los que se ha colaborado, considerando las necesidades específicas de cada centro en consonancia con sus metodologías de trabajo. Esta estructura ha sido la idónea ya que ha permitido establecer esta colaboración siguiendo

una estrategia de IAP e incidiendo así en la realidad del centro y generar prácticas educativas transformadoras.

La IAP se ha articulado en proyectos, como el proyecto *Rosespedia* en el aula y APRES, ambos como estrategias de participación y acción investigadora contruidos conjuntamente con los centros educativos locales. En estos proyectos se han incorporado recursos wiki y realidad aumentada como artefactos de producción de conocimiento colaborativo y participando de un modelo de acción conjunta de lo patrimonial.

Uno de los puntos que nos genera discrepancia con cierta manera de aplicar los pasos de la IAP, es la definición del grupo y la aplicación del contrato pedagógico y didáctico. Por este motivo y en sustitución, se propuso contar con un memorándum o pautas dialógicas para concretar la acción educativa, que se formula en las siguientes perspectivas:

- a) Dimensión educativa formativa o aspectos internos del centro educativo a considerar para la intervención
- b) Dimensión contextual o como la acción educativa puede impactar en el entorno real
- c) Dimensión metodológica o como las características propias de los dispositivos de la investigación pueden incidir en la práctica educativa.

## Dialogos entre acción educativa y entorno real

El primer proyecto de investigación *Rosespedia* en el aula fue llevado a cabo en el curso 2010-2011 en el IES Illa de Rodes en Proyecto de investigación de 4º de ESO, y repetido durante dos cursos académicos. También en el curso 2011-2012 se llevó a cabo en el IES Cap Norfeu.

La *Rosespedia* es la Enciclopedia wiki del patrimonio cultural de Roses. Nació en el año 2009 por iniciativa municipal con la voluntad de incorporar las nuevas tecnologías 2.0 en la comunicación y difusión del patrimonio local de la ciudad. En el curso de estos años se han realizado numerosas acciones para dinamizarla y darla a conocer a distintos usuarios, como por ejemplo talleres técnicos para adultos y jóvenes o acciones de intercambio de experiencias intergeneracionales<sup>1</sup> (personas mayores explicaban sus experiencias a adolescentes).

Se había presentado la wiki a los centros educa-

<sup>1</sup> Esta acción tuvo lugar en el IES Illa de Rodes en el curso 2009-2010, por iniciativa del Prof. Josep Lluís Tejada.

tivos de manera institucional pero no se había procedido a detectar cuales eran las especificidades didácticas de la utilización de la wiki en los centros educativos y cuales eran sus posibilidades en los ámbitos de la educación formal.

En este punto la investigación estableció un memorándum o pautas dialógicas para concretar la acción educativa.

La concreción de estas pautas previas a la intervención se llevó a cabo en continuadas reuniones entre el equipo educativo del centro (formado por Montse Valeriano y Josep Lluís Tejeda, miembros del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico) y Jefe de Estudios ) y las investigadoras.

Estas pautas las clasificamos según la relación constitutiva de proyecto y sus posibilidades de intervención y transformación.

Siguiendo estas pautas el proyecto *Rosespèdia* se establece según las siguientes relaciones:

- a) Dimensión educativa formativa: ¿Que aspectos hay que considerar antes de generar la propuesta?
  - El marco específico en el que los docentes quieren introducir el proyecto: disponibilidad y organización (este aspecto delimita la estructura de las sesiones, los objetivos y los contenidos), y grupos-clase.
  - Los proyectos específicos del centro: proyectos de voluntariado, AMPA, proyectos municipales involucrados (PEE- Plan Educativo de Entorno, Plan de Barrios), o proyectos generales (Día de Europa por ejemplo)
  - Las especificidades metodológicas del centro y sus necesidades de atención a la diversidad según el entorno socio-económico concreto.
- b) Dimensión contextual: ¿Como debe o puede responder la propuesta al centro educativo?
  - La propuesta debe adecuarse a los objetivos, contenidos y competencias curriculares presentándose como una posibilidad de tratarlos de manera alternativa, interdisciplinar y transversal.
  - Arraigar el centro al entorno cultural, actuando como agente activo de producción del conocimiento del patrimonio cultural.
  - Ofrecer instrumentos educativos que puedan garantizar la continuidad de la actividad y la autonomía del centro en la futura gestión de esta una vez finalizado el período de investigación.
- c) Dimensión metodológica: ¿Qué posibilidades

representa utilizar un recurso wiki 2.0 focalizado en patrimonio cultural en Educación Secundaria?

- Posibilidad de trabajar los recursos participativos y colaborativos propios del web 2.0 para poder evidenciar otros recursos de esta tecnología mas allá usados comunmente por los alumnos y alumnas en las redes sociales (facebook, twitter, twenti ...).
- Considerar la producción cultural propia en el marco 2.0 como recurso democrático y libre comprendiendo así el dinamismo de la construcción del conocimiento.
- Publicar los resultados de su propia investigación sometiéndolos así a la opinión pública.

### Patrimonio y patrimonio(s)

Siguiendo estas perspectivas de acción se llevó a cabo el proyecto que dio inicio con una sesión de introducción a los grupos-clase de 4º de ESO en la asignatura de Proyecto de investigación durante el segundo semestre del curso. Esta primera sesión fue introductoria de aproximación a los usos de los recursos wiki y focalizándose en la *Rosespèdia* como Enciclopedia participativa del patrimonio cultural local.

Se estructuró la propuesta de trabajo con el objetivo de realizar una entrada wiki en la *Rosespèdia*. Se evidenció la centralidad entorno a lo patrimonial debatiendo en grupos el concepto “patrimonial” con la finalidad de que los grupos de trabajo pudieran escoger su ámbito de investigación. Los temas tratados por los alumnos en sus trabajos de investigación, los cuales escogieron libremente según sus intereses propios y la facilidad de acceso a la fuentes para la investigación se encuentran también resumidos en el siguiente gráfico. En este dialogo se establecieron los siguientes puntos de lo considerado patrimonio en las dos categorías clásicas y las posibilidades de la participación 2.0 propias del recurso *Rosespèdia* como recurso wiki (fig. 1).

### El proyecto APRES: consolidación de practicas dialógicas en educación patrimonial

La propuesta de realizar una practica siguiendo la metodología de Aprendizaje-servicio (ApS) se origina en la experiencia de colaboración entre el IES Illa de Rodes y el GREPAI (Grup de Recerca d'Educació, Pa-

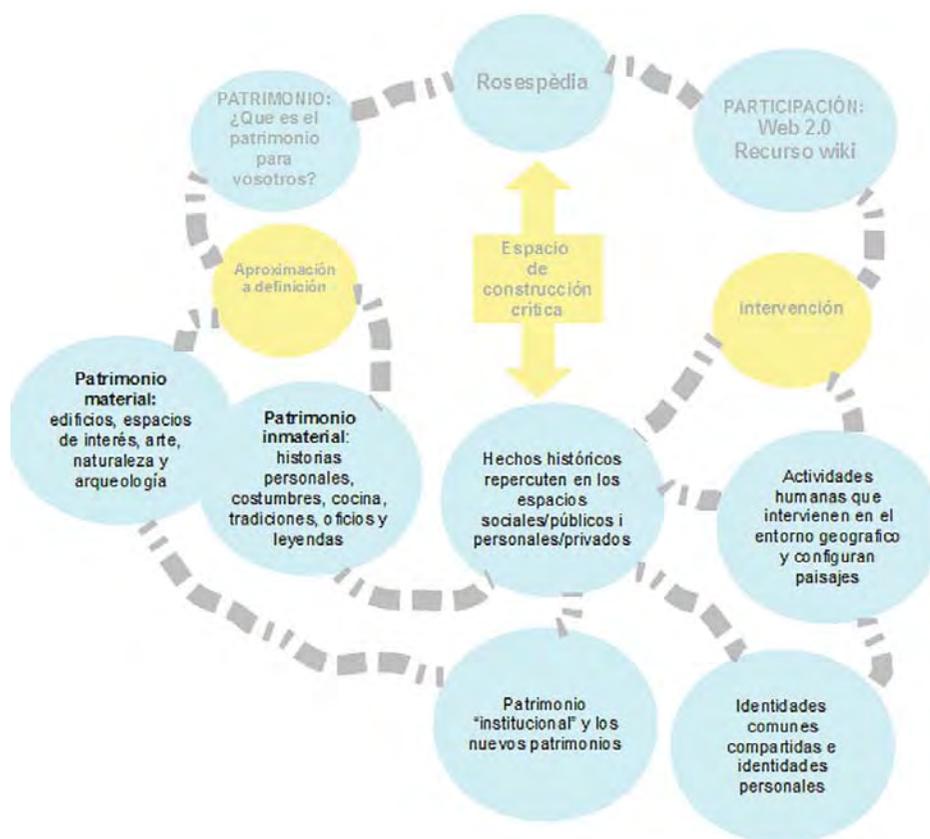


Figura1. Patrimonio y participación. Anna Fàbregas.

trimoni i Arts Intermedàia) de la Universitat de Girona.

La colaboración ya iniciada en el curso 2010 entre los dos centros con el Proyecto de investigación Rosespèdia buscaba las sinergias para una practica de impacto real en el territorio local. El ApS se define, según Puig Rovira, como :

“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman en trabajar sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Y formulan también un conjunto de características que, sin ser imprescindibles, mejoran las experiencias”<sup>2</sup> (fig. 2)

La introducción de practicas educativas de ApS requieren la implicación de diversos agentes sociales de del ámbito estrictamente institucional (centros educativos, museo y ayuntamiento) hasta la implicación comunitaria no formal (asociaciones y familias).

<sup>2</sup>Puig Rovira, J. M.;Palos Rodriguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos De Pedagogía, 357, 60-63.

El ApS nos permite como a investigadoras y docentes, romper las barreras entre “ellos” y “nosotros”. Si queremos indagar en cuales son la relaciones entre las distintas comunidades (de género, edad, origen o estatus socio-económico) y lo activado y no activado como patrimonio cultural, las comunidades de-



Figura 2. Intervención en la piedra seca, grupo de alumnas con Anna Fàbregas. Josep Lluís Tejada.

ben sentirse parte constituyente del proyecto (Baugher, 2009). De este modo la educación e interpretación patrimonial desde el ApS genera producción cultural (Juanola, Fàbregas, 2011: 123-128)

Siguiendo las pautas dialógicas que hemos establecido en el apartado anterior, el proyecto APRES se constituye según las siguientes relaciones:

- Dimensión educativa formativa:
  - Indagar sobre los conceptos de los estudiantes entorno al patrimonio cultural local generando nuevos valores susceptibles de ser considerados en una educación patrimonial arraigada en el entorno.
  - Llevar a cabo un proceso de educación y aprendizaje en dialogo entre los alumnos y el territorio local.
- Dimensión contextual:
  - Materializar las aportaciones de los alumnos en un proyecto de senyalización para que pueda ser accesible a todos los usuarios y visitantes de la zona.
- Dimensión metodológica:
  - Realizar una intervención de patrimonialización de un territorio aún no patrimonializado.
  - Involucrar a la comunidad de estudiantes en el proceso de patrimonialización de un espacio local.

La primera fase del proyecto fue de sensibilización y pactos con el grupo de alumnos. El primero paso fue un sondeo informal a los alumnos de 2on de ESO para captar motivaciones e intereses que pudieran conducir a una participación comprometida pero que al mismo tiempo no interfiriera en las necesidades específicas de los alumnos (situaciones familiares concretas, actividades extraescolares o rendimiento escolar).

Según estos criterios los grupos que se formó para la intervención consta de 25 alumnos los cuales fueron citados para un primer encuentro con el equipo.

Para centrar el contexto de actuación que respondiera a las necesidades y características propias de un proyecto de ApS (Puig Rovira; Palos Rodriguez, 2006: 61) se tuvieron en cuenta las siguientes características:

1. Servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
2. Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
3. Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
4. Requiere una red de alianzas entre las institu-

ciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.

5. Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Teniendo en cuenta las características pedagógicas básicas definitorias del ApS y que el contexto de actuación es el ámbito de la Educación en el Patrimonio Local se procedió a detectar necesidad de intervención en el entorno más inmediato a través de distintas entrevistas. Una de estas entrevistas fue realizada a Esteve Palou, un apasionado del Empordà y gran conocedor de la zona. Su conocimiento del territorio parte de la experiencia de su vida que lo ha llevado a caminar entre los áridos olivares del Cap de Creus y a amar este territorio comprendiéndolo.

Él y su brigada (su grupo de amigos, como les gusta llamarse bromeando) hace décadas que dedican su tiempo de ocio a caminar por los antiguos senderos que cruzan las montañas circundantes a Roses. En estos antiguos senderos de trashumancia atávica los muros de piedra seca<sup>3</sup> que antes conformaban trazos orgánicos muestra de un trabajo secular de hormiga (Barbaza, 1988:369), ahora en muchos de sus tramos, no son más que montones informes bajo las malas hierbas. En sus momentos de ocio Palou y sus colegas se han dedicado a volver a su forma original los trazos de la piedra seca, con el respecto máximo del que conoce lo que esta haciendo y con la pasión del que ama lo que hace. Han trabajado en innumerables zanjas de olivares y viñedos ayudando a los propietarios del terreno a recuperar la forma de sus muros, como también recuperan por iniciativa propia caminos y pequeños pasos que han quedado abandonado por desuso.

El encuentro con este grupo fue casi fortuito pero constituyó sin saberlo los auténticos fundamentos de dialogo con el territorio y la investigación, con la teoría y la praxis, con la realidad y el sueño. Empezaba el proyecto APRES.

### Cuando la investigación es participación

Nueve de la mañana. La conversación por teléfono había sido escueta. Me habían citado para empezar la que seria mi iniciación en el trabajo en piedra seca. Era el mes de febrero y en la cima del paraje conoci-

<sup>3</sup>Se trata de una tipología de construcción rústica de piedra encajada sin argamasa que se usa para delimitar los viñedos y/u olivares como también para construir pequeños refugios de pastor o casetas de trabajo.

do como Dolmen del Cap de l' Home soplaba una tramontana helada. El Canigó nevado presenciaba majestuosamente mi día de iniciación.

Sabia que mi presencia ahí, aunque en el primer encuentro procuré no establecer esa relación,

era en calidad de investigadora, de “una” que venía de la Universidad, como muchos habían venido ya, pero que “solo aguantaban un día” o interesados en “anteproyectos” de proyectos que nunca se acababan realizando. Mi posición empeoraba al no ser ampurdanesa sino selvatana (esas típicas rivalidades territoriales que los ampurdaneses aman acentuar medio en broma medio en serio) y si pensaba en condición de género peor que peor: un grupo de hombres recién jubilados y yo, una mujer de 30 años, con piercings, tatuada y el pelo corto “a la garcón” como decía mi abuela.

Nos saludamos y presentamos, llegaba tarde; ya estaban manos a la obra. Se trataba de recuperar unas paredes de piedra seca que constituían un antiguo refugio de montaña, donde se había aprovechado la estructura de una bauma natural como cobertizo. “Coge esta maza y las piedras pequeñas que veas que sobresalen, dales un buen golpe”. Esa fue mi tarea, mientras fluía la conversación: el centro de interés deambulaba entre la belleza del Canigó nevado y aspectos de mi vida personal.

“Algunos no saben apreciar esta vista” decía Ángel (un “brigadista” de Palou). Él había viajado al Kilimanjaro y cuando tuvo el monte delante pensó que no tenía nada que envidiar a la belleza del Canigó nevado que estábamos contemplando.

Viernes tras viernes no falte a mi cita con a piedra seca. El trabajo tomaba forma a medida que a mis manos quedaban marcadas por grietas y asperezas; mi espalda se resentía de la tarea de mover y clasificar las piedras para recolocarlas en el lugar adecuado.

Un día en el desayuno, ya cuando cierta confianza lo permitió, me preguntaron que porqué estaba ahí. Qué que tenía que ver mi trabajo en la Universidad con ir ahí con ellos los viernes a la bauma, que si yo no era arqueóloga y trabajaba en el Facultad de Educación, ¿por qué estaba ahí?

La respuesta académica la tenía, la conozco y la tengo bien aprendida, pero no podía responder haciendo referencia a la metodología dialogica de investigación ya que hubiese sido lo mismo que no responder. Creo que respondí algo así como que “me interesa saber que sentís la gente de Roses como patrimonio”, la respuesta convenció y por mi suerte no me volvieron a preguntar mas.

Después de dos meses de trabajo de campo en la bauma llegó el día de empezar a trabajar con los alumnos de 2on de ESO.

Ya que se trataba de un proyecto dialogico no había un calendario con las sesiones cerradas por contenidos. Según la detección de necesidades y la pautas que anteriormente hemos mencionado se pactó que se realizaría una intervención en el territorio, debía ser una zona cercana al centro educativo y que permitiera realizar un servicio comunitario.

Cruzando experiencias, la propuesta de participación tomó sentido. El territorio donde empezar el proyecto se delimitó en una zona próxima al centro educativo IES Illa de Rodés situada entre la llamada Riera de la Trencada y Valle del Mas d' en Berta.

Esta zona poco transitada en la actualidad que constituya un camino de destacada relevancia en los siglos pasados debido a que representaba la conexión de la villa de Roses con la zona del Cap de Creus y con los pueblos colindantes a Roses como Selva de Mar.

El paisaje de esta zona es extremadamente humanizado por los usos rurales y agrícolas con los trazos omnipresentes de la piedra seca, los olivares, barracas de pastor y las casetas de viña (en desuso desde finales del siglo XIX debido a la plaga de la filoxera que represento la casi total extinción del cultivo de la vid en la zona).

Estructuramos al intervención en 8 sesiones, que organizamos en los siguientes bloques en sesiones de 1h 30 min:

a) **Dialogo de la propuesta y organización (2 sesiones):** Evidenciamos al grupo el proceso de indagación y detección de necesidades que hemos realizado y el consecuente resultado que nos ha determinado la zona de actuación. En estas sesiones debatimos sobre la posibilidades de intervención en la zona y estructuramos los grupos de trabajo cooperativo. Se forman 4 grupos de 5 alumnos, donde en cada grupo un alumno será el encargado principal de uno de los dispositivos de investigación: cámara fotográfica, mapa cartográfico, dispositivo GPS, bloc de notas y blog.

b) **Trabajo de Campo (4 sesiones):** Nos desplazamos a la zona. Los alumnos cuentan con sus dispositivos de investigación con los que recogerán datos según las características propias de sus dispositivos. En algunos casos los padres y madres nos acompañan también en las sesiones debido a que se les ha invitado a participar y se generan diálogos intergeneracionales sobre el conocimiento del territorio. Los participantes en



Figura 3. Proceso del trabajo de campo. Josep Luis Tejeda.

esta sesiones recogen datos sobre los elementos del territorio a destacar por su importancia estética, histórica y/o socio-económica. Empieza así la indagación del proceso de patrimonialización (fig. 3).

En estas sesiones la aproximación al territorio nos lleva a detectar la necesidad de intervención, es decir donde se centra la intervención que representará un servicio comunitario: mantener las estructuras de piedra seca de la zona (2 sesiones) y crear una señalización (2 sesiones) de la zona sin impacto físico para poder compartir con los futuros visitantes nuestra experiencias (usando la aplicación para gratuita Android de Realidad Aumentada, *Layar*<sup>4</sup>).

- c) **Sistematización de los datos y impacto comunitario (3 sesiones):** los datos recogidos se sistematizan y triangulan. En este proceso se evidencian los elementos a patrimonializados por

<sup>4</sup> Consultable y descargable en <http://layar.it/Ki1Thc>

el grupo. Se crean los contenidos relacionados a partir de los datos recogidos que van a presentar el contenido de la aplicación Layar (fig. 4).

Finalmente los participante llevamos a cabo la presentación de la aplicación siguiendo el itinerario con los alumnos, familiares del grupo, miembros del equipo docente del centro educativo y los representantes de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Roses.

## Conclusiones y líneas de futuro

Podríamos definir nuestro planteamiento como un enfoque interface en el que confluyen distintas perspectivas como:

- Un itinerario rizomático que integra eclécticamente distintos enfoques metodológicos y en el que aportamos nuestra personal interpretación de la IAP, resultado de un trabajo originado en el año 2007 con la Universidad de Ginebra y que continúa en la actualidad. Estos seminarios han revisado las aportaciones de la didáctica francófona y han generado procesos de investigación educativa muy útiles para la observación en la práctica docente (Juanola Terradellas; Rickenmann, 2011)
- Una idea de patrimonio pensada para la inclusión y la participación: el proceso de patrimonialización realizado por los alumnos representa una perspectiva emergente de generar nuevos patrimonios y de establecer procesos de patrimonialización en dialogo con las comunidades y de participación real.

**HOPPALA**  
Augmentation

Dashboard Upgrade Help Contact Lc

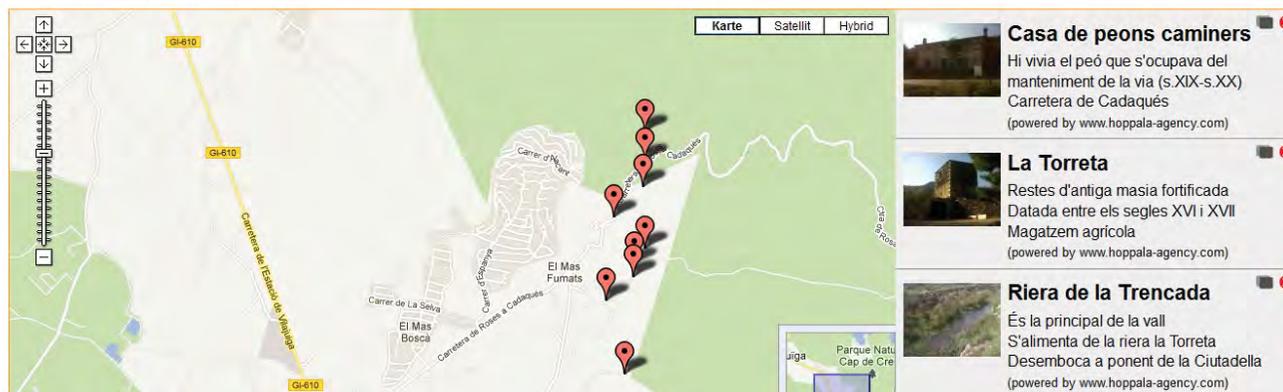


Figura 4. Proceso de realización de la aplicación Layar. Anna Fàbregas.

- Un plan de trabajo intergeneracional e imaginativo basado en la construcción del conocimiento emancipador: el proyecto se ha estructurado a partir de la colaboración en participación del grupos intergeneracionales de alumnos, sus familias, los docentes y los participantes conocedores del territorio como en el caso de la piedra seca.
- Un compromiso social que pide la coparticipación de todos en todo: APRES emerge como una posibilidad de producción cultural en educación patrimonial.
- Una interpretación del territorio y la educación en la que es imprescindible la cohesión social y el compromiso: la materialización del proyecto en la aplicación Layar Vall de les Formigues representa la constitución de una interpretación dinámica y dialogica del patrimonio cultural local.



**Figura 5.** Parte del grupo de trabajo intergeneracional y miembros institucionales del Ayuntamiento de Roses . Josep Lluís Tejada.

## Referencias bibliográficas

BARBAZA, I, (1988): *Paisatge humà de la Costa Brava*, vol.II. Edicions 62, Barcelona: 369

BAUGHER, S. (2009): “Benefits of and barriers to archaeological service-learning” en Nassaney, M. S.; y Levine, M. A. (eds.): *Archaeology and community service learning*. UPF, Florida

RANCIÈRE, J. (2010): *El espectador emancipado*. Ellago Ediciones, Castellón

JUANOLA, R. FÀBREGAS, A. (2011): “Mapping Roses: Un projecte d'aprenentatge servei en patrimoni cultural”, *EARI - Educació Artística Revista d'Investigació*, 2 :123-128

JUANOLA TERRADELLAS, R.y; RICKENMANN, R. (ed.) (2011): *Anàlisi de la acció conjunta en les aules: Una revisió crítica de les didàctiques*. Publicacions Universitat de Ginebra, Ginebra

PUIG ROVIRA, J. M.; y PALOS RODRIGUEZ, J. (2006): “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”, *Cuadernos de Pedagogía*, 357 : 60-63.

# Pensar la educación desde las TIC y la recuperación del patrimonio educativo

Andrés Payà Rico  
Universidad de Valencia  
andres.paya@uv.es

Pablo Álvarez Domínguez  
Universidad de Sevilla  
pabloalvarez@us.es

546

## Resumen

En este trabajo, apoyándonos en las potencialidades didácticas y uso de las TIC y en el diseño de un Espacio Virtual de Aprendizaje, aportamos una serie de ideas, apuntes, sugerencias y ejemplos, que entendemos útiles para contribuir en la construcción de una educación patrimonial que nos ayude a conservar y difundir el legado y patrimonio educativo. Una educación patrimonial, no solamente contribuye a tener conscientización del legado histórico educativo, sino que también puede ayudar a construir identidad y pensamiento educativo en el presente, para forjar así nuevas concepciones del pasado de la educación en el futuro de la misma. Para tal fin, presentamos una plataforma web ([www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)), cuya pretensión inicial es poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades, actividades didácticas, etc., concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, patrimonio educativo, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), historia de la educación, museos pedagógicos.

## Abstract

In this paper, a series of useful ideas and examples based on the didactic uses of the ICT and the design of a Virtual Learning Environment are presented in order to promote the construction of a patrimonial

education focused in the preservation and spreading of the education heritage. A patrimonial education contributes both to make the society aware about the education heritage and to build an educational identity and thinking in the current population. It is also presented a web ([www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es)), whose main objective is to offer a virtual environment to generate didactic experiences, opportunities and activities conceived to enable the preservation, interpretation and valuation of the education heritage.

## Keywords

Patrimonial education, heritage education, information and communication technologies (ICT), history of education, educational museums

## A modo de introducción

La educación patrimonial es una disciplina emergente que goza de una amplia proyección de futuro, hasta tal punto de que ya hoy poca gente duda de la necesidad de que ésta se constituya como un cuerpo disciplinar específico y autónomo (Calaf, 2003). Una apuesta exigente por el desarrollo y consolidación de una educación patrimonial, ha de venir ligada necesariamente a un pensamiento educativo, en el que el ser humano es responsable de su entorno y su identidad a través de la cultura. La recuperación del patrimonio educativo, así como toda huella o resto del pasado de la educación, se presenta necesaria para salvaguardarlo y, posteriormente, ponerlo al servicio

de la sociedad y la cultura a través de exposiciones que visualicen un patrimonio olvidado o perdido. Caracterizar la naturaleza de una inevitable práctica humana, como es la educación, es un paso imprescindible para comenzar a trazar las directrices básicas de un camino que pretende potenciar una educación patrimonial significativa.

La creciente vitalidad que viene mostrando el museo pedagógico en nuestro entorno se presenta como un claro exponente de la progresiva atención prestada a la protección, conservación y difusión del patrimonio educativo en los inicios del siglo XXI. De cara a la necesidad de estudiar, poner en valor y difundir este patrimonio de nuestra sociedad, hemos de reclamar y plantearnos la construcción de nuevos espacios virtuales de aprendizaje –nuevos recursos didácticos–, capaces de hacer revivir el pasado a las personas que en un tiempo u otro –bajo diferentes situaciones sociales y políticas–, fueron educadas para el desarrollo de su personalidad en armonía con su comunidad. Entendemos que en esta línea, la didáctica del patrimonio en general, y educativo, en particular, tiene un futuro más que competente por delante.

### **El compromiso de recuperar, conservar y difundir el patrimonio educativo a través de Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación**

En el presente, la reconstrucción de una nueva Historia de la Educación, nos permitirá enseñar a descubrir significativamente sus causas, sus nexos esenciales, su valor cultural y su utilidad social. Conocer y entender los hechos históricoeducativos como hechos del presente a través del estudio y exposición del patrimonio educativo, puede contribuir a estimular y enriquecer intelectualmente a la sociedad actual. La enseñanza de la Historia de la Educación debe servir para transmitir y reproducir la memoria educativa de los pueblos; ha de servir para transformar las conciencias, para lograr una nueva concepción del mundo, que libere a las personas de determinadas creencias, créditos y ritos, que en ocasiones tiranizan el pensamiento y el actuar en la sociedad (Cambranes, 2012).

El Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación (Álvarez, 2010), según lo concebimos hoy, es una creación ligada al espíritu de la modernidad. Es una institución moderna, en el sentido de que nace de una conciencia histórica y socioeducadora, de un espíritu

democrático, y de los nuevos desafíos y propuestas ligados a un reciente y contemporáneo repensar de la Historia de la Educación, a su vez relacionado con el deseo de estudiar la memoria de la educación y el patrimonio educativo. Desde esta perspectiva, estos museos son concebidos como espacios vivos en los que se dan cita diferentes bienes patrimoniales materiales e inmateriales, de carácter históricoeducativo, que ni estaban destinados a estar juntos, ni fueron concebidos para ocupar un espacio en las vitrinas expositoras de un museo. Sin embargo, se convierte este escenario en el lugar más apropiado para el diálogo intergeneracional entre los vestigios y restos educativos del pasado y las personas en el presente. Y, en este caso, el rol del actual Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, ha de centrarse en hacer lo menos arbitraria posible esta reunión de objetos, tratando de dotar de sentido a las diferentes piezas museísticas, en función de una continuidad histórica y de oportunidades para la experimentación, la interpretación de significados, la reconstrucción de conocimientos, el ocio y el disfrute.

La Real Academia de la Lengua nos recuerda que recuperar –del latín *recuperare*–, significa “volver a poner en servicio lo que ya estaba inservible”. Conservar –del latín *conservare*–, significa “guardar con cuidado algo”. Difundir –del latín *diffundere*–, significa “propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, etc.”. Exponer –del latín *exponere*–, significa “presentar algo para que sea visto, ponerlo de manifiesto”. Justamente, la combinación de estos términos –recuperar, conservar, difundir y exponer el patrimonio de la educación–, viene a poner de manifiesto nuestro interés por justificar que un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación es un atractivo recurso, particularmente oportuno para que pensemos, hagamos y sintamos la escuela del ayer desde perspectivas y análisis particulares; un buen recurso para poner en valor el ajuar etnográfico de la educación; para guardar en las mejores condiciones y con cuidado restos, utillaje y vestigios de la escuela del pasado; para divulgar el conocimiento históricoeducativo, ligado al estudio del patrimonio que a éste va ligado; para poner de manifiesto a la sociedad –a través de exposiciones–, que el patrimonio educativo carece de un valor social y cultural incuestionable. Sabemos que no solamente con explicaciones, lecciones y palabras aprendemos las personas, sino con toda imagen, pieza, actividad, recurso, aparato, etc., que sea capaz de despertar nuestro interés y curiosidad interior. En este sentido, en este tipo de museos, las personas tienen la oportunidad de pensar, reflexionar o examinar la imagen de la escuela del

ayer, mientras traen a colación recuerdos e imágenes de un aula iluminada, un patio de recreo alborotado, un maestro ejemplar, una compañera de pupitre, un cuaderno escrito con una caligrafía impecable, y tantas otras escenas siempre vivas en sus memorias escolares (Lomas, 2007).

Realmente somos conscientes de la importancia que en el presente, el patrimonio educativo ha llegado a tener como expresión de las diferentes identidades de nuestros pueblos y ciudades, memoria del pasado educativo y depositario de valores socioculturales. Tanto su salvaguarda, como su puesta en valor, se nos presenta como una responsabilidad moral que nos compete a todos como ciudadanos, en cuanto nos reconocemos social, histórica, cultural, educativa e incluso antropológicamente en este legado. En cualquier caso, parece resultar más que evidente que la recuperación, conservación, difusión y exposición del patrimonio educativo, entendidas como un deber básico, común, e incluso necesario, demanda un compromiso y reto importante a los actuales Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. Unos espacios que están retados de manera continuada a la propagación y puesta en práctica de una serie de estrategias didáctico-formativas que sean capaces de posibilitar en las personas una adecuada comprensión, apreciación, estimación y valoración del patrimonio educativo. Justamente, en este marco contextual, un Museo de Pedagogía, Enseñanza y Educación, en cuanto institución destinada de forma específica al estudio y puesta en valor del patrimonio educativo, se configura como un ámbito propicio en el que resulta conveniente poner de manifiesto el desarrollo de determinadas funciones didácticas a través de los recursos necesarios. A través del patrimonio educativo, entramos en contacto directo con la Historia de la Educación de todas las épocas y culturas, experimentamos la diversidad del mundo educativo y ampliamos nuestra comprensión de lo que significa y ha significado educar, instruir y enseñar en el presente y a lo largo de la historia.

### **TIC e Historia de la Educación: Un Espacio Virtual de Aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo**

En educación, somos conscientes de que las TIC, elevan la calidad de todo proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir la superación de las barreras de espacio y tiempo, una mayor comunicación e interacción entre sus actores, la construcción distribuida de pro-

gresivas fuentes de información, la participación activa en el proceso de construcción colectiva de conocimiento, entre otras cuestiones. Ante el emergente reto de estudiar y difundir el patrimonio educativo, las TIC se presentan como aliadas especialmente oportunas para transmitir, construir y pensar colaborativamente ideas, conceptos, proyectos, visiones, significaciones, etc., que refuerzan una conciencia patrimonial histórico educativa en los diferentes actores implicados en cualquier proceso comunicacional educativo. Las TIC nos permiten la divulgación amplia, sugerente, motivadora, rápida y económica de proyectos pedagógicos patrimoniales (Payà, 2010: 131-141), en los que la exposición e interpretación del patrimonio educativo se presenta como el principal objeto de estudio e interés. Si miramos al pasado una década atrás, podemos comprobar que el estado de salud investigador del que disfruta el patrimonio educativo en la actualidad, está de enhorabuena. El amplio número de proyectos e iniciativas, que entorno a la conservación, exposición y proyección didáctica del patrimonio educativo -muchos de ellos ligados al uso de las potencialidades pedagógicas de las TIC-, se han ido fraguando en España, viene a poner de manifiesto que el binomio patrimonio educativo y TIC goza en la actualidad de un futuro prometedor (Payà; Álvarez; Ancheta y Sahuquillo, 2011).

Movidos por la necesidad de contar con un espacio de aprendizaje para facilitar la didáctica del patrimonio educativo y, particularmente, tras la participación en otros proyectos de I+d+i<sup>1</sup>, un grupo de profesores de la Universitat de València decidimos participar de un proyecto de investigación precompetitivo (UV-INV-AE11-40751 Diseño y elaboración de un espacio virtual de aprendizaje para el estudio del patrimonio educativo <sup>2</sup>), cuyos primeros resultados están comenzando a ver la luz. Para paliar algunas carencias existentes y aprovechar los recursos ya disponibles, hemos creado la plataforma [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) concebida como un espacio virtual organizado con enlaces a varios recursos recomendados, temas, archivos, tareas, actividades de aprendizaje, vínculos, etc., utilizando los foros de participación y las redes sociales como elementos de comunicación y conocimiento (figs 1 y 2).

<sup>1</sup> HUM2004-03305 Creación del Museo Pedagógico Andaluz y EXC/2005/HUM-562 Museo Didáctico Virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz (Dir. M<sup>o</sup> Nieves Gómez -U. de Sevilla-); MUPEAN: <http://www.museopedagogicoandaluz.com/>; GVAPRE/2008/395 Recuperación, estudio y difusión mediante las TIC del patrimonio histórico-educativo valenciano (Dir. M<sup>o</sup> C. Agulló -U. de València-); Patrimoni historicoeducatiu valencià: <http://www.patrimonieducatiuvalencia.com>

<sup>2</sup> Miembros del equipo de investigación: Andrés Payà (Investigador principal), Pablo Álvarez, Piedad M<sup>o</sup> Sahuquillo y Ana Ancheta.



549

Figura 1. Página principal del Espacio Virtual de Aprendizaje [www.patrimoeducativo.es](http://www.patrimoeducativo.es) para la didáctica y el estudio del patrimonio educativo.



Figura 2. Mapa de enlaces a los distintos museos pedagógicos o centros de estudio del patrimonio educativo existentes en España.

El objetivo general de nuestro proyecto de investigación no es otro que el de crear un espacio virtual de aprendizaje que permita participar en el estudio y la difusión del patrimonio educativo y la historia de la educación. Con él, pretendemos poner al servicio de la sociedad y de la comunidad educativa un espacio virtual, generador de experiencias, oportunidades y actividades didácticas concebidas para sensibilizar en la necesidad de conservar, interpretar y valorar el patrimonio educativo, y de conocer nuestra historia educativa. En definitiva, se trata de proyectar posibilidades y diseñar actividades didácticas como recurso de enseñanza-aprendizaje para la historia de la educación. La creación de este EVA cubre una laguna importante en el ámbito de la didáctica histórico educativa, en la medida en que aspira a convertirse en un espacio de dimensión pública para el estudio y comprensión del pasado de la educación. La puesta en valor de una gran variedad de recursos pedagógicos

a través de la plataforma Web y otros bienes inmateriales, resulta imprescindible para reconstruir una historia material e inmaterial de la educación; mientras se contribuye al desarrollo de una labor de concienciación de la ciudadanía acerca de su colaboración en la recuperación y revivificación del pasado educativo. Propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje ligados al estudio de la cultura material e inmaterial de la educación y de la escuela de forma didáctica, comunicativa, atractiva, eficaz y democrática, resulta fundamental para dar a conocer nuestra propia historia (Álvarez, 2011: 23-27).

Hasta la fecha y, desde la puesta en marcha de nuestra plataforma [www.patrimonioeducativo.es](http://www.patrimonioeducativo.es) a principios de 2012, los investigadores implicados en este proyecto, hemos utilizado este recurso didáctico en diferentes asignaturas de las titulaciones de Grados en Ciencias de la Educación. La familiaridad del alumnado con el entorno digital hace que este recur-



Figura 3. Perfil Facebook <http://www.facebook.com/patrimonioeducativo> un lugar donde permanecer informado y compartir experiencias sobre el patrimonio historicoeducativo, la historia de la escuela, el museísmo pedagógico y la historia de la educación.

so metodológico y de aprendizaje, resulte motivador y recomendable para el desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que se integran en la educación superior. No obstante, también son destinatarios de este EVA el resto de alumnos pertenecientes a otros niveles del sistema educativo, estando dirigido a personas de todas las edades y a todo el público en general, especializado o no, con actividades y propuestas didácticas adaptadas a cada uno de los usuarios.

La plataforma digital -todavía en construcción y constante re-construcción-, cuenta con un foro de intercambio de opiniones, así como perfiles en las redes sociales de Facebook (<http://www.facebook.com/patrimonioeducativo>), Twitter (<https://twitter.com/patrimonioeduca>) y Tuenti, lo cual permite la interacción y participación colectiva y bidireccional. Hasta ahora, el uso de las redes sociales se está mostrando como una de las herramientas más efectivas

de comunicación e interacción con el alumnado, el cual comparte fotografías sobre exposiciones o actividades realizadas durante el curso académico en las diferentes asignaturas del área, así como noticias en prensa, opiniones o experiencias relacionadas con el patrimonio educativo. De igual manera, gracias al perfil de Twitter hemos entrado en contacto con museos, instituciones públicas y privadas, fundaciones, entidades cívicas, artísticas, culturales y de defensa del patrimonio, así como con diferentes profesionales de la historia del arte, medios de comunicación, proyectos y particulares, etc., permitiendo el trabajo en red de manera cooperativa y el intercambio de información y experiencias varias con nuestros seguidores (figs. 3 y 4).

De otro lado, dispone también el EVA de un canal propio de Youtube con una selección de vídeos y recursos audiovisuales en constante crecimiento, con diferentes listas de reproducción: fragmentos de peli-



Figura 4. Perfil de Twitter <https://twitter.com/patrimonioeduca> actualidad sobre patrimonio educativo, historia de la educación 2.0, museos pedagógicos y didáctica del patrimonio. Education, heritage and history.

culas; biografías de educadores y educadoras; ponencias y conferencias histórico educativas; historia oral e historias de vida; historia material de la educación; documentales de historia de la educación; museos y centros de patrimonio educativo; vídeos elaborados por el alumnado de Ciencias de la Educación sobre la historia de la escuela, etc. Hasta el momento, es ésta la herramienta didáctica más utilizada en el aula, sirviendo de apoyo, complemento constructivo y comprensión significativa en las asignaturas. Nuestro entorno de aprendizaje dispone también de un mapa provincial con enlaces a cada uno de los museos pedagógicos y centros de estudio del patrimonio educativo existentes en España, así como (en breve) de un catálogo colectivo de patrimonio que permita centralizar y unificar resultados en una sola búsqueda, en diferentes catálogos historicoeducativos, gracias a un metabuscador desarrollado. Otras secciones como el apartado de noticias relativas al patrimo-

nio educativo o las recomendaciones bibliográficas básicas para el estudio del patrimonio educativo y la historia de la educación, completan este EVA en constante crecimiento y evolución. En definitiva, se trata de una propuesta, un recurso, una alternativa y, fundamentalmente, una invitación a la participación, reconstrucción y ocupación didáctica de los recursos disponibles para el estudio y la didáctica del patrimonio, así como para la enseñanza-aprendizaje de la historia de la educación (fig. 5).

Hasta la fecha, hemos realizado un pilotaje o testeo de la plataforma virtual con el alumnado de distintas titulaciones del área de las Ciencias de la Educación con bastante éxito de participación y acogida. Durante el segundo cuatrimestre del curso 2011-2012 nos hemos servido de los recursos existentes en la actualidad en el EVA para la docencia universitaria y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Historia de la Escuela (Grado de

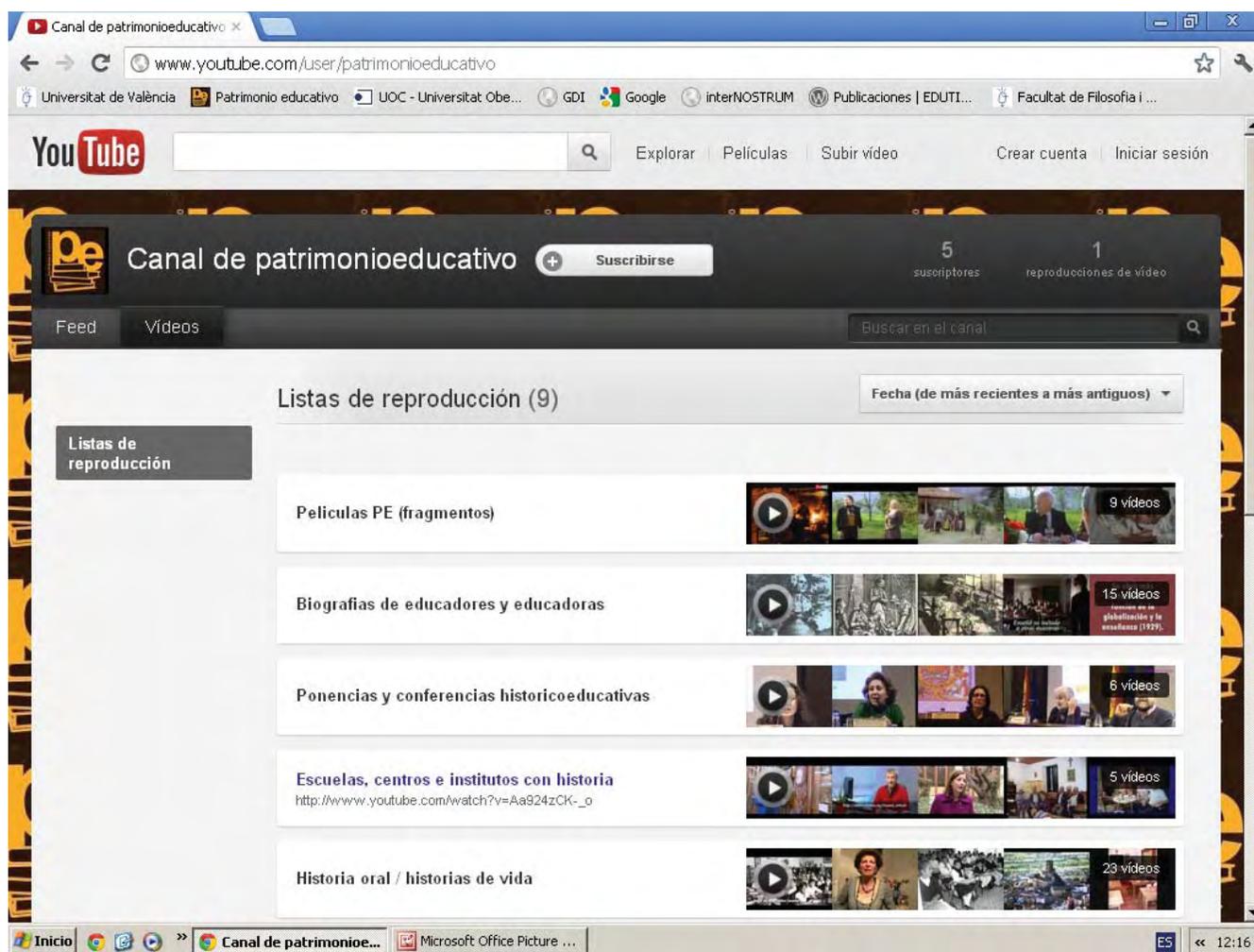


Figura 5. Canal Youtube con una selección de vídeos y listas de reproducción: películas; biografías de educadores; ponencias y conferencias; historias de vida; historia material de la educación; documentales; museos y centros de patrimonio educativo; vídeos elaborados por el alumnado, etc.

Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria) e Historia de la Educación en España (Grado en Pedagogía) de la Universitat de València, así como en Historia de la Educación Social (Grado en Educación Social) de la Universitat Oberta de Catalunya.

Los primeros resultados son significativamente positivos, especialmente en lo referente a la participación, motivación e implicación del alumnado a la hora de servirse de objetos de aprendizaje online, con los que se encuentran tan familiarizados. De manera especial, los recursos audiovisuales (especialmente los videos, documentales, películas, entrevistas...), las redes sociales y su potencial de comunicación e intercambio de información, así como las propuestas didácticas, han sido valoradas como muy positivas por los usuarios. Así pues, es esta una propuesta, un recurso, una alternativa y, sobretodo, una invitación a la participación, reconstrucción y empleo didáctico de los recursos disponibles para el estudio, la didáctica y el aprendizaje de la historia de la educación 2.0 (Payà, 2012: 695-702) del siglo XXI.

## Conclusiones. A modo de reflexión final

Es una realidad que la sociedad demanda soluciones e implicación de las universidades y de los grupos de investigación adaptadas a los cambios tecnológicos de nuestro tiempo. Así, desde la Historia de la Educación entendemos necesario considerar nuevas estrategias apoyadas en el uso de las TIC para estimular la transferencia social del conocimiento, en este caso, en una incipiente disciplina humanística tan singular, como es la pedagogía del patrimonio educativo. Queremos entender que muy pronto, la sociedad y las comunidades y/u otros espacios educativos -particularmente-, comenzarán a demandar excelencia en la gestión de propuestas pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje (Bautista; Forés y Borges, 2006); diseño de actividades didácticas y talleres culturales; desarrollo del patrimonio educativo en múltiples dimensiones (producción, difusión, restauración, protección, planificación, exposición, promoción,...); etc. Estas demandas habrán de venir acompañadas de la valorización del patrimonio educativo a través de: políticas de restauración y conservación de bienes patrimoniales educativos; proyectos de gestión y difusión de la memoria de la educación; planes de sensibilización social relacionados con la recuperación del patrimonio educativo; actuaciones

psicopedagógicas orientadas al diálogo de la sociedad con el ajuar etnográfico y utillaje de la escuela; usos terapéuticos del patrimonio de las instituciones educativas de antaño; diseños de aplicaciones tecnológicas para el estudio y conocimiento de la cultura escolar; recreaciones virtuales de contextos histórico-escolares y otros escenarios educativos (Sevillano, 2009: 71-93); reproducciones de sonidos vinculados a la educación del ayer; grabaciones de testimonios orales relacionados con vivencias escolares; etc. Se abren así nuevas líneas de investigación y propuestas de futuro, a las que han de hacer frente la pedagogía del patrimonio educativo, con ayuda de las potencialidades de las TIC y de otros profesionales, que desde sus respectivos campos de investigación y actuación, tanto pueden aportar al enriquecimiento y construcción de la identidad de esta disciplina.

La posibilidad de participar en la construcción de una pedagogía del patrimonio educativo que contribuya a visibilizarlo en el entorno sociocultural que nos rodea, tiene sentido tanto en cuanto seamos capaces de seguir reinterpretablo, difundiendo y dando a conocer a la sociedad el conjunto de restos, materiales, objetos, huellas, expresiones, palabras, mitos, costumbres, etc., que conforman la memoria viva de la educación. En este sentido, si el uso de las TIC contribuye al desarrollo de este emergente proyecto pedagógico, estamos emplazados a seguir utilizándolas como garante didáctico para la difusión del patrimonio educativo. Evitar el deterioro y el olvido de los utillajes pedagógicos y materiales de la vida escolar de antaño, es algo más que una aspiración y un deseo que nos anima a seguir caminando hacia adelante. El estudio del patrimonio de la educación y el interés por la etnografía escolar (Álvarez, 2011, 267-279), siguen abriendo nuevos horizontes para la investigación didáctica en el ámbito de la Historia de la Educación y el museísmo pedagógico; lo que nos invita a estudiar y recrear en el presente la cultura educativa a lo largo de la historia, proyectando y diseñando múltiples y variadas experiencias y propuestas de enseñanza-aprendizaje concebidas para dar sentido a la construcción de lo que hemos venido a denominar pedagogía y/o didáctica del patrimonio educativo (Álvarez, 2011: 23-27).

Asumiendo la gran importancia que adquieren en la sociedad de la información y el conocimiento las sentencias “la información es poder” y “la tecnología es un derecho” (Bellido, 2008: 185-202), hemos de reconocer que nos encontramos inmersos en el tiempo del conocimiento, del impulso por la cultura, por la conservación, salvaguarda y puesta en valor del pa-

rimonio educativo. Vivimos tiempos circunstanciales que nos invitan más que nunca a rescatar del olvido el rico legado de nuestras instituciones educativas. El Espacio Virtual de Aprendizaje para la didáctica del patrimonio educativo que hemos presentado, pretende ser un ejemplo de un espacio vivo, en constante evolución y con proyección de crecimiento continuo. A él se han de ir incorporando de manera sucesiva otras mejoras y nuevas opciones y propuestas, con el fin de ofrecer alternativas, servicios y recursos útiles y acordes a las necesidades de los usuarios, en relación con el estudio, exposición, difusión e interpretación constructivista y transformativa (Álvarez, 2012: 13-15) del patrimonio educativo español, con posibilidades de apertura al ámbito internacional y al diálogo intergeneracional. Así, a través de nuestro proyecto y basándonos en el uso de las TIC, hemos intentado explotar sus potencialidades para crear un sistema que permita la comunicación en red, un sistema de búsqueda y gestión de la información, procesos de digitalización, organización de bases de datos, hipertexto, interactividad, multimedia, virtualidad (Duart y Sangrà, 2000), etc., al servicio de las personas y del conocimiento de cualquier manifestación relacionada con la puesta en valor del patrimonio de la educación.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, C. (2011): “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”, *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, 2: 267-279.
- ÁLVAREZ, P. (2010): “Nuevo concepto de los museos de educación” en Ruiz Berrio, J.: *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Biblioteca Nueva, Madrid: 139-147.
- . (2011) “Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo”, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 2: 23-27.
- (2012) “Aportaciones de las Teorías Constructivista y Transformativa del Aprendizaje a los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación”, *Boletín de Interpretación*, 26 mayo: 13-15.
- BAUTISTA, G.; FORÉS, A. Y BORGES, F. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea, Madrid.
- BELLIDO, M. L. (2008): “El escenario infinito. Internet y la musealización sin fronteras” en Rodríguez, N. (ed.): *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico. Reflexiones y estrategias*. Ayuntamiento de Málaga, Málaga: 185-202.
- CALAF, R. (COORD.) (2003): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Editorial Trea, Gijón.
- CAMBRANES, J. C. (2012) “De historia a historiadores. La enseñanza de la historia”. *Prensalibre.com*. En línea: [http://www.prensalibre.com/opinion/Ensenanza-Historia\\_0\\_733726679.html](http://www.prensalibre.com/opinion/Ensenanza-Historia_0_733726679.html) [Consultada el 10/07/2012].
- DUART, J. M. Y SANGRÀ, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*. Ediciones Gedisa, Barcelona.
- LOMAS, C. (2007): *Érase una vez la escuela*. Graó, Barcelona.
- PAYÀ, A. (2010): “El patrimonio educativo valenciano en la red: un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación”; en Collelldemont, E. (ed.): *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Universitat de Vic, Vic: 131-141.
- (2012): “Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior” en Hernández, J. M. (coord.): *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*. Hergar Ediciones Antema, Salamanca: 695-702.
- PAYÀ, A.; ÁLVAREZ, P.; ANCHETA, A. Y SAHUQUILLO, P. (2011): “El estudio del patrimonio histórico-educativo y las TIC” en Ruiz, J. y Sánchez, J. (coord.): *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Universidad de Málaga Málaga.
- SEVILLANO, M. L. (2009): “Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales”, *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27: 71-93.

# El Patrimonio en los libros de texto y en el currículum oficial de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía

Mario Ferreras Listán  
Universidad de Huelva  
mario.ferreras@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa Giménez  
Universidad de Huelva  
jestepa@uhu.es

555

## Resumen

En esta comunicación se presentan parte de los resultados obtenidos en una investigación realizada en el seno del Máster Oficial y Doctorado en Patrimonio Histórico y Natural de la Universidad de Huelva como Trabajo Fin de Master. En él se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado sobre el concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria, concretamente aquellos referidos a Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el contexto andaluz. Además se analizan las estrategias de comunicación empleadas por los libros y qué relaciones establecen entre Patrimonio e Identidad. Este análisis pretende ser el punto de partida para obtener posibles criterios a la hora de elaborar materiales curriculares relacionados con el Patrimonio. Además se lleva a cabo un análisis semejante en relación con el currículum oficial, comparando lo establecido a escala estatal, con lo promulgado por la comunidad autónoma andaluza.

## Palabras clave

Educación Patrimonial; Libros de texto; Educación Primaria; Conocimiento del Medio; Currículum Oficial.

## Abstract

The present communication report us the results obtained in one research realized like a final Master

work, in the Historical and Natural Heritage Official Master and Doctorate, in the University of Huelva. In this research, has been carried out, a detailed analysis for the concept of Heritage, across the Primary Education text books. We have analyzed the Natural, Social and Cultural Knowledge textbooks, in the Andalusian context. In addition, there are analyzed the communication strategies used by the textbooks and the relations that they establish between Heritage and Identity. This analysis tries to be the initial point to obtain possible reasons to make curricular materials related to the Heritage. In this work, we research the official curriculum, comparing the state scale, with the autonomous community scale.

## Keywords:

Heritage education; Text Books; Primary Education; Natural, Social and Cultural Knowledge, Official Curriculum.

## Introducción

Este trabajo presenta los principales resultados de la investigación llevada a cabo en el Trabajo Fin de Máster denominado “El Patrimonio en los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El caso de Andalucía.” realizado durante el curso académico 2011-2012, dirigido por el Dr. Jesús Estepa,

en el seno del Máster “El Patrimonio Histórico y Natural” de la Universidad de Huelva. En dicho Máster el tratamiento del conocimiento científico trabajado, pretende formar profesionales en el ámbito del Patrimonio, contribuyendo de esta forma a la capacitación de especialistas, investigadores y expertos de calidad en este campo. El hecho de que el trabajo verse sobre el Patrimonio en el contexto escolar, parte de dos colaboraciones en proyectos I+D+i denominados “La enseñanza y difusión del Patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el Patrimonio desde una perspectiva holística” (BSO2003-07573/PSCE); y “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial” (EDUC2008-01968), financiados ambos por el Ministerio de Ciencia e Innovación. En este sentido es importante señalar, que esta investigación se apoya en una serie de conocimientos, que han sido abordados y consensuados por un equipo multidisciplinar perteneciente al grupo de investigación DESYM, subgrupo EDIPATRI, por lo que puede considerarse fruto de la participación y colaboración con dicho grupo.

En este trabajo se realiza un análisis pormenorizado sobre qué concepto o qué visión del Patrimonio se transmite a través de los libros de texto de Educación Primaria; qué estrategias de comunicación patrimonial emplean; y qué relaciones establecen entre Patrimonio e Identidad. La elección de libros de texto se debe a que estos siguen siendo el principal material o recurso didáctico empleado por los maestros para desarrollar su actividad docente. Nos centraremos concretamente en los libros de texto referidos al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el contexto andaluz, al ser esta área donde a priori se recogen un mayor número de elementos patrimoniales. Además se analiza la incidencia del Patrimonio en los currícula oficiales de Educación Primaria, que actualmente se encuentran en vigor, tanto a escala estatal, como a nivel autonómico. Este análisis pretende ser el punto de partida que permita avanzar en el conocimiento de la didáctica del Patrimonio en el contexto formal, así como obtener posibles criterios, a la hora de la elaboración de materiales curriculares relacionados con el Patrimonio.

Del Trabajo Fin de Máster se presenta en esta comunicación una síntesis conformada por tres apartados: marco teórico, el diseño de la investigación, y algunas conclusiones obtenidas, tras la fase de discusión de los datos, así como las perspectivas de futuro en relación con las cuestiones analizadas.

## Marco Teórico

Tradicionalmente, la investigación sobre el Patrimonio se ha centrado en un análisis puramente disciplinar y academicista (elementos y tipologías patrimoniales, difusión y conservación patrimonial, etc.), lo cual ha sido puesto de manifiesto por numerosos proyectos existentes al respecto. Sin embargo, la preocupación de nuestra sociedad por el desarrollo cultural y por el paulatino crecimiento de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del Patrimonio, está asociada a la importancia de promover un desarrollo sostenible y una alfabetización científica y cultural. Es por ello que surge el concepto de Patrimonio Integral u Holístico acuñado en los años 90 permitiendo, desde una perspectiva sistémica, hacer un análisis de la realidad natural, social e histórica. Se considera que el desarrollo de este enfoque integral es de una gran potencialidad educativa al favorecer la interdisciplinariedad y con ello, la ambientalización del currículo, el desarrollo de competencias curriculares en los profesores, la difusión/divulgación a la ciudadanía e incluso el aprovechamiento económico de los bienes culturales y naturales a través del turismo cultural (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005: 19-26).

Podemos señalar por tanto, que la Educación Patrimonial es un pilar fundamental en el desarrollo de una Educación que responda y trate de poner fin, a la problemática social que actualmente afecta a un mundo globalizado, donde el desarrollo tecnológico y las desigualdades económicas imperan como elementos fundamentales. En este sentido, y dentro de las distintas perspectivas que componen el Patrimonio, sin olvidar nuestra visión holística, nos centramos en la Didáctica del Patrimonio, al ser, a priori, el campo de conocimiento que dará respuesta a nuestros interrogantes sobre muchos de los elementos que componen nuestro medio socionatural, los cuales se encuentran en peligro de ser destruidos si no intervenimos a la hora de su conservación. Debe ser además, la encargada de transmitirnos la necesidad y la capacidad de poder identificarnos con dichos elementos, formando parte integral de nuestra identidad como personas y como sociedad.

Por ello es importante llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y el uso del Patrimonio en la escuela, como principal institución social donde confluyen los conocimientos que adquieren los futuros ciudadanos, ya que el Patrimonio ha pasado de estar a disposición de un limitado número de investigadores a convertirse en una alternativa de conocimiento, turismo, ocio y esparcimiento para el conjunto de

la ciudadanía, produciendo beneficios a las comunidades locales y contribuyendo a sus expectativas de mejora, en cuanto a su tratamiento, su difusión y su disfrute y uso. El Patrimonio, como contenido de enseñanza y difusión, es considerado como referente clave en la formación de ciudadanos, tanto por su contribución a la construcción de la identidad cultural, como por su valor para el conocimiento de la complejidad de las sociedades actuales, donde el desconocimiento cultural y patrimonial por parte de los ciudadanos, provoca conflictos e incomprensiones como por ejemplo en el caso de la inmigración.

### **El Patrimonio. Breve recorrido por la legislación patrimonial**

La UNESCO impulsó desde su creación, entre otras muchas cosas, las actividades culturales que buscaban la salvaguarda del Patrimonio mediante el estímulo de la creación, la creatividad y la preservación de las entidades culturales y las tradiciones orales, así como la promoción de los libros y de la lectura. La UNESCO promueve la identificación, la protección y la preservación del Patrimonio Cultural y Natural de todo el mundo, por mandato del tratado internacional firmado en 1972 y ratificado hasta la fecha por 164 países, en el cual se diferencia entre Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. En este sentido el Patrimonio Cultural abarca “monumentos, grupos de edificios y sitios que tienen valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico o antropológico”, mientras que el Patrimonio Natural comprende “formaciones físicas, biológicas y geológicas excepcionales, hábitat de especies animales y vegetales amenazadas, y zonas que tengan valor científico, de conservación o estético”.

Al igual que la UNESCO establece en un primer momento una clara distinción entre Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural, en España encontramos esa misma distinción, no sólo en el plano conceptual, sino también a nivel legislativo. Actualmente el Patrimonio Histórico andaluz queda legislado por Ley 14/2007 de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico Andaluz, aunque también es aplicable, subsidiariamente, la legislación estatal. Todas las competencias para la tutela del Patrimonio Histórico, las tiene asumidas la Junta de Andalucía y, dentro de ella, la Consejería de Cultura. En ella encontramos la siguiente definición de Patrimonio:

“el Patrimonio Histórico de Andalucía se compone de todos los bienes de la cultura, materia-

les e inmateriales, en cuanto se encuentren en Andalucía y revelen un interés artístico, histórico, arqueológico, etnológico, documental, bibliográfico, científico o industrial, incluidas las particularidades lingüísticas”.

Respecto al Patrimonio Natural de Andalucía, se encuentra regulado por la Consejería de Medio Ambiente, de la Junta de Andalucía y se rige fundamentalmente por la Ley 2/1989, de 18 de julio, por la que se aprueba el inventario de Espacios Naturales Protegidos de Andalucía (en el ámbito autonómico) y por la reciente Ley 42/2007 del Patrimonio Natural y de la Biodiversidad (de ámbito nacional). Esta ley define el Patrimonio Natural como: “conjunto de bienes y recursos de la naturaleza fuente de diversidad biológica y geológica, que tienen un valor relevante medioambiental, paisajístico, científico o etnológico, documental, cultural”.

### **El Patrimonio. Concepto y características**

Inicialmente, se considera Patrimonio, el conjunto de los bienes y derechos pertenecientes a una persona, física o jurídica. Históricamente la idea de Patrimonio ha estado ligada a la de herencia, así, por ejemplo, en la RAE aparece como primera acepción del término el de “hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes”. Sin embargo esta acepción del término, no refleja la gran importancia que ha adquirido en las últimas décadas, por investigadores y profesionales patrimoniales, cuando va referido a elementos representativos, simbólicos e identitarios de las diferentes culturas. En un principio el concepto de Patrimonio se asociaba, casi exclusivamente, a los elementos relacionados con lo monumental, sobre todo bienes muebles y edificios grandiosos, representativos de una élite, sin valorarse los elementos significativos de las clases populares. Progresivamente el concepto se ha ido ampliando y modificando, añadiéndose nuevos valores a los criterios monumentalistas, que respondan a los elementos identitarios y las formas de vida de las sociedades que la componen, como el urbanismo, la arqueología, los ambientes rurales, etc. Posteriormente, surge la idea de Patrimonio Natural y la necesidad de ser protegido, debido a las desastrosas pérdidas acaecidas en los últimos tiempos y a la necesidad de salvaguardar nuestro planeta. En esta línea nos apoyamos en una definición de Patrimonio que no es restrictiva, en la cual se puede incluir cualquier elemento patrimonial, independientemente de

la disciplina de estudio que lo aborde, siendo a su vez válida para el análisis del Patrimonio en los libros de texto.

Tomaremos como punto de partida la idea de Cuenca (2010), quien defiende que habría que incluir dentro del concepto de Patrimonio Cultural, todas aquellas actividades y elementos que proporcionen los rasgos identificativos de una sociedad en sus múltiples aspectos y variantes, debiendo incluirse el Patrimonio Medioambiental y Natural en el cual se integran los hombres y sus relaciones culturales. Esta apreciación es enormemente enriquecedora y se acerca al concepto holístico e integral que recogen Estepa, Wamba y Jiménez (2005: 19-26). Posteriormente Estepa y Cuenca (2006: 51-72), revisando la definición de Cuenca (2010) anteriormente mencionada, refuerzan la visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja sobre el Patrimonio, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, explicitándose la importancia del Patrimonio Científico-Tecnológico y Natural. De esta forma, entendemos el Patrimonio como una construcción social que se establece en función al valor que le otorga la sociedad en base a unos criterios. Estos valores asignados parten de los expuestos por Ballart (2001) y por Hernández-Cardona (2005: 23-61), destacándose el valor de uso o en función a su utilidad (como puede ser el valor didáctico, en los libros de texto); valor formal, valor identitario, etc. (Estepa *et al.*, 2011: 355).

### El Patrimonio y su enseñanza aprendizaje

El Patrimonio sigue presentándose tanto en el contexto formal como en el no formal, desde una perspectiva disciplinar muy marcada. En este sesgo disciplinar, no cabe duda que influye decisivamente factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia y a la gestión del Patrimonio; la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento (a pesar de que en la Educación Primaria se pretende que lo social y cultural se integre con lo natural en el Área de Conocimiento del Medio); la fuerte especialización de los museos y centros de interpretación, con tipologías claramente diferenciadas en centros de interpretación de la naturaleza, museos de arte, arqueológicos, paleontológicos, etnográficos, de ciencias (entre las que no se incluyen las de carácter social); y por supuesto, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado: las formaciones geo-

lógicas y físico-químicas y la propia acción humana. Lógicamente, esta perspectiva disciplinar ha marcado tanto la investigación sobre el Patrimonio como sobre su enseñanza-aprendizaje y difusión. Sin embargo, nuestro enfoque en relación con la enseñanza-aprendizaje y difusión del Patrimonio parte de la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares abordando la didáctica del Patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales), constituyendo un grupo de trabajo que, partiendo del Patrimonio como concepto clave, postula un tratamiento global, sistémico e integrado para que el Patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (Creese, *et al.*, 2006: 23-43).

Nuestro objeto de estudio no es un grupo o una realidad educativa, sino el uso formativo que se hace de un contenido –el Patrimonio– y su tratamiento didáctico, en la educación formal. Desde nuestra perspectiva, la didáctica del Patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo (Wilson, 2007: 109-116), dentro de las grandes metas establecidas para la educación, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005: 51-72). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio siconatural, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del Patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que nunca han de confundirse con el fin último de este proceso educativo. En este sentido y siguiendo a Jiménez de Madariaga (2009:65-76) el valor del Patrimonio no sólo será dictaminado por gestores, legisladores e investigadores, sino que también la sociedad, con su uso y con la interpretación que haga de él, será quien lo establezca como tal. Por ello, en los libros de texto consideraremos no sólo aquellos referentes patrimoniales que son reconocidos por las diferentes legislaciones patrimoniales, sino también aquellos que sean representativos de una comunidad.

### El Patrimonio en el currículo oficial y en los libros de texto de Educación Primaria. Investigaciones

El análisis de los Decretos educativos es un factor importante como punto de partida en la investigación sobre la relación Patrimonio-Enseñanza. La revisión

de los currículos oficiales permite interpretar los criterios expuestos por las administraciones competentes y la visión general que éstas tienen sobre una realidad educativa más o menos concreta. El examen de estos diseños curriculares, planteado desde una perspectiva patrimonial, nos indica la función y el valor que se le ha otorgado en nuestro sistema de enseñanza y como traslación en nuestra sociedad (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

Cuenca (2010) realiza un análisis sobre diferentes Decretos y materias, bajo el marco legislativo promulgado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1.990) que actualmente se encuentra derogada, y en la que encontró, a grandes rasgos, que el Patrimonio aparecía de forma sucinta, fundamentalmente con una finalidad cultural en la enseñanza y bajo una concepción de carácter disciplinar, no presentando interrelación entre las diversas manifestaciones patrimoniales. En este trabajo, se revisarán el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, ya que ambos documentos se encuentran hoy en día en vigencia configurando las actuales enseñanzas de Educación Primaria, el primero a nivel estatal, y el segundo concretándose para la comunidad autónoma andaluza. No podemos olvidar que estos documentos se conforman como el primer nivel de concreción curricular, asentando por tanto las bases para su posterior tratamiento en los centros educativos, segundo nivel de concreción curricular, y su desarrollo en las aulas por parte del profesorado y alumnado, tercer nivel de concreción curricular. Por otra parte, el estudio de los recursos y materiales curriculares es una línea de trabajo habitual en el campo de la didáctica (Parcerisa, 1999; Valls, 2001: 31-42; Perales y Jiménez, 2002: 369-386). Travé y Pozuelos (2008: 3-6) clasifican en cinco líneas las investigaciones sobre estos recursos y materiales, siendo los estudios relativos al análisis didáctico del contenido, centrados en la valoración de los distintos elementos curriculares donde ubicamos la investigación que estamos llevando a cabo. Martínez Bonafé, (2008: 62-73) afirma que existe un gran consenso en parte de los investigadores dedicados a este campo, que definen al libro de texto como una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículo, que se utiliza para enseñar una cultura de carácter estático y cerrado; deslocalizan el saber que

da autonomía, y concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder.

Por tanto, los libros de texto se configuran como elementos transmisores del currículo que, a su vez, contienen un bagaje de conocimientos que deben ser aprendidos en la escuela y que rara vez son cuestionados por sus propios usuarios, ya sean docentes o discentes. En esta línea, Del Carmen (2001: 51-56) afirma que este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado, aunque como advierte Valls (2002: 67-78), hay que tener en cuenta que el hecho de que ciertos contenidos se encuentren en los manuales escolares, no significa que estos sean tratados en el aula, y se podría añadir también el diferente uso que los docentes hacen de los manuales en sus aulas. Sin embargo, no deja de existir ese protagonismo que poseen los libros de texto en la actualidad como elemento de trabajo fundamental utilizado en las escuelas, por ello, desde hace décadas, el libro de texto escolar se constituye en objeto de investigación educativa.

## Diseño de la Investigación

En este apartado se recogen los objetivos que se pretenden alcanzar, los problemas que dirigen la investigación y las hipótesis iniciales, como tentativa de respuesta a dichos problemas. Además, se describe el método de trabajo que se empleó para realizar la investigación, justificando su importancia y las diversas actuaciones realizadas así como las premisas establecidas para la selección de la muestra, los instrumentos de recogida y análisis de la información y de los datos obtenidos a partir de dicha muestra.

## Objetivos, Problemas e Hipótesis

Los objetivos planteados se plasman con la intención de establecer la finalidad perseguida, distinguiendo a su vez entre un objetivo principal y una serie de objetivos específicos derivados del mismo. El objetivo general que se ha establecido es el siguiente: Conocer y valorar el tratamiento didáctico que recibe el Patrimonio en los libros de texto andaluces y en el currículum oficial.

A raíz de estos objetivos, nos hemos planteado una serie de problemas a los que tratamos de dar respuesta y que nos ayudarán a dirigir la investigación y a concretarla. Partimos de un problema general que se desglosa en varios problemas específicos:

#### Problema General

- ¿Qué tratamiento conceptual y didáctico se otorga al Patrimonio en los libros de texto y el currículo oficial?

#### Problemas Específicos

- ¿Qué concepto de Patrimonio se transmite a través de los materiales didácticos que presentan los libros de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural?
- ¿Qué estrategias didácticas se emplean en dichos materiales?
- ¿Qué tipo de relaciones identitarias se reflejan en los materiales analizados respecto al Patrimonio que contienen?
- ¿En qué nivel de desarrollo se encuentran los libros de texto analizados respecto a nuestra hipótesis de progresión sobre el concepto de Patrimonio y sus enseñanza aprendizaje?
- ¿En qué medida y con qué finalidad aparece el Patrimonio en la legislación educativa actual?
- ¿Qué contenidos de enseñanza y qué criterios de evaluación en relación con el Patrimonio se proponen en el currículo oficial?

Además se plantean una serie de hipótesis iniciales, no con la intención de contrastarlas o refutarlas a lo largo de la investigación, sino como puntos de partida que nos ayudan a posicionarnos en los momentos iniciales.

- Hipótesis 1: El concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, va referido a una tipología patrimonial de carácter histórico-artístico, donde se presentan elementos patrimoniales debido a su escasez, monumentalidad, o reconocido prestigio.
- Hipótesis 2: El Patrimonio aparece en los libros de texto, de forma anecdótica, descontextualiza y con una finalidad meramente academicista, trabajando únicamente contenidos de carácter conceptual.
- Hipótesis 3: No se establecen relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto, y los alumnos de Educación Primaria que lo utilizan.
- Hipótesis 4: Los libros de texto, en general, se encuentran en un nivel inicial de desarrollo res-

pecto al nivel deseable que tomamos como referencia.

- Hipótesis 5: El Patrimonio apenas aparece en la legislación educativa actual y cuando lo hace, su función es meramente academicista.

## Metodología de la Investigación

Respecto al paradigma de referencia en el que nos situamos, hemos de optar por el paradigma Interpretativo, denominado también como cualitativo, fenomenológico-naturalista o humanista. Reconociendo el subjetivismo, que entre otros aspectos particulares, son identificativos de los estudios cualitativos (Delgado y Gutiérrez, 1999; Losada y López-Feal, 2003). Para alcanzar los objetivos que nos proponemos en este trabajo se ha utilizado una metodología de corte transversal y estructurada (Estepa y Cuenca, 2006: 51-72), que desarrolla un análisis descriptivo-interpretativo, pudiendo conocer lo que sucede o puede suceder con los materiales educativos, sin intervenir directamente en la realidad, en lo referente al para qué, qué y cómo se enseña el Patrimonio, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez-Gayou, 2003).

El método de trabajo utilizado tanto para el análisis de los libros de texto, como del currículo oficial, consistirá en utilizar un sistema de categoría confeccionado a modo de hipótesis de progresión como modelo, para ir anotando en una serie de parrillas de observación la información que más tarde será analizada. De esta forma se pretende sistematizar tanto la recogida, como el análisis de los datos obtenidos, que tras su posterior reflexión, aportarán la información necesaria para la consecución de una serie de conclusiones finales.

## Selección de la Muestra

Para llevar a cabo nuestro análisis se decidió seleccionar los seis libros de texto de los seis cursos de Educación Primaria, del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, de la Editorial SM publicados y contextualizado en la comunidad autónoma de Andalucía. Además se han seleccionado el R. D. 1513/06 de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, centrándonos en el área de Conocimiento Del Medio Natural, Social y Cultural.

## Instrumentos de recogida y de análisis de datos

Hay que decir que los instrumentos, han sido utilizados y validados en anteriores trabajos (Cuenca, 2010; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007: 75-94; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010: 1319-1331), por lo que nos limitaremos a presentarlos.

Para el desarrollo del estudio que aquí proponemos se parte de varios instrumentos de investigación: unos para la obtención de la información, instrumentos de primer orden (Estepa *et al.*, 2011: 355), compuestos fundamentalmente por 3 parrillas:

- Parrilla 1 (cuestiones técnicas de los libros de texto): se recogen aspectos técnicos de los materiales como el título, la editorial, el ISBN, los autores y/o editores, etc. Con ella se obtiene una información general del diseño formal de las diferentes editoriales estudiadas
- Parrilla 2 (estudio de las unidades didácticas): En esta parrilla, de acuerdo con los indicadores, anotamos los que se ajustan a los elementos patrimoniales que aparecen en las diversas unidades didácticas del libro de texto, utilizando este sistema de categorías como filtro, plasmando la tendencia general obtenida en cada unidad.
- Parrilla 3 (estudio de los libros de texto): estructura similar a la anterior, sólo que en este caso va referida al libro de texto en su conjunto, en esta parrilla se compila toda la información obtenida del análisis de las diferentes unidades didácticas.

El análisis de la información obtenida se ha desarrollado a través de un sistema de tres categorías, que a su vez se subdividen en una serie de variables, indicadores y descriptores (Cuenca, 2010; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010: 1319-1331), presentándose de forma ordenada, a modo de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998; Ávila, 2003: 31-40), estableciendo tres niveles claramente diferenciados. Se parte de un primer nivel donde encontramos posicionamientos frente al Patrimonio, simplistas y concretos, con un carácter poco complejo y marcado por su escasez, grandiosidad o reconocido prestigio, con una finalidad didáctica meramente academicista. Le sigue un segundo nivel donde el Patrimonio es entendido de forma más compleja, incluyendo como elementos patrimoniales aquellos relacionados con lo anterior y con criterios estilísticos, temporales y diversos. La finalidad pretendida es de carácter práctica-conservacionista. Finalmente, el tercer nivel, el de mayor complejidad y abstracción en relación con el Patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, considera

como referentes patrimoniales los anteriores más los elementos simbólicos que caracterizan una sociedad, o a un entorno natural (geodiversidad), además de elementos científicos-tecnológicos. La finalidad educativa que persigue es la crítica, cuya intención es formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible y la defensa, conservación y disfrute del Patrimonio. Este sistema de categorías se concibe como un instrumento de segundo orden que, no obstante, organiza el contenido y la estructura de las parrillas de observación, guiando todo el proceso analítico de la investigación y proporcionando el rigor necesario para este estudio

## Algunas conclusiones

En cuanto a la pregunta que nos formulábamos respecto al concepto de Patrimonio que se transmite a través de los libros de texto de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, considerábamos inicialmente que iría caracterizado fundamentalmente por la tipología Histórico-Artística, donde se presentan elementos patrimoniales debido a su escasez, monumentalidad, o reconocido prestigio. Esto ocurre en parte, fundamentalmente en los libros de segundo y tercer ciclo, aunque habría que añadirle la tipología Natural. Sin embargo, en los libros de primer ciclo, a pesar de la escasez de elementos patrimoniales encontrados, los que aparecen alcanzan el máximo nivel de complejidad, al mostrarnos una perspectiva Simbólico-identitaria. Además destacar, que salvo en el libro de sexto curso, el Patrimonio Científico-Tecnológico suele ser el menos utilizado en los libros de texto.

En lo relativo a las estrategias didácticas empleadas en dichos materiales, pensábamos inicialmente que serían bastante ambiguas, usando el Patrimonio de forma anecdótica, descontextualizada y con una finalidad meramente academicista, trabajando únicamente contenidos de carácter conceptual. Algunos de estas previsiones sí se han cumplido, como por ejemplo la finalidad academicista que se persigue en todos y cada uno de los libros analizados, o la falta de integración entre los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, siendo los conceptuales los que aparecen en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo, para el resto de variables los indicadores son distintos, y nuevamente encontramos diferencias significativas al abordar los libros de primer ciclo, frente a libros de segundo y tercer ciclo. Con respecto al papel del Patrimonio en la programación didáctica

del libro de texto, encontramos que es usado como recurso didáctico en segundo y tercer ciclo, mientras que en primer ciclo detectamos una integración plena entre recurso, contenido y objetivo, que sería el nivel de máximo desarrollo didáctico. Esto puede deberse a que frente a la falta de estrategias y conocimientos de los niños de 6 y 7 años del medio en el que se encuentran, la editorial utiliza el Patrimonio como mecanismo integrador de los elementos que componen su entorno más cercano, relajando en cierta medida este interés, en los ciclos superiores.

Inicialmente considerábamos que no se establecerían relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto, pero hemos encontrado relaciones de carácter Social, reconociendo por tanto el valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia, relacionados con ciertas festividades de carácter tradicional.

Esto nos lleva a considerar que el nivel de desarrollo conceptual y didáctico patrimonial -respecto a nuestra hipótesis de progresión de referencia, recogida en nuestro sistema de categorías- no sólo se encuentra en un nivel inicial, como suponíamos, sino que en muchos de las variables analizadas se ha alcanzado el nivel intermedio, e incluso de forma puntual se llega al nivel deseable, o de máxima complejidad. Esto significa que el tratamiento didáctico que recibe el Patrimonio por la editorial seleccionada es heterogéneo, dependiendo del ciclo educativo en el que nos encontremos fundamentalmente.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta que nos planteábamos sobre en qué medida y con qué finalidad aparece el Patrimonio en la legislación educativa actual, podemos señalar que en el Real Decreto el término Patrimonio sólo aparece en diez ocasiones, promulgando una finalidad academicista, tendente hacia la práctica-conservacionista, mientras que en la Orden aparece hasta en veintinueve ocasiones, promoviendo una finalidad crítica respecto a la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio en la etapa de Educación Primaria. Respecto a la propuesta de contenidos, observamos que en el Real Decreto el Patrimonio queda “diluido” en los distintos bloques de contenido, así como fragmentado por distintos tipos de Patrimonio (Patrimonio Natural, Histórico, etc.), centrándolo en el reconocimiento y valoración de elementos tales como edificios, objetos y tradiciones que expliquen la cohesión social a lo largo del tiempo. Sin embargo, en la Orden, además de aparecer el Patrimonio como contenido en diversos núcleos temáticos, se le dedica un núcleo específico, titulado “El Patrimonio

en Andalucía”, donde se presenta una visión más global del Patrimonio, haciendo hincapié, no sólo en la conservación, sino también en el uso y disfrute del mismo, así como en el desarrollo social y económico, y en la responsabilidad que deben tener los propios ciudadanos en su conservación.

Si extrapolamos los resultados obtenidos en relación con el curriculum oficial al análisis de los libros de texto, podemos afirmar que la editorial analizada se encuentra en mayor sintonía con el Real Decreto 1513/06 que con la Orden, ya que los datos obtenidos indican un tratamiento didáctico del Patrimonio que ubicamos en los niveles iniciales e intermedios de nuestra hipótesis de progresión. Esta cuestión se relaciona estrechamente con el bajo grado de contextualización de la editorial en la comunidad andaluza, ya que no se distingue claramente si son contenidos referidos a la comunidad andaluza, o a cualquier otra Comunidad, salvo en algunos temas específicos que versaban concretamente sobre la Historia y/o Geografía de Andalucía.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Barcelona.

ÁVILA, R. M.<sup>a</sup> (2003): “Difusión del Patrimonio y Educación. El Papel de los Materiales Curriculares. Un Análisis Crítico”, en Ballesteros, E. *et al.* (eds.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca: 31-40

BALLART, J. (2001): *El Patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

CREESE, A.; BHATT, A.; BHOJANI, N., Y MARTIN, P. (2006): “Multicultural heritage and learner identities in complementary schools”, *Language and Education*, 20 (1): 23-43.

Cuenca, J. M.<sup>a</sup> (2010): “El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria”: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [15/11/2011]

- DOMÍNGUEZ, C.; ESTEPA, J., y CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (1999): *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones, Huelva
- DEL CARMEN, L. M.<sup>a</sup> (2001): “Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible”, *Investigación en la Escuela*, 43: 51-56.
- DELGADO, J. M.<sup>a</sup> Y GUTIÉRREZ, J. (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis Psicológica, Madrid.
- ESTEPA, J.; ÁVILA, R. M.<sup>a</sup>, Y RUIZ, R. (2007): “Concepciones sobre la enseñanza y difusión del Patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 75-94.
- ESTEPA, J. Y CUENCA, J. M.<sup>a</sup> (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del Patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del Patrimonio y su didáctica”, en: Calaf, R y Fontal, O. (coords.): *Miradas al Patrimonio*, Trea, Gijón: 51-72.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; LÓPEZ-CRUZ, I. Y MORÓN, M. (2011): “Análisis del Patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas”, *Revista de Educación*: 355.
- ESTEPA, J., WAMBA, A. M.<sup>a</sup> Y JIMÉNEZ, R. (2005): “Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales”, *Investigación en la Escuela*, 5: 19-26.
- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2005): “Museografía didáctica”, en Santacana, J. y Serrat, N. (coord.): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona: 23-61.
- JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. (2009): “La musealización del Patrimonio etnológico”, en González-Parrilla, J. M.<sup>a</sup> y Cuenca, J. M. (eds.): *La musealización del Patrimonio*. Universidad de Huelva Publicaciones, Huelva: 65-76.
- JIMÉNEZ, R.; CUENCA, J. M.<sup>a</sup> Y FERRERAS, M. (2010): “Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 26 (6): 1319-1331.
- LOSADA, J. L. Y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Thomson-Paraninfo, Madrid.
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (2008): “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1): 62-73.
- PARCERISA, A. (1999): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó, Barcelona.
- PERALES, F. J. Y JIMÉNEZ, J. D. (2002): “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto”, *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3): 369-386.
- PORLÁN, R. Y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Díada, Sevilla.
- TRAVÉ, G. Y POZUELOS, F. J. (2008): “Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación”, *Investigación en la Escuela*, 65: 3-10.
- VALLS, R. (2001): “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6: 31-42
- (2002): “Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria”. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18: 67-78.
- WILSON, M. (2007): “Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map”, *Geomatica*, 61(2): 109-116.

# El Paisaje en el curriculum oficial y los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO: “Una Perspectiva Patrimonial Integral”

María del Carmen Morón Monge

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
mcarmen.moron@dhis2.uhu.es

Hortensia Morón Monge

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
hortensia.moron@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa Giménez

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva  
jestepa@uhu.es

## Resumen

El paisaje ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas, ya que se puede abordar desde un enfoque interdisciplinar que favorezca la integración de los contenidos, y por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para trabajar desde este enfoque interdisciplinar hay que entender el paisaje desde una dimensión sistémica donde se combinan procesos geológicos-naturales y socioculturales, en un territorio a lo largo de un tiempo, por lo que se convierte en un símbolo e identidad para las sociedades. Desde esta perspectiva, el paisaje pasa a valorarse como un elemento patrimonial para las sociedades.

Esta temática que está relacionada con el patrimonio y su didáctica, es una de las líneas de trabajo del grupo de investigación DESYM, subgrupo EDIPATRI, de la Universidad de Huelva, siendo este estudio parte de un gran proyecto I+D+i<sup>1</sup>. En el presente trabajo analizamos cómo en el curriculum oficial y cómo en

los libros de texto (3º de la ESO), se recoge la temática del paisaje y su relación con el patrimonio.

## Palabras clave

Paisaje, Patrimonio integral, Libros de texto, identidad, curriculum oficial.

## Abstract

Landscape is a topic with a certain tradition in education of both the Social Sciences and Experimental Sciences, as it is the confluence of content and themes that are shared between both areas. This means that from the conceptual point of view the landscape is approached from a holistic approach, since it combines the socio-cultural and environmental. Landscape is the synthesis of a specific territory that passes through the filter of perception, experience and the identification of a given space does a cultural or social group. In this sense, landscape is valued like heritage.

This issue is related to the heritage and its didactics, is one of the scope of the research group DES-

<sup>1</sup> “El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial” convocatoria de 2008 del Plan Nacional de Investigación, código EDU2008-01968.

YM, University of Huelva. This paper discusses how heritage, from national and regional educational legislation as well as text books of secondary school of the subjects Social Sciences: Geography and History (3º ESO), treats contents link with landscape and heritage.

## Keywords

Landscape; Comprehensive Heritage, Text books; identity, Educational National Standard.

## Antecedentes: el paisaje y su interdisciplinarietà

Cuando hablamos de paisaje en el campo de la educación nos referimos a una cuestión ciertamente compleja. Esta complejidad viene desde una doble vertiente: desde la vertiente didáctica, donde la temática paisajística ha tenido distintas fortunas, sobre todo en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y particularmente de la Geografía, Y de otro lado, desde la vertiente conceptual y epistemológica, que divaga desde campos tan dispares como la Arquitectura, la Ecología, la Geografía o el Arte.

Esto nos puede llevar a pensar sobre la siguiente cuestión: ¿a quién o a qué pertenece el paisaje?, lo cierto es que a nadie, y con ello nos remitimos a Bertrand (2008, pág. 19): “El paisaje pertenece a todos y cada cual lo vive y lo concibe a su imagen, según sus sueños y proyectos”. Por lo que el paisaje es una temática con gran cantidad de posibilidades didácticas y de formación del ciudadano, que han sido identificadas desde tiempos tempranos en el marco escolar. Como señala Gómez Ortiz (1993), esta preocupación por los contenidos vinculados al paisaje ya está presente en la Escuela Nueva, en donde el entorno inmediato cobra un extraordinario valor didáctico. En esta misma línea, también se encuentra esta motivación por el paisaje en los Movimientos de Renovación Pedagógica de los años sesenta, estrechamente vinculados con el papel activo del alumnado. Aunque la educación en paisaje, como apunta Busquets (2010), es una noción relativamente reciente que ha sido reformulada, y a ello ha contribuido el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), firmado en el año 2000. A partir de dicho acuerdo se ha producido un reconocimiento de la dimensión ciudadana del paisaje, más allá de un mero interés científico y formativo. Nosotros lo vamos a concebir dentro del ámbito educativo de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias

Sociales, enmarcándolo en un enfoque conceptual y epistemológico que podemos denominar a grandes rasgos de interdisciplinar y de sistémico.

## El paisaje como sistema. Algunos atributos para su enseñanza

Como hemos mencionado, el paisaje ofrece una gran cantidad de oportunidades educativas pero ¿por qué es interesante para su enseñanza y aprendizaje (en adelante E/A) y qué modelo didáctico nos permite trabajar desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica?

Para responder a esto, tenemos que saber de qué estamos hablando, puesto que sobre conceptos y definiciones del paisaje existen numerosos enfoques y propuestas (Rodríguez, 1979). Nos centrarnos así en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales y concretamente desde la Geografía, en donde el paisaje es una temática nativa y propia. Esto es así, entre otras razones, porque para esta disciplina la comprensión del paisaje se hace desde una óptica más humana, más cultural, más social, más perceptiva, no queda en un mero desglose de componentes y factores analizados desde una perspectiva sumativa, sino desde una óptica más interdisciplinar y sistémica. Desde esta visión sistémica del paisaje nos encontramos ya en 1925 con definiciones como la de Sauer: “área compuesta por una asociación distintiva de formas, tanto físicas como culturales” Por tanto, en el paisaje confluyen claramente los aspectos y elementos del medio natural con el ser humano y la cultura desarrollada por las distintas sociedades. Con este mismo enfoque existen otras formulaciones: “la Naturaleza existe perse, mientras que el paisaje, no existe más que en relación al ser humano, en la medida en la que este lo percibe y se apropia de él” (Nogué, 2010). Retomando de nuevo a Sauer (1925) vemos que hace otra aportación también interesante resaltando la idea del ser humano como agente cultural modelador del territorio. Denomina como paisaje cultural: “el creado por un grupo cultural a partir de un paisaje natural. La cultura es el agente, el área natural es el medio, el paisaje cultural es el resultado”.

Estas definiciones ponen de relieve una visión antropomórfica de la naturaleza y del territorio y sus posibilidades didácticas. Pero sigamos preguntándonos qué otros atributos o propiedades del paisaje que emanan desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica va a sernos útil para el docente. Bertrand (2008) menciona en concreto cinco posibles ejes

epistemológicos “en torno a los que el concepto de paisaje-territorio debe mostrar su eficacia teórica y práctica”. Sirven de guías para clarificar cómo es entendido el paisaje, y sin que sea un dictado enfocado para la educación, entendemos que puede ser de gran utilidad para organizar y trabajar la temática paisajística:

- El paisaje-territorio de complejidad y diversidad: hace referencia a que el territorio “no es un simple vestido geográfico” sino que da materialidad al paisaje, ya sea natural o artificial, los cuales no deben difuminarse bajo las distintas representaciones socio-culturales o la visión idealizada del paisaje.
- El paisaje artefacto de irrenunciable naturalidad, con esto se refiere a que la construcción del paisaje pasa por un doble proceso, de antropización, y sobre todo, de socialización. Esto significa además que el paisaje más artificial siempre conserva en su forma y funcionamiento una parte natural, digamos que un gradiente de naturalidad, aspecto importante ya que dicho autor señala que esta propiedad lo acerca o lo re-aproxima a la Ecología y al Medio Ambiente. Esta no es una cuestión baladí, ya que desde la Ecología se asigna al paisaje el término de “bisagra conceptual”, es decir, es el papel de vínculo entre la experiencia humana y el funcionamiento de los sistemas ambientales, de los cuales formamos parte y de los que dependemos (Benayas y López, 2010).
- El paisaje iceberg, la parte invisible de lo visible: donde el paisaje-territorio no se limita sólo a lo que vemos, es más, señala que lo más importante del paisaje es lo que no se ve. Ya que indica que existen “bajo la línea de flotación del iceberg, la potente acumulación de hechos y mecanismos que subyacen en sus representaciones socio-culturales”. Supone buscar en lo más profundo del territorio, en su larga historia social y cultural. Aspectos de gran “utilidad” para el desarrollo de contenidos de las Ciencias Sociales.
- El paisaje pluridimensional: puesto que desde el paisaje se pueden trabajar distintas escalas espacio-temporales.
- El paisaje cinético: un horizonte en movimiento, con ello indica Bertrand que “cada paisaje se anima en su propio tiempo, con sus estados sucesivos y sus ritmos (diarios, estacionales, plurianuales), sus crisis y sus catástrofes”. De este modo, que la propia naturaleza del paisaje es cambiante por sí misma, pero también alude a

que el paisaje se vive a un ritmo cada vez más acelerado y, por ende, que su valorización cambia para las sociedades a lo largo del tiempo.

Estos ejes “sacan a luz” un conjunto de oportunidades educativas, ya que al considerar al paisaje como vehículo de contenidos y métodos, podemos aproximarnos al entendimiento de los cambios en un territorio, bajo distintas escalas de análisis, valorando los distintos procesos y componentes tanto los visibles como los no visibles. En definitiva, permite acercarnos a la complejidad de un territorio, teniendo como guía al paisaje, pero además ahondar en aspectos más abstractos del mismo, como los símbolos y códigos culturales y sociales que existen bajo la apariencia del paisaje.

Esta cuestión es de gran trascendencia, ya que cada cultura tiene sus propios códigos y señas que configuran su identidad y que transfieren al paisaje. Son suyos y singulares, con los cuales se identifican, esto supone un nivel de conocimiento y reconocimiento de su territorio importante, llevando al respeto y a la voluntad de legarlo. Es en este punto cuando el paisaje se patrimonializa, se convierte en imagen y semejanza de un grupo cultural y por tanto siente la necesidad de conservarlo y mantenerlo para futuras generaciones.

### **El paisaje como elemento patrimonial. Una activación del patrimonio**

El planteamiento anterior no solo nos ha servido para posicionarnos sobre qué y cómo entender el paisaje para su E/A, sino también para valorar el paisaje como un elemento patrimonial. Esto nos lleva de nuevo a plantearnos las siguientes cuestiones: qué entendemos por patrimonio y cuándo el paisaje pasa a valorarse como elemento patrimonial.

En referencia a la primera cuestión, hay que tener presente que el concepto del patrimonio al igual que el de paisaje es un término muy amplio y complejo y depende del área a la que se adscriba. Es por ello, que nos quedamos con aquellas conceptualizaciones que entienden el patrimonio desde nuestra propia perspectiva sistémica e interdisciplinar de los procesos de E/A. En esta línea, nos encontramos los planteamientos de Mattozi, (2001) y Aranda, A. et al (2010), y desde una concepción más holística e interdisciplinar, las aportaciones de Estepa y Cuenca (2006), Estepa et al (2011) y, más recientemente, Morón et al (2012).

Nos quedamos así con esta última definición de Morón et al (2012) que recoge las perspectivas anteriores bajo el concepto de patrimonio integral: “como aquel sistema complejo configurado por la interacción de diferentes tipologías patrimoniales difíciles de entender como partes aisladas (patrimonio histórico-artístico, etnológico, científico-tecnológico y ambiental), de su interacción surgen propiedades emergentes simbólico-identitarias a partir de una población o cultura que interviene como agente activo en su construcción y defensa”.(pp.1623) Esta definición pone de relieve por un lado, la existencia de diferentes tipologías patrimoniales (diversidad patrimonial) que coexisten entre ellas, se interrelacionan como un sistema. Por otro lado, enfatiza el rol activo-participativo de la población o cultura en su valoración y atribución como elementos patrimoniales, lo que implica que esta población se siente identificada con los elementos patrimoniales y por tanto como responsable en su gestión y protección. Estos valores se traducen en el plano educativo como atributos motivadores y significativos para la construcción de conocimientos a partir del patrimonio.

Sin embargo, aunque el paisaje es un elemento patrimonial que posee una serie de atributos y propiedades que favorecen los procesos E/A este no es reconocido como tal. Es por ello, tal como apunta Prats (1997) que los elementos patrimoniales hay que activarlos a partir de un tratamiento adecuado y específico para que sean valorados como tal. Según Prats la activación patrimonial es todo proceso que conlleve a facilitar la interpretación social y significativa de los bienes culturales. En este sentido, el paisaje tratado desde esta perspectiva interdisciplinar y sistémica que ofrece el patrimonio integral nos va permitir “activar” este paisaje como patrimonio. Esto conduce al trabajo desde sus atributos lo que en última instancia mejora los procesos de E/A. Es por tanto, esta perspectiva patrimonial permite comprender el paisaje, desde una dimensión mucho más compleja, como método, que permita conectar los diferentes conocimientos de distintas áreas y disciplinas, en donde el alumnado tiene un protagonismo de primera mano.

## **El paisaje: su tratamiento en el curriculum oficial y los libros de texto**

La existencia y el desarrollo del paisaje en los libros de texto de Ciencias Sociales deriva en buena medida de cuál es el tratamiento de este tópico en el curricu-

lum oficial, tanto a nivel estatal como autonómico. En el libro de texto, el tratamiento de los contenidos no sólo está en relación con la conceptualización de este tópico concreto, sino también con otras cuestiones más profundas y de carácter epistemológico, como por ejemplo el concepto de territorio y de espacio geográfico. En el análisis pormenorizado de los libros de textos, encontramos que el concepto de Geografía y de espacio condiciona el tratamiento y la importancia del paisaje. Esta cuestión tiene sentido, porque el curriculum oficial de la Enseñanza Secundaria Obligatoria desarrolla casi todos los contenidos en relación al paisaje en tercer curso, en donde quedan mayoritariamente concentrados este tipo de contenidos, mientras que en el resto de los cursos, su aparición es puntual y esporádica, lo que es síntoma de cuál es el peso real de esta temática y, por ende, de los contenidos geográficos. En la misma línea, y respondiendo a esta situación, los libros de texto son el reflejo consecuente del curriculum oficial.

Por lo tanto, este aspecto ha sido clave para concentrar nuestra investigación en el análisis de los libros de tercero de la ESO de Ciencias Sociales, pertenecientes a varias editoriales, y en relación a dos comunidades autónoma: Andalucía y Cataluña, si bien poniendo especial atención en la primera de ellas, ya que de ésta hemos analizado tres editoriales distintas.

Por otro lado, inicialmente nos hemos centrado en el análisis de curriculum oficial, particularmente en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, a nivel autonómico hemos considerado la Orden de 10 de Agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

La detección del paisaje y de su valor patrimonial tanto en el curriculum oficial como en los libros de texto, ha pasado por un análisis que ha intentado ceñirse a una serie de criterios, que tienen como finalidad última profundizar y sacar a la luz los contenidos que están relacionados con ambas cuestiones y el valor y la significación que tienen. Por tanto, además de indicar en cada caso donde se encuentran referidos ambos términos, hemos querido ir más allá detectándolos bajo otras circunstancias o situaciones que aparentemente no citan explícitamente a estos conceptos, pero que sin duda hacen alusión al papel y la función que tiene el paisaje y su patrimonialización. Estos criterios pueden ser entendidos como filtros de análisis, diferentes “tamices” de mayor a

menor “grosor” que van a darnos una visión lo más aproximada posible al tratamiento del paisaje en los libros de texto y en el curriculum. Estos criterios nos permiten sistematizar la información que emerge del análisis, permitiendo su replicabilidad para estudiar otros currículos y otros libros de textos de otras editoriales, marcando un camino que va desde lo más visible y conspicuo (el paisaje como iceberg) hacia lo que no se ve.

Explicamos a continuación estos criterios, los cuáles han sido formulados en dos grandes grupos: criterios directos y criterios indirectos.

Los criterios directos serían aquellos que aluden directamente a la aparición del concepto y del término de manera explícita y a su reconocimiento social a través de alguna figura de protección. Por tanto, dentro de los criterios directos estarían:

- La aparición explícita del término paisaje o/y patrimonio, califican directamente que determinado territorio o elemento está relacionado con el paisaje y/o con el patrimonio.
- La existencia de una figura de protección legal sobre un territorio o elemento paisajístico sea de orden internacional, estatal o autonómico, da acceso directo a considerar que un territorio-paisaje, gracias a su estatus legal, tiene reconocido institucionalmente y socialmente un valor de carácter patrimonial.

Sin embargo, existen otras situaciones bajo las cuales aparecen referencias al paisaje y a su valor patrimonial - no siempre tienen que concurrir junto con las circunstancias anteriores, pueden emerger por sí mismos-, que no son explícitos desde el punto de vista terminológico, estando más relacionados con la función y los atributos que pueden desempeñar el paisaje y su relación con el patrimonio. A estos denominamos Criterios Indirectos:

- La escasez y la pérdida: se reconocen aquellos paisajes que por encontrarse en una situación delicada de conservación y mantenimiento conducen a un renacimiento social y, por tanto, una valoración positiva como elementos patrimoniales paisajísticos. Ejemplo: paisajes tropicales cuenca del Amazonas, paisaje semiárido del Sudeste español, formaciones esteparias.
- Testigos de cambio y evolución: cuando un paisaje está vinculado a una población que evoluciona de forma conjunta con su entorno natural, desarrollando una cultura, forma de vida, actividad económica asociada a la misma, que determina cambios y formas de paisaje debido a

dicha co-evolución. En este sentido tiene un carácter patrimonial. Ejemplo: modos de producción y de vida tradicionales, caso de los paisajes agrarios (dehesas ibéricas, paisajes cerealísticos, paisajes formados por el olivar andaluz).

- Hitos para el desarrollo de conocimiento: cuando el libro trata a determinados paisajes como hitos singulares para comprender un proceso geológico, biológico, cultural, social o un problema ambiental, representando claves para la interpretación de un territorio. Ejemplo: evolución de las especies naturales, casos de fósiles y formaciones geológicas y sedimentarias claves; culturas materiales, grupos poblacionales concretos, por ejemplo: paisaje kárstico Torcal de Antequera (Málaga), paisaje costero del Acantilado del Asperillo (Huelva), cazadores recolectores epipaleolíticos.

### El paisaje en el curriculum oficial

A continuación expondremos un ejemplo de la aplicación de estos criterios en el análisis del curriculum oficial estatal y autonómico.

La tabla siguiente (Tabla 1) recoge de forma sintética el análisis comparativo de ambas legislaciones educativas, que como se puede observar en el caso del curriculum andaluz desarrolla de forma más completa aquellos contenidos en relación al paisaje y además incide en la relación estrecha con el patrimonio. Así el mayor número de referencias tanto a uno y otros términos quedan localizados en el Núcleo de Contenido que trata sobre El patrimonio Cultural Andaluz.

Igualmente, la legislación andaluza manifiesta explícitamente cuál es la visión del patrimonio deseable: “El trabajo sobre el patrimonio en el contexto escolar debe hacerse desde una perspectiva holística e integradora, que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen (natural, cultural, material, inmaterial; autóctono, incorporado de otras culturas; rural, urbano...) y la diversidad de perspectivas sobre las cuales puede ser abordado”, tanto es así que inciden en el aspecto de integración, y porque no fomentando la conectividad entre áreas temáticas y actividades que describe en el apartado “Interacción con otros núcleos temáticos y de actividades”, incluso va más allá, ya que indica; “Al tratarse de una problemática de carácter transversal y polivalente, su tratamiento puede involucrar a casi todas las materias de las

<b>Tabla 1: Análisis del curriculum educativo</b>		
Real Decreto 163/2006 de 29 de Diciembre		
<b>Criterios Directos:</b>	<i>Término paisaje o/y patrimonio</i>	<b>Localización:</b> <i>Preámbulo y justificación de la materia:</i> "...estudio de las actividades económicas y la configuración de espacios y <b>paisajes</b> ". <b>Localización:</b> <i>Tercer Curso; Contenidos; Bloque 1 de Contenidos Comunes:</i> "Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la <b>percepción de los paisajes</b> geográficos del entorno..."; <i>Bloque 2 Actividad económica y espacio geográfico:</i> "observación de los paisajes geográficos resultantes"
	<i>La existencia de una figura de protección legal</i>	No se registra
<b>Criterios Indirectos</b>	<i>Escasez y la pérdida:</i>	No se registra
	<i>Testigos de cambio y evolución</i>	<b>Localización:</b> <i>Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas: Competencia Conocimiento e interacción con el mundo físico:</i> "... el aprendizaje de contenidos geográficos adquiriendo especial importancia..., observación e interpretación de los espacios y <b>paisajes</b> reales o representados. Otra aportación no menos significativa se posibilita desde el conocimiento de la <b>interacción hombre-medio</b> y organización del territorio resultante." <b>Localización:</b> <i>Primer Curso; Criterios de Evaluación: n°3</i> "Se trata de evaluar si se es capaz de reconocer y localizar en el espacio los principales medios naturales..., de caracterizarlos y distinguirlos en función de la interacción de los rasgos físicos predominantes que conforman los <b>paisajes geográficos</b> diferenciados, relacionándolos con las <b>formas de vida que posibilitan</b> "
	<i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i>	<i>Tercer Curso; Criterios de Evaluación, n°3:</i> "Describir las <b>transformaciones</b> que en los campos de las <b>tecnologías</b> , la organización empresarial y la localización se están produciendo en las actividades, espacios y <b>paisajes industriales</b> ".
Orden de 10 de Agosto de 2007. Junta de Andalucía		
<b>Criterios Directos:</b>	<i>Término paisaje o/y patrimonio</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos: El patrimonio Cultural Andaluz:</i> Contenidos y problemáticas relevantes: "El marco de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO ofrece, sobre todo, excelentes oportunidades para trabajar ámbitos destacables del <b>patrimonio</b> como los <b>paisajes</b> "; "En efecto, las variadas características físicas de Andalucía y su rica historia hacen que podamos encontrar <b>diversidad de paisajes</b> . Así las dehesas, las campiñas, las marismas o los peculiares desiertos orientales, constituyen <b>paisajes dignos</b> de ser trabajados en educación"
	<i>La existencia de una figura de protección legal</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos: El patrimonio Cultural Andaluz.</i> Contenidos y problemáticas relevantes. Formulación de problemas para trabajar los contenidos: "En 1º de ESO: ¿Qué valores tienen para nosotros los <b>paisajes naturales protegidos</b> de Andalucía?"
<b>Criterios Indirectos</b>	<i>Escasez y la pérdida:</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz. Contenidos y problemáticas relevantes, refiriéndose a los paisajes culturales: "En este sentido, la <b>conservación, preservación</b> y desarrollo de dichos <b>paisajes</b> afecta a aspectos humanos y naturales" <b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz. Contenidos y problemáticas relevantes, Formulación de problemas para trabajar los contenidos "En 3º de la ESO ¿Acabará con los <b>paisajes costeros andaluces</b> ?" "¿Cómo se pueden hacer compatibles el desarrollo y la <b>conservación del patrimonio</b> ?" "En 4º de la ESO, ¿Qué responsabilidad tenemos como ciudadanos en la <b>conservación del patrimonio</b> ?"
	<i>Testigos de cambio y evolución</i>	<b>Localización:</b> <i>Interacción con otros núcleos temáticos y de Actividades.</i> "En 3º los contenidos del Bloque 2 (Actividad económica y espacio geográfico), permiten trabajar la <b>construcción</b> histórica, social y cultural de Andalucía a través del <b>conocimiento</b> de las actividades económicas de Andalucía, teniendo en cuenta su localización y los <b>paisajes resultantes</b> :" <b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz: Contenidos y problemáticas relevantes: "Andalucía tiene una gran riqueza patrimonial, que ofrece una amplia diversidad de posibilidades de trabajo en distintos campos: <b>paisajes naturales</b> , espacios protegidos, monumentos de interés histórico..." "Estos <b>paisajes</b> que consideramos como <b>patrimoniales</b> , son casi siempre <b>paisajes culturales</b> , son el resultado y el reflejo de una <b>interacción</b> prolongada a través de <b>diferentes sociedades</b> , entre las comunidades humanas y el medio físico. Se constituyen en un <b>testimonio</b> del desarrollo de distintas <b>culturas</b> e integran valores materiales e intangibles".
	<i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i>	<b>Localización:</b> <i>Núcleos temáticos:</i> El patrimonio Cultural Andaluz: "en definitiva, un conjunto de usos, <b>representaciones</b> , expresiones, conocimientos y técnicas, que las comunidades reconocen como parte <b>integrante del paisaje</b> , como puede ser la selección histórica de determinadas especies vegetales y animales, las <b>formas tradicionales de cultivo</b> , las <b>modalidades de explotación</b> y el aprovechamiento de recursos".

Tabla 1. Aplicación de los criterios directos e indirectos para el análisis del paisaje y el territorio, en la legislación del curriculum andaluz (Orden de 10 de Agosto de 2007) y la legislación educativa nacional (Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre).

Ciencias de la Naturaleza a través de núcleos temáticos como el Patrimonio Natural Andaluz o el Paisaje Natural Andaluz...”.

Por el contrario, en la legislación a nivel estatal, la aparición del patrimonio como contenido curricular es más difusa, menos frecuente y queda especialmente recogida en los apartados de evaluación de contenidos, valorando el paisaje como un medio para la elaboración y aplicación de contenidos procedimentales. En definitiva, este tópico sirve de herramienta para valorar, comparar situaciones que impliquen la transformación de un territorio durante un periodo dado, o se utiliza como guión para comparar dos territorios distintos. Sin embargo, otros aspectos como los patrimoniales y los conservacionistas no terminan de aparecer explícitamente, mientras que en la legislación autonómica de Andalucía, sí aparecen recogidos en el Núcleo de Contenidos El patrimonio Cultural Andaluz.

### El paisaje en los libros de texto

En cuanto a los libros de texto, la aplicación de estos criterios ha pasado por el análisis no sólo de los contenidos del libro, sino también de las actividades y sus tipos (de desarrollo de contenidos, complementarias/repaso, síntesis etc.), así como de las imágenes y la localización de estas en relación a los contenidos y a las actividades (Tabla 2). A continuación describimos los resultados que hemos obtenido para uno de los libros de texto analizados, correspondiente a la Editorial SM Andalucía, publicado en 2007, ya que la suma de resultados del conjunto de los libros, supera los objetivos de la presente comunicación. Así, dicha editorial desarrolla una significativa cantidad de contenidos y actividades relacionadas directa e indirectamente con el paisaje, si bien su valor patrimonial es variable dependiendo del contexto en el que se encuentre la temática recogida.

Desde un punto de vista formal, que valore en qué formato y en qué espacios se encuentra el paisaje recogido, podemos indicar que éste impregna en buena medida el desarrollo de las unidades didácticas. Así, en casi todas las unidades, la presentación de la unidad se realiza a través de una “batería” de imágenes la mayoría de las veces compuesta por paisajes, con una imagen principal, acompañada de imágenes de menor tamaño, evocativas de paisajes para ilustrar los distintos apartados que componen la unidad didáctica. En cuanto al análisis y a la valoración de los contenidos y su significación en torno al paisaje y su valor patrimonial,

se ha llevado a cabo tras la aplicación de los criterios anteriormente mencionados. A continuación exponemos una serie de resultados de manera sintética.

- En relación a los criterios directos: el paisaje es un término que aparece en gran cantidad de ocasiones a distintos niveles: como Unidad Didáctica (“El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz”); como apartados concretos, (“Apartado 5: tipos de Paisajes Industriales”); como contenidos concretos, (“dos tipos: paisajes negros son los que mejor reflejan la imagen tradicional de la industria,... llevan a cabo procesos que provocan contaminación del aire y el agua, escombreras, etc...” “Los paisajes industriales portuarios tienen también larga tradición ...)

Por tanto, la existencia del término paisaje es frecuente y su localización está distribuida en las distintas partes que componen la estructura del libro.

- En referencia a los criterios directos, donde se indican la importancia del paisaje en relación a su conservación y afectación medioambiental - “Para prevenir el impacto de los problemas ambientales, existen diferentes medidas de protección que afectan a los lugares con notable interés biológico o paisajístico...”- y su vinculación con las sociedades, aspectos que indirectamente las están valorando como un bien escaso, como un legado así: “... en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha legado paisajes cerealistas...”, “Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el mantenimiento del gran patrimonio natural de Andalucía”.

En este sentido tienen una consideración patrimonial del territorio-paisaje, y de sus componentes que deben ser conservados, puesto que son considerados como herencia del pasado. Asimismo, se marca la estrecha relación entre territorio-paisaje con la del ser humano, sus actividades económicas y sus formas de entender y explotar dicho territorio: “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andaluz es el resultado de una intensa intervención humana, con abundancia de paisajes agrarios. ...como los paisajes de monte mediterráneo y de dehesa...”; “Los paisajes industriales reflejan la evolución histórica [del territorio se entiende] y la influencia de los diversos factores de localización...”, entre otros.

Tabla 2: Análisis libros de Texto

Editorial: SM ANDALUCÍA, 3º Curso

<p><b>Criterios Directos:</b></p>	<p><i>Término paisaje o/y patrimonio</i></p>	<p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 2: Organización Política y Actividad Económica: 2.1. Espacios Geopolíticos y Culturales:</i> “Geografía Cultural, organización territorial y <b>paisaje</b>”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] ; <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias; Apartado 6: Tipos de Paisajes Agrarios: Regiones Tropicales:</i> “Pero también existe otro tipo de agricultura moderna y de exportación, que origina paisajes muy distintos.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo E imagen] <i>Unidad 13: Las actividades Económicas en España. La Economía Andaluza. Apartado 5. Actividades Económicas de Andalucía: Los Servicios. 1 Foto: Vista aérea de Torremolinos (Málaga).</i> Paisaje Urbanizado del Litoral. (sirve para apoyar un recuadro de información adicional que se llama el “El turismo y los problemas medio ambientales”), viene a ilustrar este paisaje intensamente urbanizado, prácticamente sobre la línea de costa. Señala lo siguiente: “El gran desarrollo del turismo en Andalucía ha generado en las últimas décadas indudables beneficios económicos, pero también ha tenido graves repercusiones sobre el medio ambiente. El Turismo de sol y playa, ha llevado consigo la urbanización de gran parte del litoral, la <b>destrucción de los paisajes</b>... Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el <b>mantenimiento del gran patrimonio natural</b> de Andalucía”</p>
	<p><i>La existencia de una figura de protección legal</i></p>	<p><b>Localización</b>[Contenidos, Desarrollo]<i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz. 4.5 La Protección de los Espacios Naturales:</i> “Para prevenir el impacto de los problemas ambientales, existen diferentes <b>medidas de protección</b> que afectan a los <b>lugares</b> con notable interés biológico o <b>paisajístico</b>...”</p>
<p><b>Criterios Indirectos</b></p>	<p><i>Escasez y la pérdida:</i></p>	<p><b>Localización:</b> [Desarrollo de Contenidos, Imágenes]; <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias: Apartado 1. Los Recursos Naturales:3 Fotos</i></p> <p><b>Foto 1:</b> <i>El Uso Sostenible de los Recursos Naturales es fundamental para prevenir su agotamiento.</i> Paisaje Montañoso con laguna de origen glacial y bosque de coníferas sobre fondo de montañas nevadas.</p> <p><b>Foto 2:</b> <i>La Sobreexplotación de los recursos naturales afecta especialmente a los países más pobres.</i> Paisaje tropical con explotación maderera.</p> <p><b>Localización</b> [Presentación de Contenidos Imágenes].<i>Unidad 9: El Reto Del Desarrollo Sostenible. “Foto</i> en el Apartado 1: Del Crecimiento Económico al Desarrollo Sostenible. <b>Paisaje Deforestado</b> de una gran llanura, bien podría decirse que una imagen vale más que mil palabras.”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo e imagen] <i>Unidad 13: Las actividades Económicas en España. La Economía Andaluza. Apartado 5. Actividades Económicas de Andalucía: Los Servicios.</i> “El Turismo de sol y playa, ha llevado consigo la urbanización de gran parte del litoral, la <b>destrucción de los paisajes</b>... Es preciso potenciar en la región un turismo respetuoso con el medio ambiente, y hacer compatible el crecimiento económico con el <b>mantenimiento del gran patrimonio natural</b> de Andalucía”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 15: La Organización Territorial de España. La comunidad Autónoma del Paisaje. Apartado 3. Los Desequilibrios Regionales:</i> “Entre las comunidades autónomas hay desequilibrios y diferencias importantes: los factores geográficos forman distintos paisajes y los recursos naturales también varían...”</p>
	<p><i>Testigos de cambio y evolución</i></p>	<p><b>Localización:</b> [Actividades Síntesis] <i>Unidad 3: Los Recursos Naturales y las Actividades Agrarias Actividades de Síntesis: nº 8.</i> “Compara la distribución mundial de las grandes áreas de cultivo con lo de los principales medios bioclimáticos del planeta: a) Observa el mapa de los medios bioclimáticos de la unidad 1, y compáralo con los mapas de distribución de <b>paisajes agrarios</b> que hemos visto en esta unidad. ¿Qué coincidencias encuentras? Trata de explicarlas.”</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo]<i>Unidad 4: Actividades y Espacios Industriales en Transformación; Apartado 5.1: Paisajes industriales Heredados:</i> “Dos tipos: <b>Paisajes negros</b> son los que mejor reflejan la imagen tradicional de la industria, .... Y llevan a cabo <b>procesos</b> que <b>provocan</b> contaminación del aire y el agua, escombreras, ruido...” “Los <b>paisajes industriales portuarios</b> tienen también larga tradición ... En ocasiones esas antiguas áreas industriales portuarias se han renovado para albergar ahora centros de negocios y culturales, espacios de ocio, deportivos etc...”</p> <p><b>Localización:</b> [Desarrollo de Contenidos] <i>Unidad 4: Actividades y Espacios Industriales en Transformación Apartado 5: Tipos de paisajes Industriales:</i> “Los <b>paisajes industriales</b> reflejan la <b>evolución histórica</b> y la influencia de los diversos factores de localización...”</p> <p><b>Localización:</b> [Actividades Síntesis].<i>Unidad 5. La nueva geografía de los servicios. Actividad nº 7.</i> En las últimas unidades has estudiado las actividades económicas, su <b>evolución</b>, sus características y sus pautas de localización. Intenta ahora redactar un pequeño informe sobre la <b>geografía económica</b> de tu región respondiendo las siguientes cuestiones:</p> <p>b) ¿Qué actividades y <b>paisajes agrarios</b> son más importantes?”</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz.5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz:</i> “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andaluz es el resultado de una intensa <b>intervención humana</b>, con abundancia de <b>paisajes agrarios</b>. ...como los <b>paisajes de monte mediterráneo</b> y de dehesa..., en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha <b>legado paisajes cerealistas</b>, de olivar y en menor medida, de regadío”</p> <p><b>Localización:</b> [Actividades Desarrollo].<i>5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz: Act.30. ¿Qué tipo de paisajes andaluces son el resultado de la intervención humana sobre el medio natural? ¿Cuáles son sus características?.</i></p>
	<p><i>Hitos para el desarrollo de conocimiento</i></p>	<p><b>Localización:</b> [Actividades, Complementarias] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz.</i> Sección: ¿Cómo se hace?, de carácter procedimental: <b>Relacionar</b> mapas, gráficos e imágenes: “El estudio integrado de los diferentes elementos del medio físico (relieves, aguas, clima y vegetación) nos permite caracterizar el <b>paisaje</b> que estamos estudiando. Actividad 3: Relacionar Clima y el Relieve con la Vegetación: “Finalmente si relacionamos los datos del clima y relieve con el mapa de vegetación que aparece en la página anterior, <b>sabremos cómo es el paisaje</b> de la zona que estamos estudiando.”.</p> <p><b>Localización:</b> [Contenidos, Desarrollo] <i>Unidad 12: El Medio Natural en España. El Paisaje Andaluz.5.3 La Transformación del Paisaje Andaluz:</i> “En la actualidad el aspecto de gran parte del territorio andaluz es el resultado de una intensa <b>intervención humana</b>, con abundancia de <b>paisajes agrarios</b>. ...en otras zonas, sobre todo en la depresión del Guadalquivir, la utilización agrícola del suelo nos ha <b>legado paisajes cerealistas</b>, de olivar y en menor medida, de regadío”</p>

Tabla 2. Aplicación de los criterios directos e indirectos para el análisis del paisaje y el territorio, para un libro de texto de 3.º ESO (Editorial SM Andalucía).

## Algunas reflexiones finales y oportunidades

Paisaje y patrimonio son dos temáticas que tienen cierta tradición dentro del contexto escolar de las Ciencias Sociales si bien su tratamiento didáctico se ha realizado de manera independiente.

En este trabajo presentamos como novedad un nuevo enfoque didáctico del paisaje a partir de su reconocimiento como bien patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar y sistémica que nos permita mejorar los procesos E/A.

Esta novedad temática ha llevado aparejada también el diseño de una metodología específica que permita analizar los libros de texto desde nuestra perspectiva integral del patrimonio. Por lo que el análisis de la legislación y los libros de texto ha supuesto tres grandes contribuciones: por un lado, nos ha permitido desarrollar un marco conceptual en torno al paisaje y el patrimonio, por otro, desarrollar una nueva metodología basada en el establecimiento de unos criterios y, por último, y no menos importante, nos ha proporcionado unos primeros resultados en torno al tratamiento del paisaje y el patrimonio en la legislación y los libros de texto.

Por otro lado, volviendo a los resultados específicos del análisis y al tema que nos preocupa, observamos que la legislación educativa autonómica frente al R.D de Enseñanzas Mínimas, deja patente la importancia del paisaje como centro de interés de forma integrada dentro de los contenidos de Ciencias Sociales de la ESO, no quedando relegado a una unidad didáctica o un apartado concreto de contenidos, sino que plantea la posibilidad de ser un argumento a través del cuál se desarrollen diversos contenidos, a partir de los Núcleos como el de Patrimonio Andaluz. Pero además, formula claramente su visión y perspectiva holística e integral del patrimonio. Desde nuestra perspectiva, este enfoque interdisciplinar y patrimonial que se otorga al paisaje es el que consideramos deseable en el contexto escolar y el que fomenta los procesos E/A. En el libro de texto que hemos analizado, se observa sin embargo la interpretación particular de la propia editorial en relación con legislación autonómica.

Como indicamos anteriormente, el trabajo aquí presentado es sólo una parte de una investigación mucho más amplia, en torno al patrimonio y sus posibilidades didácticas desde una nueva forma de entender y enseñar el patrimonio interdisciplinar y holística. Esta perspectiva cobra cada vez más relevancia en el panorama nacional como apunta el curriculum

andaluz, y desde el ámbito europeo, el informe Pisa (Programme for International Student Assessment).

## Referencias bibliográficas

CUENCA, J. M. (2004): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest -Universidad de Michigan. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

ARANDA, A.; DEL PINO, M; y MONTES, F. (2010): "Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa en Andalucía (España)", *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, (1): 1-11.

BENAYAS, J. y LÓPEZ, C. (2010): "Propuesta Didáctica para vivir el paisaje", Monografías: El paisaje en la educación, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 65, 2010: 56-66.

BERTRAND, G. (2008): "Un paisaje más profundo de la metodología al método". *Cuadernos Geográficos*, 43 (2008-2): 12-27.

BUSQUETS, J. (2010): "La Educación en paisaje: una oportunidad para la escuela," Monografía El paisaje en la educación, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 65: 7-16.

ESTEPA J.; FERRERAS M., LÓPEZ; I., y MORÓN, H. (2011): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas", *Revista de Educación*, n.º 355. Mayo-Agosto: 5573-5588.

ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006): "La mirada de los maestros profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica", en Calaf, R. y Fontal, O (coords.) (2006): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 51-71.

GÓMEZ, A. (1993): "Reflexiones acerca del contenido paisaje en los currícula, de la enseñanza obligatoria". *Revista Interuniversitaria del profesorado*, n.º 16 Enero-Abril: 231-240.

GONZÁLEZ. F. (1981): *Ecología y Paisaje*. Blume, Barcelona.

- GONZÁLEZ, F. (1985): *Invitación a la Ecología humana*. Tecnos, Madrid.
- MATTOZZI, I (2001): “La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición”, en J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.): *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva: 57-96.
- MORÓN, H; MORÓN, M. C.; WAMBA, A. M. y ESTEPA, J. (2012): “Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimental science and social science textbooks in secondary school”, *3rd International Conference on Heritage and Sustainable Development*. Green Lines Institute for a Sustainable Development. Oporto: 1633-1644.
- MÉNDEZ, R.; GUTIÉRREZ, J.; y GUERRA, A.:(2007): *Ciencias Sociales. Geografía. Andalucía*. Editorial SM.
- NOGUÉ, J. (2010): “El retorno al Paisaje”. *Enrabanar*, 45: 123-136.
- PRATS, L. (1997): *Antropología y patrimonio*. 1 edn. Ariel.
- RODRÍGUEZ, M. F. (1979): “En torno al valor actual del Paisaje en Geografía”. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada.*, 9: 23-42.
- SAUER, CARL O. (1925): *The morphology of landscape*. University of California Publications in Geography 2 (2): 19-54 [Reimpreso en AGNEW, John; Livingstone, David N.; Rogers, Alisdair (eds.) (1996): *Human Geography: An essential anthology*. Oxford: Blackwell: 296-315].
- ZOIDO, F. (2009): “El Convenio Europeo del Paisaje”, *Gestión del paisaje. 1*. Ariel: 299-315.

# Recopilación, análisis y transmisión sistemática del Patrimonio Cultural Inmaterial en formato audiovisual

Gaizka Aranguren Urroz  
Labrit Patrimoniomcarmen  
labrit@labrit.net

## Resumen

La metodología y tecnología para la recopilación, análisis y transmisión sistemática del patrimonio inmaterial permite su aplicación directa en cualquier zona geográfica o ámbito de conocimiento, así como su uso divulgativo inmediato.

Hemos desarrollado un *know how* específico que permite que la recopilación de contenidos sea muy eficiente en plazo y coste.

El proceso se estructura de la siguiente forma:

- PROCESO DE PLANIFICACIÓN: identificación de las áreas de la recopilación; adecuación de cuestionarios; selección de informantes.
- ENTREVISTAS: ejecución; análisis e indexación; conservación.
- TRANSMISIÓN: entrega de la recopilación; presentación pública; volcado en el sitio web del proyecto general; proyectos de transmisión participativos.

Aplicando esta metodología y tecnología en diferentes regiones, países, e incluso ámbitos de conocimiento, se puede superar la brecha surgida en la transmisión entre generaciones de la memoria, el saber, la tradición y la literatura oral durante la última parte del siglo XX.

## Palabras Clave

PCI (Patrimonio Cultural Inmaterial), audiovisual, recopilación, transmisión, memoria

## Abstract

The methodology and technology for the collection, analysis and systematic transmission of intangible he-

ritage allows direct application in any geographic area or field of knowledge and didactic use immediately.

We have developed a specific know-how that allows a collection of content very efficient in time and cost. The process is structured as follows:

- PLANNING PROCESS: identification of collection areas; adaptation of questionnaires; selection of informants.
- INTERVIEWS: execution; analysis and indexing; conservation.
- TRANSMISSION: divulgation of the collection; public show; upload in the overall project website; participatory transmission projects.

Using this methodology and technology in different regions, countries and even areas of knowledge, you can bridge the gap that emerged in the intergenerational transmission of memory, knowledge, oral tradition and literature during the late twentieth century.

## Keywords:

ICH (Intangible Cultural Heritage), audiovisual, collection, divulgation, memory.

## Introducción

La transmisión oral del Patrimonio Cultural Inmaterial ha dejado de ser la vía de conservación intergeneracional del conocimiento, saber tradicional, memoria histórica y literatura no escrita de las generaciones precedentes. En los cada vez más vastos territorios del imperio de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), la transmisión oral intergeneracional de los referentes constitutivos del imaginario

colectivo de cualquier grupo humano ha dejado, en gran medida, de producirse.

La recopilación, indexación y divulgación del PCI permite la transmisión dinámica de la cultura oral tradicional, evitando la pérdida de la diversidad cultural, consecuencia de la excesiva dependencia de las grandes estructuras globalizadas generadoras y difusoras de contenidos a través de las pantallas –verdaderas protagonistas de la transmisión indirecta, hoy generalizada–.

La fuerza de las nuevas tecnologías de la comunicación, los medios audiovisuales y el despoblamiento rural en favor de la sociedad urbana –segunda mitad del siglo XX en la península ibérica–, han provocado la paulatina agonía de la transmisión oral del patrimonio cultural inmaterial. Es imprescindible recopilar primero y divulgar seguidamente esa cultura oral tradicional de forma sistemática. Será la única garantía de supervivencia de la misma, en su continuo y dinámico proceso de adecuación al cambiante entorno social y cultural.

El abandono de esa labor conllevaría a largo plazo la asunción consciente o inconsciente de los patrones culturales imperantes en el mundo virtual de la información y comunicación, condicionados fundamentalmente por los imaginarios globalizados generados por las grandes estructuras productoras y distribuidoras de contenidos y canales de transmisión virtual.

El patrimonio oral recopilado mediante la realización sistemática de entrevistas –recopilación de historias de vida–, a un porcentaje significativo de la población de más avanzada edad, nos mostrará cómo eran nuestros pueblos hace 50, 70 u 80 años. Los archivos del patrimonio cultural inmaterial son una buena herramienta para conocer, reforzar y alimentar la idiosincrasia e incluso identidad (imaginarios colectivos) de cada pueblo y de cada valle.

Los soportes utilizados hasta el momento, el papel, la cinta magnética, la fotografía o el video analógico, son frágiles. Debemos poner los actuales medios digitales al servicio de esta labor.

Pero debemos tener cuidado. Los trabajos de recopilación realizados hasta el momento nos han mostrado que la mera recogida no es suficiente. Es urgente comenzar la recogida ahora, porque ya es tarde, pero no es menos urgente la transmisión. Hay que pasar el testigo a las nuevas generaciones, dar a conocer todo ese patrimonio para que los nietos tengan conocimiento de la vida y de los pensamientos de sus abuelas. Es imprescindible reavivar la conciencia colectiva. Hoy contamos con la ayuda de internet y de los medios audiovisuales. Por todo ello, es imprescindible que los propios vecinos sean protagonistas de estos proyectos. Que sean ellos los entrevistados, por

supuesto, pero también quienes propongan a quién entrevistar y, por qué no, que en el futuro las entrevistas, las conversaciones, se hagan dentro de casa, entre generaciones, y se pongan en común en las escuelas, en los patios, en las plazas... Pero también en el blog de cada cual, o en las redes sociales virtuales, que es donde cada vez se relacionan durante más horas los más jóvenes.

## El archivo audiovisual del patrimonio cultural inmaterial de navarra

Hace ya siete años (2005), el folclorista y profesor de la Universidad Pública de Navarra, Alfredo Asiain Ansoarena, recaló en la Fundación Euskokultur de Pamplona, a la que presentó un proyecto de recopilación del Patrimonio Inmaterial en soporte audio, centrado en la grabación, fundamentalmente, de literatura oral tradicional. Se trataba de desarrollar el trabajo que el profesor Asiain había iniciado con su propia tesis doctoral.

La Fundación asumió el reto de ejecutar la recopilación en la mitad Norte de la Comunidad Foral de Navarra (CFN) y en la Merindad de Ultrapuertos o Baja Navarra (antiguo territorio del Reino de Navarra, hoy bajo administración francesa). Desde el equipo responsable de la ejecución de la Fundación determinamos desde un primer momento que la recopilación debía ser en formato audiovisual y soporte digital. Dicha decisión fue inmediatamente asumida y aplaudida desde la Dirección Técnica del proyecto (Prof. Asiain). El objetivo a perseguir no era, no es, baladí: entrevistar a casi el 1% del total de la población de la CFN; es decir, unas 5.000 entrevistas de dos horas de duración.

Durante los primeros tres años y medio de andadura, el equipo de recopilación fue sistematizando la metodología de trabajo y determinando la mejor tecnología para dicha labor. El paso del tiempo fue estableciendo y modificando criterios y parámetros técnicos (formatos de imagen, material de grabación...) en la medida en que el avance tecnológico requería y a la vez ofrecía mejores y mayores ventajas a la hora de mejorar la calidad de las grabaciones y disminuir los costes de producción.

Tres años después del inicio de la recopilación, habida cuenta del buen ritmo adquirido, de las solicitudes de transmisión recibidas y de la necesidad de la Fundación de dejar que la estructura de recopilación siguiera su ritmo sin condicionar el devenir general de la entidad, surge la idea de crear una empresa, asociada a la Universidad Pública de Navarra (UPNA), una

*spin-off* especializada en la recopilación, análisis, indexación y difusión del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Surge, así, LABRIT PATRIMONIO, con el objetivo de ejecutar el proyecto de recopilación del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra. Desde dicha estructura se sistematiza un método de trabajo sumamente protocolizado que nos ha permitido llegar a realizar cientos de entrevistas anuales, en la mejor calidad audiovisual, con los costes más reducidos.

El proceso de recopilación del patrimonio inmaterial de Navarra va avanzando geográficamente. Durante los primeros tres años la labor se centró en los valles de la montaña de las Merindades de Sangüesa y Pamplona. Así, en la actualidad, los municipios de los valles fronterizos ya tienen recopilado su propio patrimonio inmaterial. En la actualidad son 1.096 las entrevistas realizadas de las 5.000 previstas. Suponen cerca de 2.000 horas de grabaciones que, una vez editadas, han aportado 76.720 secuencias indexadas.

Debemos tener en cuenta que los próximos años son críticos para el Patrimonio Inmaterial, dado que la generación que más directamente ha sido protagonista del cambio social, laboral, demográfico y tecnológico en Navarra es la nacida antes de 1940 -lo que no significa que la recopilación se limite exclusivamente a los mayores de 70 años-. Es, sin embargo,

esa generación, la que ha sido testigo del cambio de la sociedad rural tradicional (en la que la transmisión oral era un eje familiar y social), a la sociedad urbana y audiovisual actual.

## Universalización de la metodología

La experiencia acumulada desde el año 2005 por el equipo de recopilación ha permitido la universalización de la metodología y tecnología de trabajo para su aplicación a cualquier ámbito geográfico o área de conocimiento.

Más allá de la aplicabilidad a un territorio concreto (municipio, valle, región, provincia, Comunidad Autónoma, región o país), el método de recopilación y análisis sistemático del Patrimonio Cultural Inmaterial posibilita su ejecución en cualquier otro ámbito de conocimiento: Patrimonio Industrial, Patrimonio Lingüístico, Memoria Histórica (general o específico-temática), Patrimonio Asociativo e incluso Patrimonio Familiar.

No vamos a ahondar aquí en la metodología de trabajo específica de estos diferentes ámbitos, pero sí haremos mención a la diversidad de contenidos analizables en el punto siguiente: el proceso de planificación.

### Situación proyecto Navarchivo

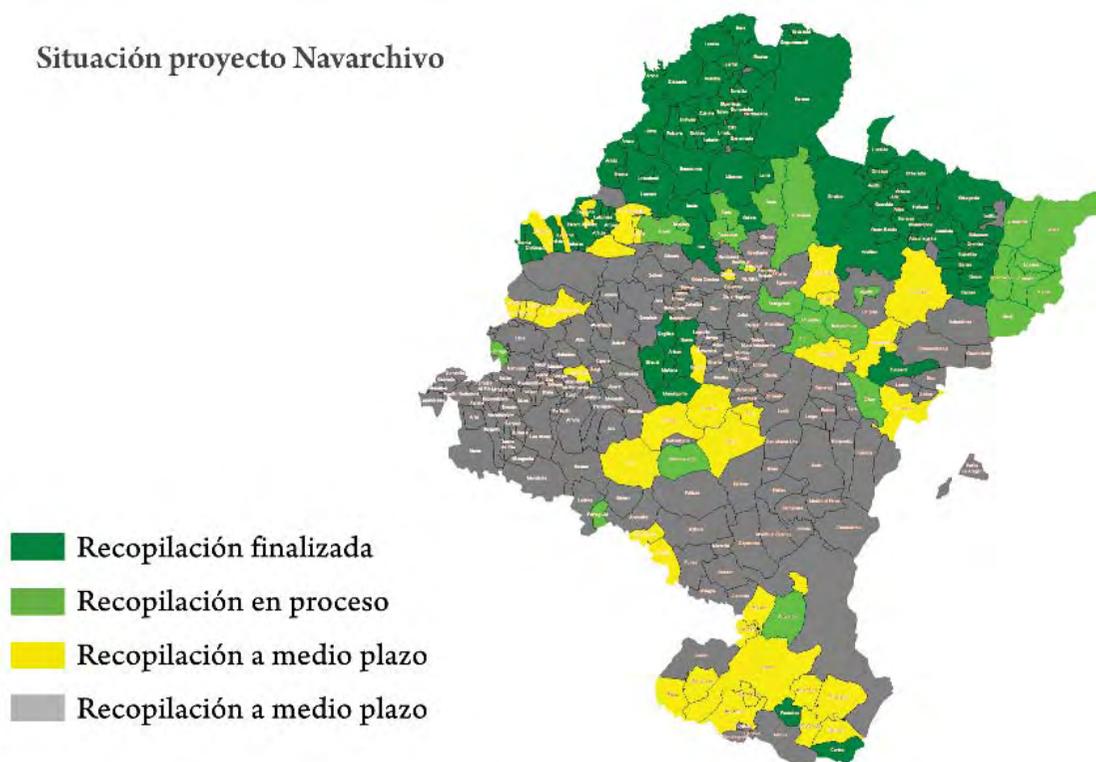


Figura 1. Grado de ejecución del proyecto en la Comunidad Foral de Navarra.

## Proceso de planificación

### Identificación de las áreas de la recopilación

Iniciamos el proceso con el establecimiento del área territorial, ámbito temático o de conocimiento a recopilar y con la constitución de una comisión de trabajo compuesta por la representación municipal y las personas sensibles al proyecto o del ámbito de conocimiento requerido, cuyo objetivo será caracterizar el área a analizar –economía, cultura, estructura social...–, e identificar los elementos constitutivos o afirmadores de un imaginario colectivo más o menos definido y más o menos dinámico. (Tradiciones, fases de la vida, festividades, religiosidad, lugares identitarios, hechos históricos, personajes, historias-cuentos-leyendas-cancionero...)

### Adecuación de cuestionarios

Revisión de los cuestionarios base para su adecuación al ámbito geográfico o temático definido y, posteriormente, a cada persona entrevistada.

### Selección de informantes

Elección de las personas a entrevistar en función de los dos puntos precedentes y con el objetivo de que sean fiel o infiel reflejo del paisaje cultural previamente caracterizado. Atención a una mínima capacidad comunicativa –intelectual/racional y fonética-. La presentación del proyecto a los seleccionados y su entorno cercano se considera especialmente efectiva para lograr su implicación en el mismo y evitar negativas que puedan generalizarse una vez iniciado el proceso.

## Entrevistas

### Ejecución

Grabación de las entrevistas en el lugar/espacio previamente elegido por la persona a entrevistar. Grabación de una media de dos horas de entrevista bruta.

### Análisis e indexación

Volcado en cabina para garantizar la conservación con seguridad. Se procede al análisis secuencial de la entrevista con los criterios previamente establecidos en el proyecto. En el caso de los análisis territoriales suelen primar los criterios etnológicos, antropológicos, históricos, literarios y lingüísticos. Indexación e inclusión en Base de Datos (si es el caso). Edición efectiva de las secuencias establecidas.



Figura 2. Proceso de Caracterización del ámbito a recopilar. Fotografía: Labrit Patrimonio.

La Base de Datos, si es el caso, debe definirse con la mayor profundidad previamente, ya que establecerá, en buena medida, los criterios del propio análisis.

### Conservación

Copia de seguridad y segunda copia en espacio físico diferente.

## Transmisión

### Entrega de la recopilación

Entrega en Disco Duro externo o/y en Base de Datos previamente consensuada.

### Presentación pública

Acto de presentación con ejemplos de lo recopilado ante la comunidad cuyo Patrimonio Inmaterial ha



Figura 3. Presentación del proyecto. Fotografía: Labrit Patrimonio.

sido recopilado. Entrega de DVDs individualizados a las personas entrevistadas o a sus familias (único bruto).

### Volcado

En el sitio web del proyecto general desde BB.DD. en caso de preverlo así.

### Proyectos de transmisión participativos

- Documentales etnográficos/históricos...
- Enciclopedias del Patrimonio Oral.
- Recreaciones.
- Unidades Didácticas para el ámbito educativo.
- Fondo documental para uso turístico. (Ilustración audiovisual, realidad aumentada...).
- Presentación del Paisaje Cultural recopilado...

**Aezkoa**  
*Iratiren ama / La madre de Irati*

*Aezkoa bilazik, gorria eta garden. Aezkoa bere adierazon oparoen, Aezkoa oinarria, transparente, en todo su esplendor.*

Dokumental hau Aezkoan, Nafarroa Garaian, egindako 40 elkarrizketa etnografikoetan dago oinarrituta. Belaunaldi aunitz ordezkatzeko dituen belaunaldiak, XXI. mendeko aetzi uzten dien ondarea. Amak, alabari, Aezkoak Iratiri.

Este documental parte de 40 entrevistas etnográficas realizadas en el Valle de Aezkoa, Navarra. Es el patrimonio que ofrecen a las nuevas generaciones del siglo XXI, los últimos representantes de otra forma de vida. Aquellos que demuestran que Aezkoa es la madre de Irati.

**LABRIT** www.labr.it.net  
labrit@labrit.net  
tel. 0034 948210103

**2009**  
DVD

Aezkoako Balazarek Nafarroa Garaiko Legearen bidez  
Justa General del Valle de Aezkoa

**LABRIT**  
ONDAREA

**Eduki osagarriak / Bonus:**  
Etxeak / Casas + Video clip + Ortofotoak / Ortofotos

Figura 3. Ejemplo divulgación.

# Propuesta metodológica para el desarrollo del estudio de caso en el museo de Huelva

Myriam J. Martín Cáceres  
Universidad de Huelva  
myriam.martin@ddcc.uhu.es

José M<sup>a</sup> Cuenca López  
Universidad de Huelva  
jcuenca@uhu.es

579

## Resumen

La educación patrimonial en los museos es una línea de investigación que está cobrando un importante auge dentro del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que en esta investigación se articula como un estudio de caso donde se analiza el museo bajo la perspectiva de la teoría de la comunicación. A partir de un sistema de categorías con hipótesis de progresión, se analizan las concepciones sobre el patrimonio y la educación patrimonial en el museo y el proceso de comunicación entre esta institución y usuarios.

El caso es el Museo de Huelva, aplicándose una variedad de instrumentos de obtención de información, así como del análisis de la misma, como entrevistas, observación sistemática, análisis de espacios, exposiciones y actividades, encuestas,... Para el análisis se utiliza una triangulación de resultados entre conocimiento observado, conocimiento manifestado y conocimiento percibido, así como una matriz DAFO (fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades) del museo como centro de comunicación y educación patrimonial.

## Palabras claves:

Museo, Educación patrimonial, teoría de la comunicación, estudio de caso.

## Abstract

Heritage Education in museums is a field of research that is taking a lot of importance for Social Science Education. This investigation is a case study that analyzes the museum from all sides and under com-

munication theory perspective. From a system of categories with progression hypothesis, we analyze the conceptions about heritage and heritage education in the museum and the communication process between this institution and users.

We use several tools for gathering information: interviews, systematic observation through daily, analysis sheet spaces, exhibitions, activities, user surveys,... For data analysis we use a triangulation of results between knowledge observed, knowledge expressed and knowledge perceived and a SWOT (strengths, weaknesses, threats and opportunities) of the museum as a center of heritage communication and education.

## Keywords

Museums, Heritage Education, communication theory, case study.

## A modo de introducción

La comunicación que nos ocupa es la síntesis de una tesis doctoral <sup>1</sup> defendida, en relación a los diferentes proyectos de investigación competitivos que se han desarrollado en la Universidad de Huelva <sup>2</sup> en el mar-

1 Martín Cáceres, M. (2012): La educación y la comunicación patrimonial. El caso del Museo de Huelva. Universidad de Huelva.

2 La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística. Proyecto I+D+i de Investigación Científica y Desarrollo tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convocatoria 2003, con referencia BSO 2003-07573.

co de la Educación Patrimonial y forma parte de un proyecto interuniversitario que se está desarrollando en estos momentos<sup>3</sup>.

Esta comunicación se ha articulado en tres bloques, completados por unas conclusiones. El primero de los bloques va destinado a la introducción en la que se presenta la investigación al tiempo que se plantean los problemas y objetivos de la misma; el segundo es el dedicado a una fundamentación teórica donde se redefine el concepto de patrimonio, al tiempo que se plantea una teoría de la comunicación patrimonial; el tercero es el que se destina a la metodología de investigación, donde se realiza una fundamentación metodológica, al tiempo que se presenta el diseño de una serie de instrumentos de recogida y de análisis de la información específicos para el trabajo de investigación que se desarrolla, para concluir en la organización de los mismos a través del su análisis.

### Problema de investigación y objetivos

El problema general de la investigación se formula del siguiente modo: ¿Qué sentido tiene la educación y el proceso de comunicación en los museos: para qué, qué, cómo y con qué se enseña y se aprende en el museo y cómo se valora ese proceso? A partir de aquí se pueden plantear los siguientes subproblemas:

- ¿Qué función tiene el personal técnico en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué función tiene el personal de funcionamiento en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué percepciones tienen los docentes y el público no escolar sobre la enseñanza/comunicación del patrimonio en el museo?
- ¿Qué actividades educativas se desarrollan en el museo y desde qué enfoque didáctico se realizan?
- ¿Qué estrategias metodológicas emplean los gestores patrimoniales para la enseñanza/comunicación del patrimonio?
- ¿Qué técnicas de investigación se emplean para la recogida de datos, el análisis de la información y la realización del informe?

En relación a los objetivos se sigue el mismo esquema que para los problemas, se plantea un objetivo general a partir del cual se concreta en otros más

específicos. El general se formula como reconocer la función didáctica del museo a través de las personas que intervienen en el mismo, de las exposiciones, actividades que se realizan, y de las percepciones que sobre los procesos de educación/comunicación desarrollados en el museo poseen los usuarios.

La concreción de este objetivo se desarrolla a través de siete más definidos centrados en cada uno de los aspectos que figuran en el general.

- Concretar qué perspectiva tienen los gestores del patrimonio sobre el mismo y saber qué consideración poseen de las diferentes tipologías patrimoniales.
- Conocer qué papel juegan las personas implicadas en el funcionamiento del museo en la educación y comunicación patrimonial.
- Saber qué perciben los educadores y el público sobre el proceso de enseñanza/comunicación que se desarrolla en el museo.
- Conocer la finalidad social de la enseñanza/comunicación del patrimonio, a través de las actividades que se desarrollan en el museo.
- Caracterizar las exposiciones y actividades educativas y concretar el enfoque didáctico que éstas poseen.
- Detectar los obstáculos existentes para desarrollar propuestas de educación patrimonial en el museo.
- Diseñar y aplicar las técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos.

### Fundamentación teórica

Se parte de una contextualización fundamentada del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales posicionándose con aquellas perspectivas que destacan a la Didáctica del Patrimonio como línea de investigación ya consolidada en nuestra Área (Prats, 2001 y 2009; Estepa y Cuenca, 2009), para adentrarse en las principales investigaciones que sobre el patrimonio se están llevando a cabo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la educación formal (Durana, 2010; Estepa, 2009; Estepa y Cuenca, 2006; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; García y otros, 2009; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Prats y Santacana, 2009; Quirós, Bengoetxea e Ibáñez, 2008) y de la educación informal (Cuenca y Martín, 2005; Fontal, 2006; Martín, 2004; Masriera, 2007 y 2008; Rico, 2009; Santacana, 2008; Santacana y Hernández, 2006; Serrat, 2005).

<sup>3</sup>Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles. Proyecto I+D+i, financiado por el Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria 2011, con referencia EDU2011-27835.

Una vez expuesto el estado de la cuestión, se plantea un posicionamiento teórico que parte del concepto de patrimonio, planteando una definición acorde con los tiempos actuales, para de esta forma generar un marco de lo que significa la didáctica del patrimonio.

En este sentido, se define al patrimonio como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Heyd, 2005; Scazzosi, 2004; Tunney, 2004), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca, 2002 y 2003) que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Brusa, 2000). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos

de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozi, 2001).

La fórmula que se usa para trabajar el patrimonio, en general y el museo en particular, es la teoría de la comunicación, partiéndose de la premisa de que “el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo” (Martín, 2012), así toda comunicación ha de tener un nivel de contenido, que en este caso sería el elemento patrimonial en sí mismo y un nivel relacional, donde se relaciona el elemento patrimonial con los sujetos de los que viene y a los que se dirige, situándose por encima de ambos el propio proceso de comunicación que se produce cuando además de lo anterior se tiene en cuenta el contexto.

La teoría clásica de la comunicación sufre cambios sustanciales en este trabajo, ya que ésta se desarrolla en relación al museo. En este sentido el emisor (o emisores) son las personas que intervienen en el museo generando el discurso, normalmente directores y técnicos; el canal se correspondería con los propios espacios del museo, tanto físicos como el virtual, a través de diferentes entornos relacionados con inter-

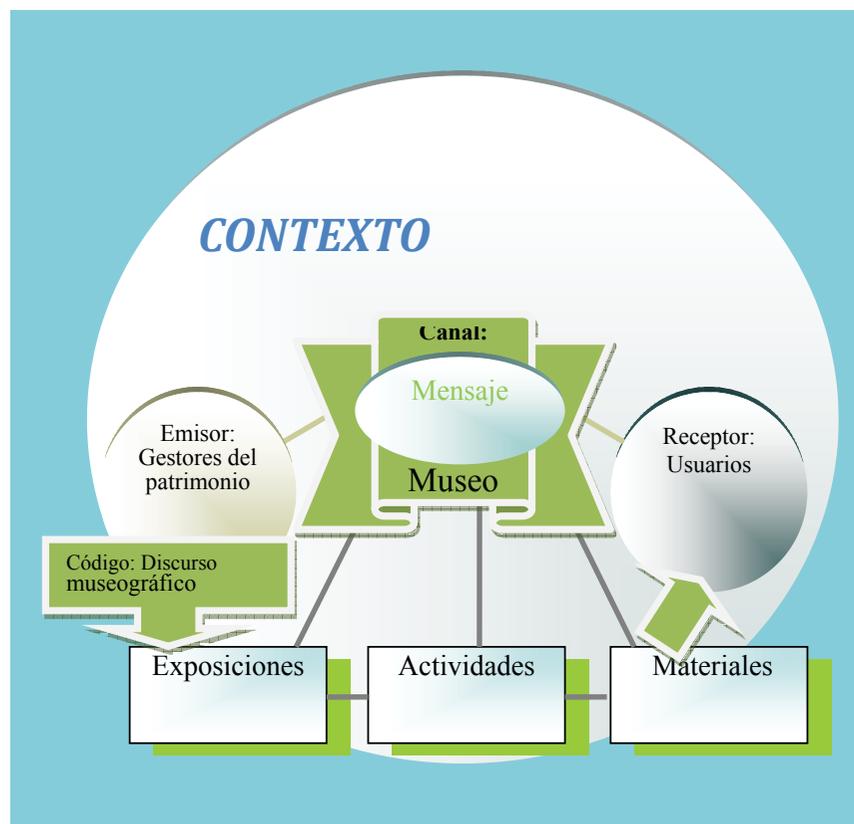


Figura 1. Teoría de la comunicación patrimonial.

net; el mensaje, estaría representado en este caso por tres elementos de gran importancia dentro del museo como son las exposiciones, los materiales que se editan y las actividades; el código, alude al discurso expositivo; y finalmente, el receptor estaría formado por todos los usuarios del museo.

Dentro de esta teoría también habría que tener en cuenta asociaciones relacionadas con el museo que actúen a modo de feedback, por supuesto, el contexto, ya que es imposible entender un museo en el siglo XXI si no se tiene en cuenta la sociedad en la que está inmerso y, por último, las barreras o filtros, que refieren a los obstáculos que dificultan la comprensión del discurso expositivo (fig. 1).

### Diseño metodológico

La perspectiva metodológica que se sigue en la presente investigación es la denominada como etnográfica, método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta con un carácter fenomenológico (Deutscher, 1973), ya que pretende entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de aquellos que viven dichos fenómenos.

Para dar respuesta a esta perspectiva se usa el enfoque cualitativo que genera, principalmente, datos

descriptivos, todo ello desde una posición naturalista, teniendo en cuenta que el objeto de investigación se analiza desde su posición natural, sin interferencias ni modificaciones, ya que desde esta perspectiva se centra el interés en la situación misma como un proceso naturalista, único e irrepetible, aunque la práctica habitual no es contar con hipótesis relacionales previas (Ruiz, 1996), en este caso nos encontramos con sistema de categorías previamente establecido y validado (Cuenca, 2002) que nos proporciona las claves de interpretación y de recogida de datos, nos presenta el qué buscar aunque se concibe como un instrumento abierto que podrá ser modificado a lo largo de la investigación para ir recogiendo los temas emergentes que vayan surgiendo a lo largo de la misma.

En investigación cualitativa no se pretende generalizar sino que parte de que las ciencias sociales nunca podrán ser objetivas porque nunca podrán objetivizar su objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2003)

En concreto en esta comunicación presentamos un trabajo de microetnografía centrada en un estudio de caso, ya que la unidad social estudiada, en este caso el museo, es una unidad concreta aunque vista desde todas sus variables, para de esta forma hacer una representación social de la realidad objeto de estudio, a través de su construcción analítica e interpretativa.

Todo ello se realiza bajo el proceso de la teoría de la comunicación que se ha defendido en el marco teórico, destacándose las características que le aporta

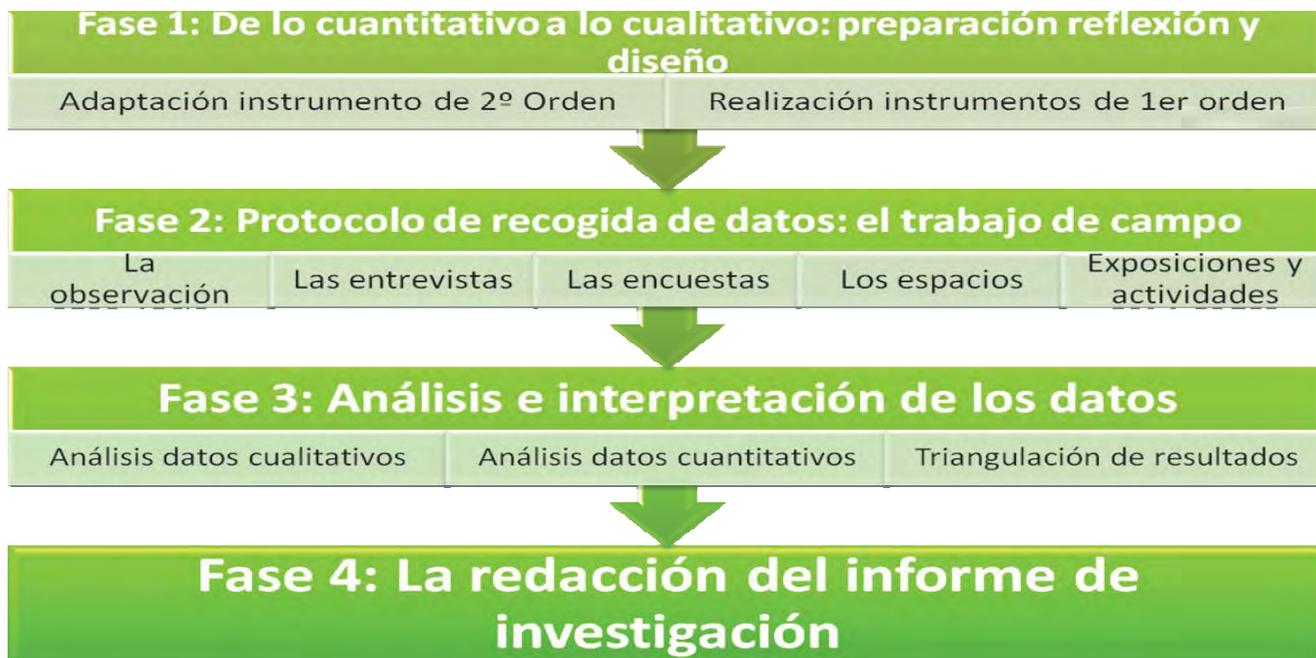


Figura 2. Fases de la investigación.

el interaccionismo simbólico que considera a la comunicación como el producto de significados creativos e interrelaciones compartidas en un contexto determinado.

El caso sobre el que se realiza la investigación es el Museo de Huelva, ya que cumple una serie de requisitos que lo convertían en el objeto de estudio idóneo. Estos elementos son: Participación en el proyecto inicial validando instrumentos; forma parte del estudio cuantitativo; interés efectivo por el proyecto desde su inicio y seguimiento del mismo; confianza entre investigador e institución; cercanía geográfica que facilitaba el trabajo de campo; y prototipo de los antiguos museos provinciales (este tipo de museos representan el mayor número en la realidad española).

### Presentación de instrumentos

El diseño de investigación se desarrolla a partir de cuatro fases (fig. 2). La primera fase De lo cuantitativo a lo cualitativo: preparación, reflexión y diseño iría enmarcada en el bloque de planificación, la fase segunda Protocolo de recogida de datos: el trabajo de campo es la que queda encuadrada en el bloque de

desarrollo y, la tercera fase Análisis e interpretación de los datos y, por último, la fase cuarta La redacción del informe de investigación, serían las ubicadas en el bloque de estructuración.

Como se ha señalado anteriormente, el instrumento de primer orden que se emplea es un sistema de categorías, con una serie de variables que se completa con unos indicadores presentados a modo de hipótesis de progresión (fig. 3).

Los instrumentos de primer orden o de recogida de datos son múltiples y variables. Para la información que aporta el emisor (personal de dirección, gestión y funcionamiento) se utilizan entrevistas, semiestructuradas y estandarizadas; para los receptores (usuarios de educación formal e informal) se utiliza la fórmula de la encuesta, para docentes en lo referido a educación formal (fig. 4) y a público de familias, turistas,..., para el apartado de educación informal.

Para el canal (el museo) se crean instrumentos de análisis de los propios espacios del museo tanto físicos, como virtuales. En relación al mensaje (exposiciones, publicaciones y actividades) se recoge información a través de instrumentos de observación sistemática (fig 5), que se llevaba a cabo en el museo,

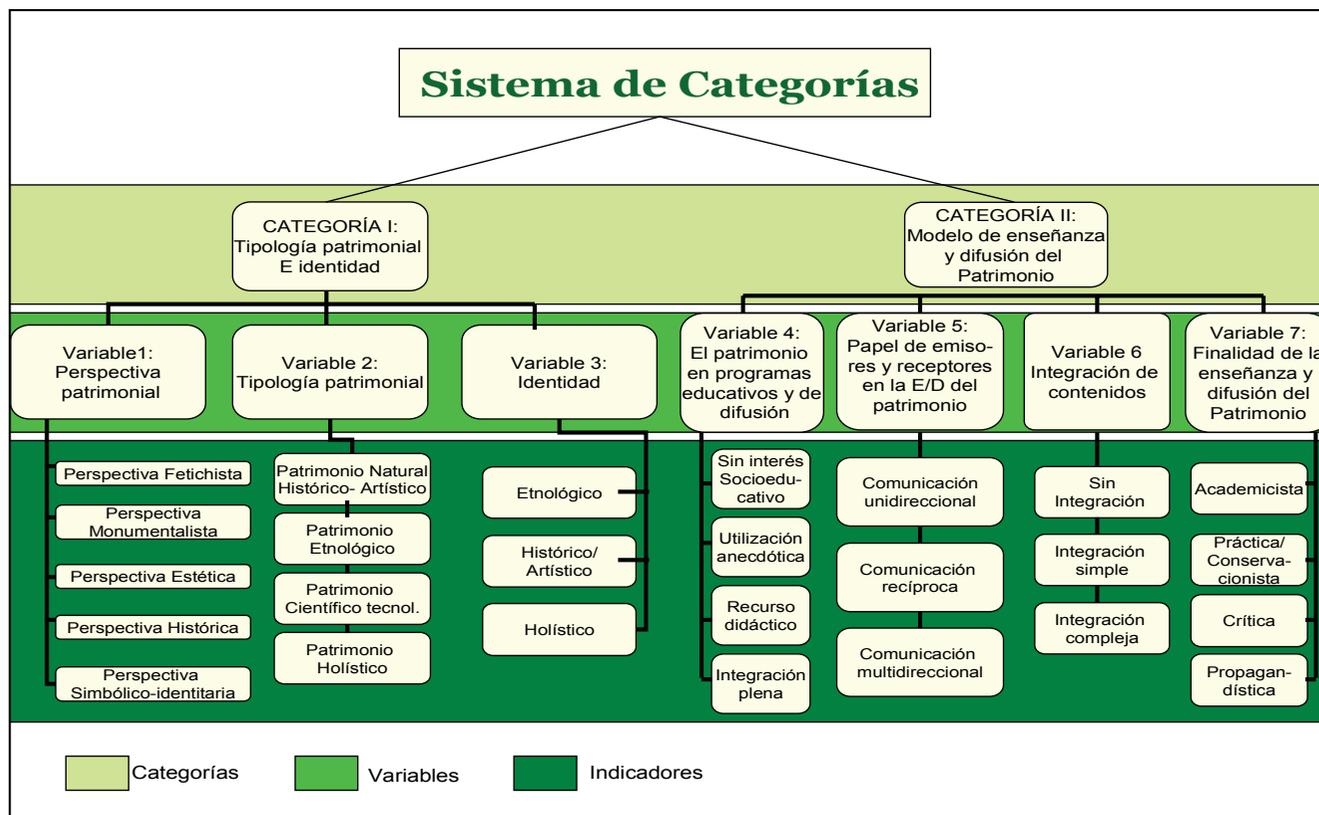


Figura 3. Sistema de categorías.

B L O Q U E I	Edad: 20-25 ___ 26-30 ___ 31-35 ___ 36-40 ___ 41-45 ___ 46-50 ___ 51-55 ___ 56-60 ___ 61+ ___  Sexo: Hombre ___ Mujer ___ Nivel en que imparte la docencia: E. Infantil ___ E. Primaria ___ E.S.O. ___ Bachillerato ___ Procedencia del centro: Local ___ Provincial ___ De otra provincia andaluza ___ De otra provincia española ___
B L O Q U E II	1. La visita la realiza porque: El museo se ha puesto en contacto con el centro: ___ El Gabinete Pedagógico se ha puesto en contacto con el centro: ___ Por iniciativa del centro: ___ Por iniciativa propia: ___ 2. Previamente: He preparado la visita: Sí ___ No ___ Cómo: _____ _____ No he preparado la visita: ___ Por qué: _____ 3. Conocía el museo: Sí ___ No ___ 4. He venido: A ver la exposición permanente: ___ A ver una exposición temporal: ___ A realizar una actividad: ___ A ver todas las exposiciones: ___ A ver exposiciones y realizar actividad: ___ 5. Va a realizar otras visitas de carácter sociocultural ___ Cuáles _____ _____
B L O Q U E III	En cuanto a los contenidos 6. El museo se entiende bien ___ Es difícil de entender ___ Es incomprendible ___ 7. Mis alumnos comprenden lo que se les explica ___ No comprenden ___ Sólo entienden aspectos puntuales ___ 8. Las explicaciones (en caso de que se realicen) son adecuadas para su nivel educativo ___ No se adaptan a su nivel ___ 9. Los contenidos a través de la exposición: Están relacionados con lo que estamos viendo en clase ___ Hay algunos aspectos que podemos trabajar en clase y otros no ___ No están nada relacionados ___ 10. Realizo la visita porque: La uso como recurso ___ La he elegido para que los alumnos/as conozcan el museo ___ Porque estamos trabajando en clase contenidos que se completan con la visita ___
B L O Q U E IV	Papel del/la alumno/a: 11. Es mero espectador ___ Puede interactuar a través de preguntas ___ Puede interactuar mediante tecnología ___ Puede aportar algún aspecto al museos a través de la visita ___ Con respecto a su aprendizaje 12. Ha aprendido de la visita al museo ___ No ha aprendido de su visita al museo ___ 13. En caso afirmativo el aprendizaje ha sido: Sólo de conceptos ___ Le ha servido para concienciarse sobre el patrimonio y su protección ___ Ha comprendido qué es el patrimonio y podrá tomar una actitud más reflexiva hacia el mismo ___

Figura 4. Encuesta a docentes.

así como de las propias exposiciones y de las actividades (fig. 6), el planteamiento museológico que presenten funciona como lenguaje, como código.

Finalmente, el contexto, elemento de gran importancia dentro de la teoría de comunicación patrimonial, viene representado por todo el proceso por lo que su análisis final se realiza a partir de una confrontación de resultado en el que se añan en un instrumento donde se recogen todas las perspectivas de análisis (fig. 7).

### Organización de la información

El análisis se realiza organizando la información a partir de la teoría de la comunicación patrimonial, estructurándose en cuatro apartados, cada uno de los cuales se corresponde con los diferentes elementos de la teoría de la comunicación: emisor (personal del museo), canal (espacios), mensaje (exposiciones y actividades) y receptores (usuarios). Continuamente habrá alusiones de unos apartados a otros, ya que

<b>Observación sistemática: Diario</b>				<b>Fecha:</b>
<b>PERSONAL TÉCNICO. GESTIÓN</b>	Quién esté	Qué estén haciendo	Hay visitas	Qué ambiente hay
<b>NOTAS</b>				
<b>PERSONAL FUNCIONAMIENTO</b>	Actitud	Relación con el público	Relación entre ellos	Cómo desarrollan su trabajo
<b>NOTAS</b>				
<b>PÚBLICO</b>	Escuder	Grupo	General individual	General familias
	Descripción			
<b>NOTAS</b>				
<b>ACTIVIDADES</b>	Denominación			
	A quién van dirigidas			
	Descripción			
	Papel del monitor		Papel de los participantes	
<b>NOTAS</b>				

Figura 5. Observación sistemática.

<b>Denominación</b>		<b>Fecha:</b>	<b>Duración:</b>
<b>Descripción</b>			
<b>Tipo de actividad</b>		Perspectiva patrimonial	
<b>Tipología patrimonial</b>		Fomento de lo identitario	
<b>Integración en programas educativos y de difusión</b>		Tipo de comunicación	
<b>Integración de contenidos</b>		Finalidad	
<b>Persona/ empresa responsable</b>			
<b>Programación didáctica</b>			
<b>Tipo de público</b>			

Figura 6. Ficha de análisis de las actividades.

ELEMENTO DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	1ª CATEGORÍA	2ª CATEGORÍA
Exposiciones	Conocimiento observado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
	Conocimiento manifestado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
	Conocimiento percibido	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
	Perspectiva externa	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
	Comparación de los resultados	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:

Figura 7. Comparación de resultados.

se retroalimentan al contribuir todos ellos a plantear la realidad total -el contexto-, que es el museo en su conjunto, por lo que a lo largo del análisis habrá continuos cruces de datos.

En el informe de investigación, se van a tratar cada uno de los componentes de la teoría de la comunicación patrimonial desde todas las ópticas seguidas en este proceso para, finalmente, aplicar la técnica DAFO al museo en su conjunto (fig. 8). Las diferentes visiones se articulan como conocimiento observado, el obtenido a través de la observación sistemática; el conocimiento manifestado, el proporcionado por los diferentes agentes a través de las entrevistas y las encuestas; el conocimiento percibido, que es lo que les llega a los usuarios; y, finalmente, una perspectiva externa que ayuda al análisis de cada uno de los elementos.

## Consideraciones finales

El estudio pone de manifiesto las características más relevantes que presentan las propuestas de educación patrimonial en la institución museística. Se analiza mediante la aplicación de diversos instrumentos para conocer el trabajo en el Museo de Huelva con la información que proporciona la dirección, conservadores y responsables de la comunicación en el museo, el público al que se dirige el proceso y la propia observación sistemática de las salas expositivas y actividades realizadas durante un año y medio. A través de la matriz DAFO que se presenta como resultado del estudio, se pueden relacionar los aspectos positivos y negativos de la comunicación del patrimonio y la potencialidad que el museo de

Análisis interno	Debilidades	Fortalezas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presupuesto insuficiente para el museo en general y para actividades educativas en particular</li> <li>• Escasa participación de parte del personal</li> <li>• Formación inadecuada de los responsables</li> <li>• Instalaciones deficitarias</li> <li>• Recursos y materiales didácticos anticuados y descontextualizados.</li> <li>• Finalidad de carácter academicista.</li> <li>• Se prima el patrimonio excepcional por encima del social e identitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideración general de necesidad de atender a la educación formal y no formal.</li> <li>• Interés e implicación personal porque el marco educativo esté en primera línea de las necesidades del museo.</li> <li>• Potenciación de participación de visitantes en talleres.</li> <li>• Imaginación y colaboración para diseñar y llevar a la práctica actividades interesantes y motivadoras con escaso presupuesto</li> </ul>
Análisis externo	Amenazas	Oportunidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalización por el interés de los programas educativos.</li> <li>• Cambios administrativos en el organigrama del museo.</li> <li>• Mayor reducción presupuestaria en el marco de crisis actual.</li> <li>• La no inclusión de las actividades educativas en los currículos escolares, corre el peligro de acabar diluyendo a las mismas en pura anécdota</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población y visitantes necesitan y reclaman actividades culturales y educativas.</li> <li>• Importante patrimonio custodiado, aunque no expuesto, que puede convertirse en una dinámica de atracción de usuarios.</li> <li>• La ciudad presenta un patrimonio importante tanto cualitativa como cuantitativamente</li> </ul>

Figura 8. Sistema DAFO aplicado al Museo de Huelva.

Huelva, tiene para el desarrollo de propuestas patrimoniales holísticas, simbólico-identitarias, constructivistas y sociocríticas.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-GALLOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador, México

BRUSA, A. (2000): "Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale", *RS Ricerche storiche*, 89. <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf> (consultado el 16/XI/2011)

CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> (Consultado el 7/IX/2011)

— (2003): "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2: 37-45.

CUENCA, J. M. y MARTÍN, M. (2005): "La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las activi-

— (2005): "La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las activi-

dades dirigidas al público escolar”, en Osses, S. (ed.): *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Universidad de La Frontera, Temuco: 22-31.

DEUTSCHER, (2004): “Using phenomenology in clinical social work: A poetic pilgrimage”, en *Clinical Social Work Journal*. Springer Netherlands: 34-43.

DURANA, M. (2010): “El patrimonio en el programa ciudad y escuela”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63: 106-114.

ESTEPA, J. (2009): “Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Investigación en la Escuela*, 69: 19-30.

— (2006): “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 51-71.

ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2009): “What Do Trainee Teachers Know and What do they think about Social Studies?”, en Albertson, M. L. (ed.): *Developments in Higher Education*. Nova Science Publishers, Hauppauge: 59-80

ESTEPA, J., CUENCA, J. M. y ÁVILA, R. (2006): “Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio”, en Gómez, A. E. y Núñez, M. P. (eds.): *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS, Málaga: 57-66.

FONTAL, O. (2006): “Las webs: complementos y extensiones de los museos”, en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*. Trea, Oviedo: 181-200.

GARCÍA, A., CHOYA, L. y LÓPEZ, P. (2009): “Programas educativos de conocimiento de la ciudad de Baracaldo”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 67-78.

HEYD, T. (2005): “Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature”. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M. y FERRERAS, M. (2010): “Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 26: 1319-1331.

MARTÍN, M. (2004): “Los centros de interpretación del patrimonio como dinamizadores socioculturales del territorio. El caso de Almonte”. *VII Jornadas andaluzas de difusión del Patrimonio histórico*. Junta de Andalucía, Sevilla: 419-430.

— (2012): *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

MASRIERA, C. (2007): *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

— (2008): “Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas versus reconstrucciones. ¿Qué entiende más el público?” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: 57, 39-51.

MATTOZZI, I. (2001): “La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición”. en Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 57-96

Prats, J. (2001): “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales”. en Perales, F. J. y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada: 245-259.

— (2009): “La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale”, en Borghi, B. y Venturoli, C. (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Pàtron Editore, Bologna: 13-25.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009): “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 8-21

QUIRÓS, J. A.; BENGOTXEA, B. e IBÁÑEZ, A. (2008): “Sobre la enseñanza práctica de la arqueología en la formación inicial”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 60-72.

SANTACANA, J. (2008): “La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57: 7-16

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (2006): *Museología crítica*. Trea, Oviedo.

SCAZZOSI, L. (2004): "Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage", *Landscape Research*, 29(4): 335-355.

Serrat, N. (2005): "¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43: 67-80.

TUNNEY, J. (2004): "World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach?" *Current Issues in Tourism*, 7(4-5): 383-398.

# Fotografía, patrimonio y vida cotidiana: Una investigación basada en las artes visuales sobre el uso de la fotografía en educación patrimonial.

Carolin Bohner  
Universidad de Granada  
info@bohner.es

590

## Resumen

A partir de la perspectiva contemporánea de la cultura y su correspondiente concepción del patrimonio, el presente estudio pretende exponer un modelo concreto de investigación basada en las artes visuales en el área de la educación patrimonial. Consiste en una aproximación cualitativa llevada a cabo con el uso de la fotografía artística como instrumento de indagación. El núcleo de la argumentación se articula mediante un foto-ensayo que tratará de describir y conocer el paisaje cultural actual de la villa de Ogíjares (Granada, España) con el fin de comprender mejor de qué manera las interrelaciones entre un abundante patrimonio material, los diversos acontecimientos de carácter festivo, popular y tradicional, así como la vida cotidiana de un pueblo del sur intervienen y se reflejan en la construcción de las identidades culturales.

## Palabras clave

Patrimonio, educación patrimonial, pensamiento visual, lenguaje visual, fotografía.

## Abstract

On the basis of the contemporary perspective of culture and its corresponding conception of heritage, this study seeks to present a specific research model based on the visual arts in the field of heritage education. It involves a qualitative approach implemented using artistic photography as an investigative tool. The core of the argument revolves around a photo-essay that aims to describe and interpret the current cultural landscape of the town of Ogíja-

res (Granada, Spain), in order to better understand the extent to which the inter-relationship between an abundant material heritage, the various different events of a festive, popular and traditional nature and the everyday life of a town in the south of Spain intervene in and are reflected in the construction of cultural identities.

## Keywords

Heritage, heritage education, visual thinking, visual language, photography.

## La fotografía como instrumento de investigación en educación patrimonial

Desde la perspectiva contemporánea de la cultura, el patrimonio se concibe como un conjunto de elementos materiales, inmateriales o espirituales –no sólo del pasado sino también del presente– que incide sustancialmente en la percepción y comprensión de nosotros mismos. Este conjunto, sin embargo, es siempre el resultado preliminar de un proceso permanente de selección e interpretación a partir de todo aquello que conforma un determinado medio y a cuyos componentes se han atribuido unos valores de diversa índole. La apropiación simbólica de estos valores por parte de los miembros de una comunidad ha mostrado ser clave en la construcción de sus identidades culturales (Fontal Merillas, 2004: 83-84).

Asimismo, el concepto de cultura incluye actualmente todas las formas en las que pueden manifestarse la actividad, el pensamiento y el comportamiento humano. Por esta razón, se ha comenzado a valorar

la vida cotidiana como uno de los factores decisivos en la configuración y transmisión de la cultura (Fontal Merillas, 2004: 86-87).

En este contexto, la educación formal, no formal e informal son consideradas los ámbitos en cuyo marco es posible, por un lado, enseñar y aprender acerca de los signos, significados y valores que constituyen aquello que denominamos patrimonio cultural y, por otro, contribuir a que éste se experimente y se disfrute como una propiedad –material o simbólica– individual, social y colectiva (Fontal Merillas, 2004: 98-101).

Indagar el paisaje urbano de un municipio implica examinar su morfología, su estructura física, pero también su organización social, política y económica, puesto que en ella se reflejan los intereses de los grupos dominantes (Capel, 2002: 20). Además, supone abarcar las relaciones del hombre con su medio, las maneras que ha desarrollado para integrarse y responder ante él (Capel, 2002: 28). La cultura constituye el conjunto de formas que el ser humano establece para interactuar con su entorno y a las que, a su vez, otorga un valor simbólico atribuyéndoles un significado o mérito. De este modo, investigar el paisaje urbano permite entender el espacio heredado, aproximarnos a su cultura y apreciar su incidencia en la construcción de las identidades de las personas que desenvuelven sus vidas en él, aspectos que tienen una dimensión educativa indudable.

En el presente estudio se pretende exponer un modelo concreto de investigación basada en las artes visuales en el área de la educación patrimonial. Consiste en una aproximación cualitativa llevada a cabo con el uso de la fotografía artística como instrumento de indagación. El núcleo de la argumentación se articula en un foto-ensayo que tratará de describir y conocer el paisaje cultural actual de la villa de Ogjares (Granada, España) con el fin de comprender mejor de qué manera las interrelaciones entre un abundante patrimonio material –que abarca desde excavaciones arqueológicas del neolítico y la Edad del Bronce, arquitectura rural e iglesias mudéjares del siglo XVI con sus retablos barrocos, hasta las huellas del reciente hiper-desarrollo urbanístico–, los diversos acontecimientos de carácter festivo, popular y tradicional, así como la vida cotidiana de un pueblo del sur intervienen y se reflejan en la construcción de las identidades culturales. La narrativa visual trazada a partir de detalles y fenómenos fotografiados en el espacio del municipio estará acompañada de un texto que tendrá básicamente dos funciones: La primera sería informativa, pues pretende dar a conocer cuestiones relevantes acerca del trasfondo sociohistórico o cualquier otra aportación de interés; y la segunda

descriptiva, no en cuanto al contenido de las imágenes, puesto que pensamos que ellas se expresan por sí mismas, sino respecto al procedimiento metodológico y a los principios teóricos-conceptuales que subyacen a la investigación.

## La investigación basada en las artes visuales

La percepción, la memoria y el lenguaje componen el núcleo de los procesos psicológicos básicos. Gracias a ellos, el hombre es capaz de conocer, comprender y comunicarse. En su libro *Pensamiento Visual*, Rudolf Arnheim insiste en la enorme relevancia que tiene la percepción visual en el desarrollo del acto de pensar y en la formación de los procesos cognitivos complejos. Por un lado, Arnheim sostiene que las imágenes mentales no sólo contienen la experiencia adquirida, sino también el conocimiento extraído a partir de ella y, por otro, determina que la percepción visual y la cognición constituyen conjuntamente el medio primordial por el que el ser humano logra estructurar sus vivencias, obtener sus ideas y configurar su lenguaje (Arnheim, 2004).

Más allá de la experiencia directa con el mundo, Fernando Hernández, entre otros, plantea una perspectiva orientada hacia la cultura visual y ésta como temática en la educación artística. Estudia las diferentes formas de interpretar las imágenes y de entender sus significados considerando que son claves en el desarrollo de cierta capacidad para la lectura y manipulación crítica de los contenidos visuales que se nos presentan mediante diversos soportes. Además, indaga el modo en que el vasto universo visual actual incide en la construcción de identidades y representaciones socioculturales o, dicho de otra manera, cómo influyen y contribuyen las imágenes en la formación del concepto de nosotros mismos y la comprensión de nuestro entorno (Hernández, 2000).

Utilizar la cámara fotográfica con el fin de registrar el mundo es, desde hace tiempo, una práctica social ampliamente extendida y, según afirma Pierre Bourdieu en *Un arte medio*, una actividad altamente reglada y sujeta a las convenciones establecidas por el correspondiente colectivo (familiar, aficionado, artístico) en cuyo marco se ejerce (Bourdieu, 2003). Asimismo, la fotografía constituye un instrumento político efectivo o, a la inversa, un recurso poderoso para la crítica política y social. Las imágenes fotográficas no sólo documentan o informan de los hechos, sino

que también ayudan a convencer, a configurar ideas e, incluso, permiten manipular la apreciación de una realidad concreta. Algunos de los hitos históricos más conocidos de la fotografía documental quizá sean el proyecto encargado por la Farm Security Administration (FSA), la obra de Lewis Hine y, en el ámbito del fotoperiodismo, las publicaciones de ensayos fotográficos, como *Spanish Village* de Eugene Smith, o *Muerte de un miliciano* de Robert Capa en la revista *Life*. Por el contrario, la fotografía artística –aceptada como tal ya desde el inicio del siglo XX– siempre ha buscado trascender los límites de la percepción, cuestionar los conceptos de realidad y de representación vigentes en cada momento, tratando de hallar nuevos modos no sólo de ver, sino también de interpretar y entender el mundo que nos rodea.

La comercialización de los aparatos digitales unida a las inmensas posibilidades de difusión de imágenes en los diversos medios de comunicación, han provocado un significativo aumento del uso de la fotografía en todas sus prácticas, ya sea social, política, crítica o artística. ¿Cuál es o podría llegar a ser entonces la finalidad de esta actividad humana de crear inventarios visuales –convencionales, persuasivos o insólitos– de objetos, hechos y sucesos de toda índole?

Para dar una respuesta innovadora a este interrogante que se impone hoy más que nunca ante la enorme producción y reproducción de imágenes, Anne Whiston Spirn plantea la visión como una forma de conocer, la fotografía como un modo de pensar y la cámara como una herramienta más en el desarrollo del pensamiento visual. Es decir, al margen de la capacidad de leer los mensajes que una imagen pueda tener la intención de transmitir, existe la posibilidad de aprender a pensar visualmente y amplificar nuestra comprensión mediante el uso deliberado de la fotografía. De esta manera, el medio fotográfico es susceptible de ser explorado para transformarse en uno de los métodos de investigación en cualquiera de los ámbitos de nuestro interés o necesidad de entendimiento (Whiston Spirn, 2012: xii).

Según Anne Whiston Spirn, el tropo y la narrativa constituyen formas visuales de pensamiento y razonamiento, puesto que ofrecen la posibilidad de articular y significar los aspectos percibidos en un entorno concreto. Para ella, los detalles significativos consisten en aquellos elementos que configuran (o rompen) los patrones característicos de un lugar y su gente. Captarlos y enlazarlos mediante pares o secuencias de imágenes supone establecer correlaciones entre ellos, intentar mirar más allá de sus superficies, interrogar y leer sus significados con el fin de comprender mejor su razón

de ser y penetrar en la trama argumental de su historia. De este modo, la fotografía puede convertirse en un medio para mostrar aquello que suele permanecer desapercibido o no puede verse directamente. No sólo permite conocer, sino también remodelar el significado o insinuar el sentido profundo que subyace a la mera apariencia (Whiston Spirn, 2012: 89-99).

La investigación basada en las artes visuales, aún en ciernes, consiste básicamente en el uso de los saberes profesionales de las diversas disciplinas artísticas. Propone una nueva manera de indagar vinculando la investigación social y educativa con la experiencia y el conocimiento específicos de las artes (Marín Viadel, 2012: 16). La fotografía en calidad de método de investigación forma parte de las metodologías artísticas, las cuales, a su vez, se sitúan en el marco más amplio de las metodologías cualitativas. Ricardo Marín Viadel señala, sin embargo, una serie de características que las distinguen con claridad: El empleo del lenguaje de la especialidad artística respectiva, la calidad y estética no sólo de las imágenes sino también de la escritura, así como la opción de utilizar modalidades discursivas pertenecientes al ámbito de la ficción, son los aspectos propios de la investigación basada en las artes visuales (Marín Viadel, 2012: 22). Además, subraya que su finalidad es ampliar el conocimiento de los problemas sociales y educativos de la actualidad; en otras palabras, ofrecer una perspectiva innovadora de los temas que son de interés o por los que existe algún tipo de preocupación (Marín Viadel, 2012: 24).

En este marco metodológico, el foto-ensayo constituye un modo específico de articular un pensamiento o línea de razonamiento. Consiste en una sucesión de imágenes que permite establecer interrelaciones entre aspectos que conforman una realidad concreta. Asimismo, pretende expandir o modificar el alcance de su interpretación y, por tanto, ampliar nuestra comprensión de los hechos. La aportación primordial de un foto-ensayo es sustancialmente visual y puede o no estar acompañado por un texto (Marín Viadel, y Roldán, 2012: 76-78).

## Patrimonio, cultura e identidad: Un foto-ensayo en tres partes

El presente foto-ensayo es el resultado del estudio reflexivo e interpretativo del material fotográfico acumulado a lo largo de aproximadamente tres meses. Está compuesto por tres secuencias de siete pares de fotografías que forman parte de conjuntos más amplios, es

decir, constituyen una muestra reducida de un trabajo de investigación más extenso. Para cada una de las secuencias hemos centrado la atención en un aspecto determinado. La primera recoge, sobre todo, partes distintas de la fisonomía del municipio; la segunda aborda algunos matices de las celebraciones de Semana Santa; y la última describe un cúmulo de acontecimientos festivos, facetas de la vida cotidiana y otros elementos elocuentes.

## El paisaje urbano

“Dame la teja de tu pueblo y te contaré cómo es el mundo.” (Lema atribuido a los novelistas rusos del siglo XIX)

El empleo de la fotografía al servicio de la investigación científica no es un planteamiento nuevo. Eadweard J. Muybridge ya la utilizó en el siglo XIX para analizar la locomoción de animales y hombres. Más tarde, Berenice Abbott se sirvió de ella para crear imágenes extraordinarias que no sólo ilustran, sino que también condensan complejos principios de la física; Margaret Mead y Gregory Bateson lo hicieron con el fin de ampliar su conocimiento y comprensión de culturas diferentes a la suya. Éstos últimos dieron muestra del intenso debate acerca de si, en este contexto, la fotografía debe mantener un valor artístico, si debe cumplir con ciertos criterios de objetividad, o bien si ha de perseguir la subjetividad, debate que, en cierto modo, permanece sin resolver. Para Roland Barthes, no obstante, la fotografía es objetiva y subjetiva al mismo tiempo, comporta una dicotomía que le es inherente por ser puramente contingente (Barthes, 2009: 47) y, por tanto, sólo puede hacer ver con subjetiva evidencia aquello que ha sido (Barthes, 2009: 98). Es más, Barthes sostiene que en esta contradicción reside su esencia, que en ella descansa el valor expresivo que nos invita a significar los referentes presentes en una imagen y así participar en aquello que nos enseña. Mostrar lo que no se puede nombrar, aquello que el espectador añade a la fotografía y que, sin embargo, está ya en ella (Barthes, 2009: 72), ese algo que no está codificado y transforma el sentido de lo que percibimos a primera vista (Barthes, 2009: 68) es, en suma, lo que él denomina el *punctum*. Un elemento localizable o no en la imagen que ocasiona que una fotografía pueda convertirse en aventura, apartarse del *studium* – la forma de lenguaje y lectura aprendida culturalmente (Barthes, 2009: 47)– y de este modo abrirse a nuevas dimensiones relativas al signo y su significado.

El detalle significativo, tal y como lo concibe Anne Whiston Spirn, podría considerarse una de las maneras de manifestarse lo que Roland Barthes llama el *punctum*. Consiste en ese algo que resulta ser la clave explícita para emprender una búsqueda dirigida a abarcar un todo más amplio e implícito (Whiston Spirn, 2012: 64).

En el inicio de la presente investigación, este detalle tomó forma en las dieciséis llamativas cruces de piedra correspondientes a las estaciones del Vía Crucis en el pueblo de Ogíjares. A partir de ellas surgieron los interrogantes que me indujeron a intentar leer el paisaje urbano en relación con la vida cotidiana del lugar. En el desarrollo del estudio, la fotografía no sólo sirvió para captar y vincular distintos aspectos del conjunto con el fin de describirlos, sino que también permitió interpretarlos e, incluso, hallar nuevos significados.

## Secuencia I



Figura 1.1, n. 1



Figura 2.1, n. 2



Figura 3. 1, n.2



Figura 6 1, n. 6



Figura 4. 1, n. 4



Figura 5. 1, n. 5



Figura 7. 1, n. 7

La villa de Ogíjares es un municipio de más de 13.000 habitantes a pocos kilómetros de la ciudad de Granada. Desde los años 80 ha experimentado un aumento significativo de la población que ha ocasionado transformaciones profundas en la fisonomía de la localidad. No sólo se han urbanizado amplios espacios de los campos de cultivo de los alrededores, sino que también se ha intervenido decisivamente el núcleo del pueblo sin respetar su carácter hasta entonces rural. El resultado actual es un paisaje urbano que presenta una morfología muy heterogénea, con barrios diversos que dan muestra de una gran variedad de estilos urbanísticos y arquitectónicos. Asimismo, el pueblo dispone de todo tipo de instalaciones, instituciones y asociaciones.

Pero con esto nos referimos solamente a un periodo relativamente reciente, pues, la localidad es, como muchos otros lugares, una especie de palimpsesto (Capel, 2002: 20). Las distintas épocas, desde el Neolítico hasta nuestros días, han dejado sus huellas en ella. A raíz de la construcción del depósito de agua en el Cerro de San Cristóbal en el año 1986 y debido al creciente interés inmobiliario en esta zona alta del municipio, se iniciaron varios proyectos de excavación arqueológica. Se encontraron restos pertenecientes al Neolítico, a la Edad del Cobre, del Bronce y al periodo Visigótico. El origen del pueblo, sin embargo, se sitúa en la época musulmana. Entonces estaba formado por dos poblaciones, Ugíjar la Alta y Ugíjar la Baja. Mientras la primera contaba con una fortaleza y centros religiosos, la segunda tenía una rábita y áreas para el enterramiento. Tras la conquista del Reino de Granada se unificaron las dos localidades en una sola y pronto se edificarían las dos iglesias sobre los restos de los lugares de culto árabes, comenzando por la Iglesia de Santa Ana, declarada Bien de Interés Cultural con la categoría de monumento en 2005, y más tarde la Iglesia Mayor de Nuestra Señora de la Cabeza (Sánchez Cuadros, García Plata, y Espin Balbino, 1995: 12-15). Sus interiores fueron completamente transformados durante el periodo del Barroco (Sánchez Cuadros, García Plata, y Espin Balbino, 1995: 36).

Descontando las piezas que aún puedan seguir enterradas, en el pueblo sólo permanece el patrimonio histórico del siglo XVI en adelante. Los restos significativos de las épocas anteriores que pudieron ser descubiertos en las sucesivas excavaciones, se conservan actualmente en museos arqueológicos o centros de estudio fuera de la localidad.

## La tradición

En España, todas las primaveras viene la muerte y levanta las cortinas.

Federico García Lorca

La obra fotográfica de Cristina García Rodero es muy apreciada, no sólo por su incuestionable valor estético, sino también por revelar una excelente maestría en la concepción de la fotografía como instrumento antropológico y, a la vez, artístico (Llamazares, 2008: sin paginar). Su obra cumbre *España oculta* muestra festividades, ritos y vida cotidiana en diferentes localidades del país. Tras más de treinta años de trayectoria profesional en las que ha realizado numerosos reportajes sobre fiestas, tradiciones y modos de vida en distintos países del mundo, García Rodero declara: ‘Las celebraciones que más me interesan son las rituales, porque en los ritos es donde se manifiesta de forma más rica y profunda el espíritu de un pueblo’ (García Rodero, 2008: sin paginar).

La Semana Santa de Ogíjares es una de las numerosas celebraciones tradicionales que tienen lugar a lo largo del año. Consta de tres procesiones acompañadas por la Banda Sinfónica Municipal de Ogíjares (BSMO), así como las correspondientes misas. Al fotografiar estos acontecimientos, traté de aproximarme a objetos que atraían mi atención, ver de cerca a las personas que participaban en ellos y captar los ambientes circundantes. Durante el posterior proceso de selección y organización de las imágenes, primero en pares y luego en una secuencia, el material reunido me permitió encontrar nuevas y, a veces, insospechadas relaciones entre ellas, descubrir una trama que difería de la visión usual del conjunto.

## Secuencia II



Figura 8. 2, n. 1



Figura 9. 2, n. 2



Figura 13. 2, n. 6



Figura 10. 2, n. 3



Figura 14. 2, n. 7



Figura 11. 2, n. 4



Figura 12. 2, n. 5

La composición de una fotografía depende del encuadre, un marco rectangular que recorta un fragmento de un entorno más amplio. La forma de ajustarlo sobre el objeto de nuestro interés, es decisiva, ya que implica incluir determinados aspectos o excluirllos, elegir una perspectiva u otra. El encuadre permite configurar deliberadamente las relaciones entre los elementos que se muestran en él y adoptar un punto de vista respecto a ellas. Así, las posibilidades de representar y expresar se multiplican, resultando prácticamente infinitas. De este modo, la fotografía deja de ser un mero registro y puede convertirse en metáfora, “una transferencia de un significado de una cosa o fenómeno a otra, (...) una manera poderosa de recentrar el ojo y (...) clave para el pensamiento visual” (Whiston Spirn, 2012: 46). Parear imágenes de esta índole supone expandir su dimensión metafórica y, por consiguiente, llegar a comprender un todo nuevo (Whiston Spirn, 2012: 41).

## La vida cotidiana

“There is order everywhere. It is a matter of seeing.”

Anne Whiston Spirn

La aportación de un foto-ensayo consiste sustancialmente en la presentación de una argumentación visual. Permite entrelazar imágenes para construir un texto que no sólo muestra, sino que también describe e interpreta (Marín Viadel, y Roldán, 2012: 78). Constituye, por tanto, una forma de comunicar aquello que se conoce, de articular un discurso, de ofrecer un nuevo modo de ver y tal vez revelar un sentido distinto. Una investigación basada en las artes visuales pretende generar una línea de pensamiento coherente en calidad de experiencia estética que nos permita

concebir y transmitir una idea mediante su belleza (Whiston Spirn, 2012: 39). Desde la perspectiva de la historia del arte, Giulio Carlo Argan apunta:

“Para el nuevo mundo (EE.UU.), el arte era la creación inmediata de hechos estéticos, al igual que la ciencia lo era de hechos científicos; es decir, una forma distinta, aunque completa, de alcanzar la experiencia de la realidad (Dewey). (...) Lo que históricamente conocemos como arte es un conjunto de cosas producidas con técnicas distintas, pero que guardan entre sí una afinidad, por lo cual constituyen un sistema: precisamente, el sistema que enmarca la experiencia estética de la realidad. A lo largo de toda la historia de la civilización, la experiencia estética ha constituido un componente necesario de la experiencia global” (Argan, 1998: 467 y 469).

## Secuencia III



Figura 15. 3, n. 1



Figura 16. 3, n. 2.





Figura 17. 3, n. 3.



Figura 20. 3, n. 6.



Figura 21. 3, n. 7.



Figura 18. 3, n. 4.



Figura 19. 3, n. 5.

Al entender la fotografía como un lenguaje, se ofrece la posibilidad de transferir construcciones verbales como la metáfora y la narrativa al ámbito de la visión. Paul Ricœur explica que ambas son formas lingüísticas que consisten en componer hábilmente elementos heterogéneos en un todo nuevo inteligible. Según él, la metáfora estriba en la apreciación de una semejanza entre aspectos alejados entre sí, acortando su distancia en el espacio lógico respectivo; por eso, “no es otra cosa que este surgimiento de una nueva afinidad genérica entre ideas heterogéneas”. La narrativa, sin embargo, se basa en la incorporación coherente de sucesos dispares en una sola historia, por lo que toda trama es esta forma de síntesis de lo heterogéneo (Ricœur, 2000: 197).

Al iniciar el presente trabajo de investigación, el carácter heterogéneo de la villa de Ogijares no tardó en cautivarme. No sólo hallé un lugar que había perdido su aspecto de pueblo agrario blanco de la Vega sur de Granada, sino también un paisaje urbano de gran variedad, colmado de metáforas e historias, que se debate entre los requerimientos de los tiempos modernos, sus raíces culturales y sus antecedentes históricos. Los rincones que aún recuerdan a la aldea rural coexisten con bloques de pisos de hasta cinco plantas y con urbanizaciones de adosados y chalets emplazados en los campos agrícolas de antaño. Así, la localidad recibe denominaciones tan opuestas como

“pueblo” y “ciudad-dormitorio”. No es difícil imaginar que los estilos de vida de sus habitantes se perfilen, ante todo, por su gran diversidad y que su participación en la vida del pueblo varíe considerablemente. Los Patronatos Municipales de Deportes y Cultura, sin embargo, constituyen puntos de notable confluencia. En las diferentes instalaciones deportivas se ofrece un gran abanico de actividades y disciplinas, desde el fútbol hasta Pilates. Por otra parte, la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogíjares (EMMDO), cantera de la Banda Sinfónica (BSMO), disfruta de gran afluencia y reconocimiento incluso más allá de los límites del municipio.

Entre las causas del aspecto actual de la localidad se encuentra el aumento en la demanda de viviendas en los alrededores de la ciudad de Granada, lo que provocó un considerable incremento de su población. Por eso, los servicios públicos tuvieron que ser ampliados con diligencia para cubrir las necesidades de los nuevos residentes y cumplir con los requisitos normativos establecidos en la Ley de Bases de Régimen Local. A esto se suman, sin duda, las decisiones que se tomaron en su momento a nivel político y administrativo, así como los intereses económicos que se generaron en torno al boom del sector inmobiliario y su posterior decadencia.

Ante este panorama, la cámara se convirtió en una herramienta para descubrir un orden subyacente a la superficie visible; la fotografía en un medio de reflexión e interpretación que ayudó a plantear los interrogantes para seguir profundizando; y la elaboración del foto-ensayo en una forma de ensamblar los diversos componentes patrimoniales y culturales del pueblo en una narrativa visual inteligible. Asimismo, la fotografía permitió describir y representar la estética insólita que encierra la singular heterogeneidad material e inmaterial de la localidad y articular algunas de las maneras de manifestarse.

## Conclusiones

En el presente estudio hemos expuesto un modelo concreto del uso de la fotografía en el ámbito de la investigación en educación patrimonial. Por un lado, hemos tratado de mostrar de qué modo la fotografía puede contribuir a conocer e interpretar el patrimonio cultural de un lugar y a entender las diferentes maneras en que sus habitantes interactúan con él. Por el otro lado, hemos pretendido explicar cómo la fotografía constituye un medio que permite describir los

procesos culturales de significación, al mismo tiempo que los cuestiona, modifica y expande su alcance. Al enfocar el patrimonio y la cultura como un todo, hemos podido observar de qué manera sus diversos componentes se prestan a articular un discurso no convencional que presenta la realidad social y cultural de un modo innovador y controvertido. En este sentido, la fotografía se convierte en una forma de pensar visualmente, de educar la mirada y fomentar la comprensión crítica del mundo que nos rodea.

## Referencias bibliográficas

ARGAN, G. C. (1998): *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Akal, Madrid.

ARNHEIM, R. (2004): *Visual thinking*. University of California Press, Berkeley.

BARTHES, R. (2009): *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós, Barcelona.

BOURDIEU, P. (2003): “Culto a la unidad y diferencias cultivadas”, en *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili, Barcelona: 51-133.

CAPEL, H. (2002): *La morfología de las ciudades. I. Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Serbal, Barcelona.

FONTAL MERILLAS, O. (2004): “La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación”, *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplares*. Trea, Gijón: 81-104.

GARCÍA RODERO, C. (2008): *Cristina García Rodero*. La Fábrica, Madrid.

— (1989): *España oculta*. Lunwerg, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Octaedro, Barcelona.

JOHNSON, W. S.; RICE, M., y WILLIAMS, C. (2010): *Historia de la fotografía. De 1839 a la actualidad*. Taschen, Köln.

LLAMAZARES, J. (2008): “Cristina García Rodero. Historia de una pasión”, en García Rodero, C.: *Cristina García Rodero*, La Fábrica, Madrid: sin paginar.

MARÍN VIADEL, R. (2012): "Las metodologías artísticas de investigación y la investigación educativa basada en las artes visuales", en Roldán, J., y Marín Viadel, R.: *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona: 14-39.

MARÍN VIADEL, R., Y ROLDÁN, J. (2012): "Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos", *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona: 64-89.

NEWHALL, B. (2002): *Historia de la fotografía*. Gustavo Gili, Barcelona.

RICCEUR, P. (2000): "Narratividad, fenomenología y hermenéutica", *Anàlisi*, 25: 189-207.

SÁNCHEZ CUADROS, E. M., GARCÍA PLATA, I., y ESPIN BALBINO, J. (1995): *Ogíjares. Aproximación a la historia de un pueblo*, Excmo. Ayuntamiento de Ogíjares, Ogíjares.

WHISTON SPIRN, A. (2012): *The eye is a door (preliminary proof)*. Wolf Tree Press, Cambridge, Massachusetts.

# Educación Patrimonial y Ambiental: Desarrollo Sostenible del entorno urbano y conciencia patrimonial en la Enseñanza Secundaria

Patricia Prado Diaz

pprudodiaz@gmail.com

601

## Resumen

El objetivo de nuestra aportación a este Congreso es dar a conocer un proyecto de investigación derivado del Trabajo de Investigación Tutelado presentado en la Universidad de Valladolid y base del cuerpo teórico de la tesis doctoral “Educación Patrimonial y Ambiental: desarrollo sostenible y conciencia patrimonial en la Enseñanza Secundaria”. En él se propone un enfoque ecológico de la Educación Patrimonial. A través de un modelo de sensibilización aplicado a la educación formal, se plantea la introducción de la Educación Patrimonial en las aulas como disciplina-sensibilizadora para que el alumnado adquiera una conciencia patrimonial que le lleve a valorar, cuidar y transmitir el patrimonio, concretamente el de su entorno urbano. Para ello se pone en relación esta conciencia patrimonial con la conciencia ecológica propia de la Educación Ambiental, integrando ambas en el marco del desarrollo sostenible proponiendo así un concepto de ecología holística.

## Palabras clave

Educación Patrimonial, Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible, Patrimonio urbano, Enseñanza Secundaria.

## Abstract

The aim of our contribution to this Congress is to present a research project derived from the work presented in the University of Valladolid which will be part of the theoretical body of our doctoral thesis “Herita-

ge and Environmental Education: sustainable development and patrimonial conscience in the Secondary Education”. It proposes an ecological approach to the Heritage Education. By using a model of sensitization in the formal education, it presents the introduction of the Heritage Education in the classrooms as a sensitizer discipline in order that the students acquire a patrimonial conscience that leads them to value, to care about and to transmit the heritage, concretely their urban patrimonial environment. In order to achieve it we relate this patrimonial conscience to the ecological conscience of the Environmental Education, integrating both in the frame of the sustainable development proposing as a result a concept of holistic ecology.

## Keywords

Heritage Education, Environmental Education, Sustainable Development, Urban heritage, Secondary Education.

## Por qué un enfoque ecológico para la educación ambiental

Cuando iniciamos la investigación que presentamos, lo hacíamos impulsados por la convicción de que para que exista una correcta gestión del patrimonio, sería necesaria una conciencia patrimonial tanto por parte de las autoridades como por parte de la ciudadanía en general. Y es que, a pesar de la existencia de leyes de protección del patrimonio, y aunque és-

tas se cumplan, muchas veces esto se hace desde la incompreensión -no comprender la necesidad práctica de esas medidas protectoras- e incluso, a veces, con cierto desprecio, simplemente “por obligación”. Desgraciadamente, cuando los intereses urbanísticos y los patrimoniales chocan, desde las instancias públicas suele darse prioridad a los primeros. Y es que, si bien es verdad que el crecimiento urbanizador está ligado a una necesidad básica como es la vivienda, desde los años 60 en España ha supuesto un negocio redondo gracias a la especulación, habiéndose convertido en uno de los principales motores económicos de nuestro país en los últimos años, cometiéndose excesos y llegando a límites insostenibles de crecimiento hasta conseguir colapsarse en la actualidad. Lo más preocupante es que la mayor parte de la población, ante las situaciones descritas, piensa que es inevitable que el crecimiento urbano sacrifique elementos patrimoniales de nuestro entorno. Consideran más lógico que se derribe un palacio abandonado para construir un centro comercial a que se restaure y se convierta en un edificio público; que se construyan bloques de viviendas sin ningún criterio estético destrozando el entorno rural de un municipio en lugar de revitalizar barrios tradicionales en decadencia, etc.

Todo esto nos hace pensar que si los ciudadanos estuvieran más sensibilizados en cuanto a su patrimonio urbano, valorándolo como un bien que es necesario conservar y transmitir, serían mucho más críticos con el crecimiento urbanístico de sus ciudades. De esta manera se podrían frenar, desde la comprensión y no desde la obligación, actuaciones que pusieran en peligro el patrimonio. Es por ello que consideramos importante educar en la sensibilización y valoración del patrimonio urbano, y por eso planteamos la necesidad de destacar su presencia como objeto de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, haciéndolo en el contexto de la educación formal. Y es que, la Educación Ambiental, como disciplina de sensibilización en torno al medio ambiente, desde su integración en el sistema educativo ha ido consiguiendo concienciar a generaciones de ciudadanos en torno al respeto y la necesidad de conservación de la naturaleza. Gracias a ello, acciones como el reciclaje o el ahorro energético, por poner un par de ejemplos, se han convertido en acciones cotidianas, incuestionables y de incuestionable beneficio.

El espacio urbano es el medio en el que la gran mayoría de hombres y mujeres desarrollan su cotidianidad. Es por tanto “medio ambiente”, con lo que identificar este concepto únicamente con la naturaleza le daría un sentido incompleto. Del mismo modo que

la Educación Ambiental ha conseguido que en la conciencia ciudadana permanezca viva la idea de la necesidad del cuidado y la protección del medio ambiente natural -materializado en acciones como las mencionadas anteriormente como ejemplos-, ésta debería concienciar también en torno al cuidado y la protección del medio ambiente construido por el hombre.

Bien es verdad que al hablar del peligro de deterioro y desaparición de los elementos de la naturaleza, hablamos del peligro de poner en riesgo nuestra salud e incluso, llegando a caso extremo, nuestra propia existencia, pero al hacer desaparecer elementos patrimoniales sin poner en ello conciencia lo que conseguimos es la pérdida de nuestra identidad lo cual también deteriora nuestra existencia como seres humanos.

En los últimos años, el objetivo de la Educación Ambiental es sensibilizar en torno a un desarrollo sostenible. La evolución humana no se puede frenar, el desarrollo material (y materialista) en los últimos años crece y crece de manera alarmante: por ello, la

Educación Ambiental centra su sensibilización en torno a la sostenibilidad. De esta manera, nuestra investigación, la cual parte de la defensa de la importancia del valor del pasado en el presente, pretende ser de igual modo una defensa de la innovación y del desarrollo, pero un desarrollo con conciencia, un desarrollo sostenible en definitiva.

La educación, esencial en el desarrollo de la persona y, asimismo, esencial en el desarrollo de las sociedades, es la plataforma desde la cual conseguir esa conciencia necesaria para que el progreso, en nuestro caso el progreso urbano, lleve consigo la sostenibilidad.

Dicho todo esto, nuestro propósito a lo largo del trabajo fue llevar a cabo una revisión del estado de la cuestión sobre lo investigado en torno a estos temas, para así reforzar el sentido y la coherencia de nuestros planteamientos. Conocer las teorías y las conclusiones de los estudios realizados por los expertos en las áreas que nos interesaban nos podía permitir, además, detectar cuáles eran las líneas de investigación en las que sería necesario ahondar para dar cuerpo a nuestra propuesta.

Los motivos arriba expuestos nos llevaban a realizarnos cuatro preguntas, que serían las cuestiones que han ido articulando nuestro trabajo, y cuya respuesta son los propios resultados de nuestra investigación, algunos de los cuales exponemos a continuación: ¿Qué es el patrimonio urbano?; ¿Cómo se genera una mayor conciencia patrimonial en nuestra sociedad?; ¿Tiene sentido integrar el patrimonio en la conciencia ambiental?; ¿Tiene sentido la puesta en relación de los elementos clave de la investigación?

## Definiendo nuestro objeto de estudio: ¿Qué es el patrimonio urbano?

La visión tradicional del patrimonio hace que elementos histórica y patrimonialmente valiosos se desechen. En el caso del patrimonio urbano la concepción tradicional sólo suele considerar como tal lo monumental, ignorando el valor identitario que muchos elementos propios de la ciudad poseen.

El entorno construido es la herencia que nos ha llegado de aquellos que han habitado la ciudad antes que nosotros, en épocas culturalmente diferentes, con unos valores distintos que han ido conformando la identidad propia del espacio urbano que habitamos y en el que vamos generando, de la misma manera, nuestro propio patrimonio.

Conceder valor patrimonial únicamente a los elementos monumentales o a aquellos relacionados con determinados acontecimientos históricos o personajes ilustres es una visión incompleta. Evidentemente estos elementos son muy valiosos y es necesaria su conservación, puesta en valor y difusión didáctica, pero no son los únicos espacios urbanos que contienen sentido patrimonial: edificios de viviendas; antiguas naves y almacenes; comercios tradicionales; rincones con usos determinados que han perdurado durante siglos o que han ido evolucionando según las épocas; parcelario urbano; espacios verdes; nombres de calles, plazas y barrios... Todos estos elementos deberían ser reconocibles y reconocidos por los ciudadanos, apreciando su valor como referente identitario. Pero para ello nos dábamos cuenta al iniciar nuestra investigación, que sería necesario tratar de delimitar qué es y qué no es patrimonio en el espacio urbano, ya que, aunque mediante nuestros conocimientos, nuestra intuición y nuestra emoción nos resultaba sencillo reconocerlo, nos resultaba, en cambio, complejo abordar su definición.

Para esta tarea, comenzamos únicamente por el término patrimonio y, tras revisar muchas definiciones y concepciones sobre él, vimos cómo el patrimonio es un concepto complejo, muy amplio y rico en significados y lleno de posibilidades desde el punto de vista de la educación. El patrimonio cultural, en el que encontraríamos el patrimonio urbano, es la herencia de nuestros antepasados *-patrimoine-* y el legado que debemos transmitir a nuestros descendientes *-heritage-* (González, 2006:55-56).; es lo que se conserva de quienes vivieron en el pasado pero, también, lo que nosotros vamos generando con nuestras propias vivencias; encierra valores económicos, estéticos, históricos, de uso, emotivos, etc.; es un contenedor de

memoria y un referente de identidad, tanto individual como colectiva; y se reconoce como tal patrimonio a partir de unos criterios de selección que no son fijos, sino que varían en función de las disciplinas y los ámbitos desde los cuales se aborda: históricos, políticos, identitarios, sociales, económicos, emocionales, etc.. En el caso de la educación, esta disciplina no impone unos criterios concretos que son aceptados por el individuo, sino que, a través de la Educación Patrimonial, se ayuda al individuo, mediante su sensibilización, a generar sus propios criterios. A través del aprendizaje holístico recibido, el sujeto del aprendizaje consigue ser consciente de los valores históricos, identitarios, sociales, emocionales, de uso, materiales, etc., que pueda tener un elemento patrimonial.

A partir de esta, como ya hemos dicho, compleja definición del patrimonio cultural podríamos decir que la noción de patrimonio urbano depende también de los criterios que se utilicen para su reconocimiento. La educación debe ayudar a que los ciudadanos reconozcan el valor de aquellos lugares que por criterios históricos o artísticos han de ser preservados pero, además, debe ayudar a cada individuo a reconocer el valor patrimonial de lugares en los que reconoce su pertenencia y su apropiación del espacio.

## La Educación Patrimonial como disciplina sensibilizadora

Anteriormente, refiriéndonos a la dificultad de la definición del patrimonio urbano, mencionábamos nuestros conocimientos, nuestra intuición y nuestra emoción como los instrumentos que nos hacen reconocer este patrimonio. Son precisamente estos instrumentos los que nos gustaría que fueran adquiridos por los sujetos del aprendizaje de nuestra propuesta, de manera que, además de reconocerlo, sean capaces de valorar, proteger y utilizar su patrimonio. En nuestro caso, dichos instrumentos son fruto de un profundo aprendizaje de contenidos<sup>1</sup>, una experiencia de contacto con los elementos patrimoniales<sup>2</sup> y unos sentimientos<sup>3</sup> derivados de ese contacto cercano y de la comprensión del rico significado del patrimonio para nosotros, a nivel individual y para nuestra sociedad. En el caso del alumnado de Secundaria -el sujeto del

1 Derivada de nuestra formación académica.

2 Derivada de nuestra experiencia profesional en el campo de la Arqueología y la gestión del patrimonio.

3 Sentimientos que generan nuestra vocación y nos impulsan al deseo de educar en, para y con el patrimonio.

aprendizaje de nuestra propuesta-, consideramos que estos instrumentos pueden ser adquiridos asimismo, mediante un aprendizaje de contenidos, una experimentación por medio de los sentidos y una atención a los sentimientos que puedan surgir de estas experiencias.

Considerábamos en nuestra investigación, que esta manera holística de entender al sujeto, en sus dimensiones racional, física y emocional, a las que añadiríamos también la dimensión trascendental, suponía la base desde la cual tratar de hallar el modelo de Educación Patrimonial adecuado a nuestros objetivos de partida.

El patrimonio es capaz de conectarnos con estos tres ámbitos del ser humano: el físico, ya que se trata de bienes, es decir objetos materiales o inmateriales pero perceptibles por los sentidos; el racional, ya que encierra una información valiosa llena de significados dignos de ser descifrados; y el emocional, porque nos hace disfrutar, nos conecta con recuerdos y nos pone en contacto con quienes nos precedieron y de los que hemos recibido nuestra identidad. Pero, además el patrimonio puede tener incluso relación con el ámbito espiritual, en cuanto a que se ocupa del ámbito del pensamiento con respecto al hombre y su origen, a las creencias en deidades, incluso a filosofías “de vida” (Fontal, 2003: 42).

En este sentido de la conexión de nuestro ser completo con los elementos patrimoniales, vemos cómo Zabala y Roura reconocen que “la contemplación y el disfrute del patrimonio produce en las personas sensaciones estéticas, emocionales y vivenciales que van más allá del conocimiento intelectual” (Zabala y Roura, 2006: 235) pero este ir más allá no resta importancia a la relación con la dimensión intelectual sino que, además, los bienes patrimoniales “movilizan saberes, proporcionan información y un conocimiento general más allá de sí mismos” (*ibidem*: 243).

Así, nos puede hacer disfrutar con su belleza, nos puede emocionar a través de la empatía, puede enriquecernos espiritualmente y puede permitir un rico aprendizaje de conceptos, actitudes y valores. Conseguir todo esto es posible gracias a un modelo de Educación Patrimonial cuya metodología se base en la sensibilización, la reflexión, el diálogo y la participación, y facilite al sujeto la posibilidad de utilizar sus propias estrategias en la exploración, descripción, explicación y comprensión del patrimonio, de tal modo que le sea posible construir su conocimiento a partir de sus experiencias cognitivas y sensoriales y de sus registros emotivos (*ibidem*: 249-250). Es decir, una Educación Patrimonial que facilite ese aprendizaje

holístico del que hablábamos, el que implica a todas las dimensiones de la persona.

La finalidad última de esta disciplina según el modelo que planteamos, sería la de generar en el individuo lo que Fontal ha definido en el libro *La educación patrimonial* (2003: 285-293) como las inercias. Se trata de tendencias adquiridas por los sujetos que aprenden, no son destinos fijos, sino orientaciones. Podríamos decir que son el resultado de la sensibilización a través de la Educación Patrimonial y el punto de partida para hacer realidad la finalidad última de esta disciplina, es decir, la formación de individuos concienciados con el respeto, valoración, conservación y transmisión del patrimonio. Las inercias se contraponen a los mandamientos (*ibidem*: 288), es decir a la obligatoriedad, en este caso, de respetar, conservar y transmitir los bienes patrimoniales. Surgen, en cambio, a partir de la sensibilización, de la conexión con lo emotivo, de tal manera que el sujeto las desarrolla por iniciativa propia, no por obligación. Los sujetos que han aprendido la importancia del patrimonio como una obligación no serán capaces de identificar esta importancia por sí solos y, por tanto no desarrollarán una verdadera conciencia patrimonial. El modelo de Educación patrimonial que defendemos se asemeja más a un proceso de mediación en el que se ofrecen las claves para que el individuo, como ya hemos dicho, construya su propio aprendizaje, “iniciando un proceso de sensibilización que desencadene en inercias adaptadas a los intereses y necesidades de cada sujeto” (*ibidem*: 289), formándose así su propia conciencia hacia el patrimonio.

### **Revisando la Educación Ambiental como disciplina: ¿Tiene sentido integrar el patrimonio en la conciencia ambiental?**

En nuestra propuesta creemos que integrar el patrimonio urbano como objeto de estudio de la Educación Ambiental, llevaría a que la valoración, cuidado, conservación y transmisión de éste formara parte de la conciencia ambiental o, lo que es lo mismo, que la conciencia patrimonial formara parte de la ecología, entendiendo ésta de manera holística. Como ya hemos dicho uno de los objetivos de nuestra investigación era demostrar el sentido de esta integración, así que, para ello, debíamos conocer más a fondo esta disciplina.

Solemos relacionar la Educación Ambiental con la sensibilización hacia la naturaleza y el ámbito de las Ciencias Naturales. Como ya hemos dicho, cuan-

do iniciamos nuestra investigación, una de nuestras ideas era que esta disciplina también podía ser capaz de sensibilizar hacia el patrimonio y guardar relación con la Educación Patrimonial.

Reconocemos el espacio urbano como entorno, construido y patrimonial, y como ambiente que debería ser tratado por la Educación Ambiental. Entendemos que la ciudad no sólo debe tenerse en cuenta en esta disciplina desde el punto de vista del impacto que la vida urbana provoca en la naturaleza, sino también, como decimos, como objeto en sí mismo entendido como entorno y ambiente.

Para conocer qué es, en qué consiste y cuál es la finalidad de esta disciplina que solemos relacionar con la naturaleza, en primer lugar, comenzamos por definir su objeto de estudio que, como venimos diciendo, es el ambiente. Según el diccionario, y dejando de lado definiciones más específicas, se trata de las “condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.”<sup>4</sup> Se incluye la entrada “medio ambiente” que guarda relación con la idea que buscamos. En este caso aparece una definición general similar a la anterior, “conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona”, y otra relacionada con el campo de la biología, “conjunto de circunstancias exteriores a un ser vivo”<sup>5</sup>. En conclusión, se trata de las circunstancias que rodean al ser humano o, según la biología, a cualquier otro ser vivo. Las circunstancias que rodean, es decir, el entorno.

Habitualmente se identifica el medio ambiente con lo natural, lo asociamos con la ecología, y asociamos la ecología con la conservación de la naturaleza. Pero si el medio ambiente es el entorno –lo constatamos viendo que en el diccionario la primera definición de entorno es “ambiente”<sup>6</sup>– éste puede ser tanto un entorno natural como cultural, es decir, creado por el hombre. Con esto desmontaríamos la idea tradicional que se suele manejar de medio ambiente.

Sabiendo la doble dimensión del objeto de estudio que nos ocupa, podemos desmontar también la idea de partida de relacionar la Educación Ambiental fundamentalmente con las Ciencias Naturales. Si, como hemos visto, ambiente es también el entorno cultural entonces las disciplinas que se ocupan de lo cultural, las Ciencias Sociales, la Educación Artística,

la Educación Patrimonial... pueden abordar también la Educación Ambiental.

Desde el ámbito propio del patrimonio cultural, Francisca Hernández, profesora del Departamento de Prehistoria de la Universidad Complutense de Madrid, propone un concepto de aquel y de su conservación que integre tanto los elementos naturales como los culturales. Es un ejemplo de que los límites entre la conservación de lo natural y lo cultural son difusos o, como propone esta autora, que esos límites no deberían existir y se debería tomar un concepto que integrara ambas dimensiones para actuar en ellas de manera uniforme (Hernández, 1996). Esta concepción guarda cierta relación con el sentido doble de la Educación Ambiental, que debería ocuparse de igual manera tanto del entorno natural como del entorno cultural.

Por tanto, si el medio ambiente, el entorno, es un campo complejo por ser versátil, dinámico y condicionado por diversos factores, del mismo modo la Educación Ambiental debería ser versátil y dinámica y condicionada por factores como “la economía, la política, la ciencia, la tecnología, la cultura, la ética, la psicología, la sociología y la educación” (Gutierrez y Pozo, 2006: 21).

Desde su origen como corriente internacional de pensamiento y acción<sup>7</sup>, la Educación Ambiental es multidisciplinar y es difícil identificar todos los fundamentos, rasgos y acciones que la han ido conformando a lo largo de su desarrollo. Ya en la *Carta de Belgrado*, que recogía los principios de esta disciplina, se colocaban a un mismo nivel, como cuestiones a ser tratadas por ella, los temas del medio físico y los asuntos sociales, tales como las desigualdades económicas y sociales, la calidad de vida o los aspectos sociales del desarrollo (Novo, 2009:204-205).

Uno de los hitos a destacar, fue La Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo, más conocida como “Comisión Brundtland”<sup>8</sup>, se constituyó en el año 1983 y en 1987 publicó su Informe –el *Informe Brundtland*–, apareciendo en él por primera vez el concepto de “desarrollo sostenible”, que quedaba definido como “aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland *et al.* apud Ibidem: 209). Este concepto, al cual nos referiremos más adelante, será de vital importancia en el desarrollo de la conciencia ambiental.

4 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val_aux=&origen=REDRAE). Última visita en julio de 2012.

5 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=ambiente&val_aux=&origen=REDRAE) Última visita en julio de 2012.

6 Consulta online [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=entorno&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=entorno&val_aux=&origen=REDRAE). Última visita julio de 2012.

7 Probablemente el Seminario Internacional organizado por la UNESCO y el PNUMA y celebrado en Belgrado en 1975 sea el punto de partida a nivel internacional de la educación ambiental.

8 Recibe este nombre por estar encabezada por la doctora y política noruega (dos veces Primera Ministra en aquella época) Gro Harlem Brundtland.

En nuestros días el concepto de la Educación Ambiental es inseparable del de desarrollo sostenible. De hecho en 2005, las Naciones Unidas declararon el decenio 2005-2014 como Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), encargando a la UNESCO su puesta en práctica.

## El Desarrollo Sostenible: vínculo entre la Educación Patrimonial y la Educación Ambiental

Como ya dijimos en la introducción, nuestra defensa de la conservación de los vestigios del pasado no supone una minusvaloración de la innovación ni un freno para su avance, sino que esta conciencia y valoración del pasado pueden servir de base, de referencia o de punto de partida, para nuestro desarrollo actual y el desarrollo futuro. El progreso, la creatividad, la innovación... es lo que mantiene viva a la humanidad, es lo que permite su evolución, ya que supone la adaptación a las nuevas circunstancias que van surgiendo. Hablamos por tanto del desarrollo y de todo lo que conlleva, pero tratando, como lo estamos haciendo, el tema de la Educación Ambiental, sobre todo desde el punto de vista de la explotación de los recursos.

La Educación Ambiental surge ante el riesgo que podría provocar un crecimiento económico ilimitado. Y es que, lo deseable no es el crecimiento, sino un desarrollo, entendido como el proceso en el que las comunidades humanas se desenvuelven mediante un uso racional de sus recursos, que se pueda sustentar, es decir, mantener en el tiempo, para no comprometer el disfrute de esos recursos por parte de las generaciones futuras. Si entendemos el patrimonio como un recurso necesario para las comunidades humanas, su conservación es, por tanto, una tarea tan importante, desde el punto de vista ambiental, como la conservación de la atmósfera, el agua, la capa de ozono, el sistema climático o la biodiversidad natural en la supervivencia de la humanidad, ya que, como ya hemos dicho, si de la conservación de los demás recursos depende su respiración, hidratación, alimentación, etc., de la conservación del patrimonio depende la identidad humana.

Así, Educación Ambiental y Educación Patrimonial comparten un rasgo común: la sostenibilidad. Si la Educación Ambiental, tradicionalmente, tiene como finalidad sensibilizar en la importancia de la conservación de los recursos naturales para su disfrute ac-

tual y su transmisión a las generaciones futuras para que puedan servirse de ellos, igualmente, la Educación Patrimonial tiene como finalidad sensibilizar en la importancia de la conservación de los recursos patrimoniales para su disfrute actual y su transmisión a las generaciones futuras. Del mismo modo, patrimonio natural y patrimonio urbano comparten una amenaza: el crecimiento ilimitado e inconsciente por parte de las sociedades humanas. Además, si cuando se habla de ambiente, ecosistema o entorno, como objetos de la Educación Ambiental, se suele identificar éste con el espacio natural, no debemos olvidar que, para la gran mayoría de hombres y mujeres de este planeta su ambiente, su ecosistema, su entorno, es el espacio urbano, en el que se encuentra el patrimonio que hemos denominado entorno construido.

Como vemos, son muchas las similitudes entre el entorno natural y el entorno construido o, lo que es lo mismo, el patrimonio natural y el patrimonio urbano. Si la Educación Patrimonial tiene como objeto no sólo el patrimonio cultural, sino también el patrimonio natural, del mismo modo tiene sentido considerar que la Educación Ambiental puede tener como objeto el entorno construido como tiene en cuenta el entorno natural. Por nuestra parte, la reivindicación de ese lugar para el entorno construido en la Educación Ambiental tiene como objeto la interiorización de la conciencia patrimonial, del mismo modo que ya está plenamente aceptada la conciencia ecológica. Proponemos así una conciencia ecológica holística como también se refieren a ella autores como Plata y Martín (2007: 14) o Palacios (2005: 245). Es por esto que, como dicen los dos primeros autores citados, la Educación Ambiental ha de apoyarse en la interdisciplinariedad científica, en la cual la Educación Patrimonial tiene mucho que aportar.

En nuestra investigación nos pareció interesante un concepto relacionado con lo ambiental y con el desarrollo sostenible, el concepto de "biodiversidad cultural" (Gutierrez y Pozo: 35), un activo que se considera esencial y que se debe proteger y conservar al igual que la biodiversidad natural –el concepto que comúnmente conocemos. A esa biodiversidad pertenece el patrimonio de cada pueblo, su lengua, sus tradiciones, sus costumbres, su arte... y, por supuesto, el espacio que habita, su entorno construido. De esta manera la Educación Patrimonial queda insertada en el marco del desarrollo sostenible y, por ello, la vamos definiendo más cercana a la Educación Ambiental.

Asimismo, pretender satisfacer nuestras necesidades sin comprometer las de nuestros descendientes como señala el *Informe Brundland*, es también la cla-

ve de la definición de la conexión intergeneracional propia de lo patrimonial. Como venimos diciendo, la Educación Patrimonial ayuda a las personas a reconocer, valorar, proteger y utilizar su patrimonio, pero, y aquí es donde entraría en relación con la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, “con criterios de racionalidad que permitan su conservación para legarlo a las generaciones futuras” (Zabala y Roura, 2006: 248-249). El desarrollo sostenible es, por tanto, el vínculo que relaciona la Educación Patrimonial con la Educación Ambiental, pero, además, ambas disciplinas comparten estrategias metodológicas, ya que buscan la sensibilización para generar conocimientos que lleven a la valoración, conservación y transmisión de los elementos de los que se ocupa, que, como venimos observando son, en ambas, tanto elementos naturales como culturales.

No cabe duda que la Educación Patrimonial y la Educación Ambiental tienen más rasgos en común de los que, en principio, se pudiera pensar. Es por ello que la interrelación entre ambas disciplinas no sólo es posible y fácil, sino, además, muy enriquecedora para ambas. En el caso de la aportación que la Educación Patrimonial puede proporcionar, ésta vendría de claves propias del patrimonio como son los conceptos de propiedad, memoria e identidad. La Educación Patrimonial genera, según Prats y Santacana (2009: 49), valores humanos de arraigo, pertenencia y respeto mutuo, valores propios de una ciudadanía de calidad, que acercan al alumnado al entorno.

## Educación Patrimonial y Ambiental para el Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria

Nuestra propuesta educativa se completa, tras dar respuesta a nuestras cuestiones de partida y definir los elementos con los que queríamos contar, localizando éstos en el ámbito educativo en el que consideramos que debería ubicarse para conseguir que esta conciencia ecológica holística que defendemos, que incluye la conciencia patrimonial, se extienda a toda la ciudadanía –al menos la del futuro-. Este es el ámbito de la educación formal y, concretamente, la Educación Secundaria –tanto la obligatoria como el Bachillerato-, ya que, nuestro modelo consistiría en tomar el patrimonio como recurso didáctico en el aula para facilitar la comprensión de las materias curriculares, al mismo tiempo que se transmiten valores, educando así a ciudadanos sensibilizados y concienciados con

la sostenibilidad de su entorno urbano.

El patrimonio urbano guarda estrecha relación con materias propias de las Ciencias Sociales, como la Historia, la Geografía, o la Historia del Arte, y con la Educación Artística, pero además puede servir para facilitar la enseñanza y aprendizaje de contenidos de materias de otros ámbitos.

Mostramos a continuación algunos ejemplos de propuestas educativas que, a través del patrimonio urbano, pretenden servir de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de materias distintas a las mencionadas y tradicionalmente relacionadas con lo patrimonial. Es el caso del programa Zaragoza con otros ojos, uno de los recursos educativos ofrecido por el Ayuntamiento de Zaragoza como municipio miembro de la “Red de Ciudades Educadoras”, incluye las llamadas “Rutas Matemáticas”, las cuales tienen como objetivo utilizar las calles y plazas de la ciudad como territorio en el que experimentar la utilidad práctica de las matemáticas, centrándose concretamente en su patrimonio mudéjar, Patrimonio Cultural de la Humanidad<sup>9</sup>. Otros ejemplos podrían ser “Teaching landmarks”, un programa que formó parte de “Landmarks of a new Generation,” un proyecto desarrollado por el Getty Conservation Institute, en el Getty Center de Los Angeles, entre los años 1993 y 1998, destinado a reforzar diversas materias curriculares<sup>10</sup>; o la web *Viaje al centro de Madrid*, que trata de facilitar el aprendizaje de los contenidos de diversas materias de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a través de la tarea de planificar y realizar un viaje a la ciudad de Madrid<sup>11</sup>.

Somos conscientes de las dificultades que entrañaría la puesta en práctica de la propuesta educativa que planteamos. Probablemente, el principal de ellos sería que, en primer lugar, sería necesario llevar a cabo la formación del profesorado tanto en Educación Patrimonial (Cuenca, 2002) como Ambiental (Aramburu, 1993: 81).

Finalmente, volver a señalar nuestra convicción de la importancia de introducir nuestra propuesta en las aulas, ya que, si los alumnos de hoy adquieren conciencia patrimonial garantizaremos que los responsables de la política, la economía, la planificación y

<sup>9</sup>Información extraída de [http://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/actividades\\_10.htm](http://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/actividades_10.htm). Última visita realizada en junio de 2011, no disponible en julio de 2012.

<sup>10</sup>Información extraída de [http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/9\\_2/picture.html#sidebar](http://www.getty.edu/conservation/publications/newsletters/9_2/picture.html#sidebar). Última visita realizada en julio de 2012.

<sup>11</sup>Web diseñada por Agustín Carracedo Santos ([agustin.carracedo@telefonica.net](mailto:agustin.carracedo@telefonica.net)). Incluimos la dirección de correo electrónico a petición del propio autor . [http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/viaje\\_centro\\_madrid/pie\\_pagina/licencias.html](http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/viaje_centro_madrid/pie_pagina/licencias.html)

proyección urbanística y la gestión del entorno urbano en general tengan interiorizada la conciencia de valoración y protección del patrimonio, de igual manera que, con seguridad, la tengan hacia el medio ambiente natural; y que los “simples” ciudadanos -ajenos a estas responsabilidades- sean críticos y capaces de exigir la correcta gestión de sus bienes patrimoniales de la misma manera que lo harían por los recursos naturales.

## Referencias bibliográficas

ARAMBURU, F. (1993): “Las Ciencias Sociales en la Educación Ambiental”, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5: 73-82.

CUENCA, J. M. (2002): *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral (inédita). Universidad de Huelva, Huelva, .

FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón.

GONZÁLEZ, N. (2006): *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Doctoral (inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

GUTIERREZ, J.; y POZO, T. (2006): “Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41: 21-68.

HERNÁNDEZ, F. (1996): “La conservación integral del patrimonio”, *Complutum, Extra* 6, 2: 251-260.

NOVO, M. (2009): “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible”, *Revista de Educación*, núm.extraordinario: 195-217.

PALACIOS, A. (2005): *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral (inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

PLATA, J; y MARTÍN, G. (2007): “Pasado, presente y futuro de la Educación Ambiental en la formación inicial del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, vol. 10 (1), <<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/95/469>>, [julio 2012]

PRATS, J.; SANTACANA, J. (2009): “La ciudad un espacio para aprender”, *Aula de Innovación Educativa*, 182: 47-51.

ZABALA, M. E.; y ROURA, I. (2006): “Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11: 233-261.

# Investigación en didáctica del patrimonio: la propuesta de modelos y nuevas líneas de actuación con dispositivos móviles

Dra. Laia Coma Quintana

Universidad de Barcelona.

Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

lcomaq@ub.edu

609

## Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer la investigación realizada por la autora dentro del marco de la didáctica patrimonial y del movimiento de las Ciudades Educadoras. Por un lado, se presenta el estado de la cuestión del tema objeto de estudio, es decir, las actividades educativas patrimoniales en el marco español; a continuación, se exponen la metodología, instrumentos y fases del trabajo de campo de dicha investigación; y finalmente, se dan a conocer los resultados más relevantes obtenidos del estudio de la oferta educativa patrimonial española, así como la propuesta de unos modelos educativos patrimoniales diseñados con la intención de regularizar y sistematizar el uso educativo del patrimonio. Más allá de esta investigación, la comunicación propone también nuevas líneas de actuación en materia educativa patrimonial que incorporan las nuevas tecnologías, en concreto aquellas que se desarrollan mediante dispositivos móviles como pueden ser los códigos QR y la realidad aumentada.

## Palabras clave

Educación patrimonial, ciudades educadoras, educación no formal, modelos educativos patrimoniales, dispositivos móviles.

## Abstract

This submission seeks to highlight the research conducted by the author in the context of teaching equity and movement of Educating Cities. On the one hand,

it presents the state of affairs of the subject under study, ie, educational activities under Spanish heritage, and then outlines the methodology, tools and field work phases of the investigation, and finally, disclosed the most relevant results obtained from the study of educational Spanish heritage, and the proposal of a heritage educational models designed with the intention to regularize and systematize the educational use of heritage. Beyond this research, communication also proposes new lines of action in education equity incorporating new technologies, particularly those conducted through mobile devices such as QR codes and augmented reality.

## Keywords

Heritage education, educating cities, non-formal education, educational heritage models, mobile devices.

## Introducción

El marco de actuación donde se ha desarrollado la investigación que a continuación se presenta sobre educación patrimonial es la ciudad, entendida esta como un agente educativo más dentro de la sociedad y como un gran contenedor patrimonial con infinitas posibilidades educativas (Calaf, 2000:85-101). En relación a esta lectura de la ciudad en clave educativa, la investigación también se ha sustentado sobre otra idea fundamental: el concepto de “Ciudad Educadora”. A finales del siglo XX surgió un movimiento que

engendró este nuevo término que, con el paso del tiempo, ha ido tomando fuerza hasta convertirse desde hace años en una idea compartida y de gran interés a nivel internacional. Para nuestra investigación, este concepto ha sido fundamental y ha configurado parte del marco teórico del estudio, así como también lo ha hecho la didáctica del patrimonio como tal. Tomando este marco de referencia, la investigación que se presenta ha analizado, descrito, clasificado y reflexionado sobre esta idea de la ciudad como agente educativo enlazándola con aquellas experiencias educativas ya existentes basadas en el patrimonio urbano, sea cual sea la naturaleza del mismo. Estas experiencias forman parte de la oferta educativa patrimonial de los municipios españoles declarados “Ciudad Educadora” por la Red Estatal de Ciudades Educadoras (de ahora en adelante RECE), y también miembros de la denominada red temática de la RECE *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*. Es importante recalcar el hecho de que la investigación se ha desarrollado en un marco de actuación real; investigar junto a este grupo de trabajo nos ha permitido enfocar nuestra investigación sobre su larga experiencia de educar mediante el uso del patrimonio urbano.

## El marco de actuación de la investigación: el concepto de Ciudad Educadora y la RECE

### Los padres de la “ciudad educadora”

Las primeras iniciativas focalizadas en entender la ciudad como un agente educativo más dentro de la sociedad, las debemos a distintas personalidades provenientes de ámbitos diversos, desde la política y la filosofía, a la historia y la pedagogía. Haciendo una recapitulación breve, probablemente el político y escritor francés Edgar Faure (Béziers, 1908 - París, 1988) fue uno de los primeros en reclamar, en la década de 1970, la necesidad de reflexionar sobre la configuración de lo que él llamaba “ciudad educativa”. Este concepto se documenta en 1972 en su obra *Aprender a ser*, en la que postula la necesidad de sacar la educación de los espacios cerrados en los que se hallaba y abrirla a las calles y plazas de nuestras ciudades (Faure, 1980). Esta nueva visión y función que Faure le otorgaba a la ciudad fue evolucionando

gradualmente con los años, y fue en 1996, cuando el político Jacques Delors (París, Francia 1925) siguió con la misma idea de adjetivar a la ciudad con el término “educadora”. Delors, en uno de sus informes redactados para la UNESCO establecía la importancia de entender y ver la ciudad, y el entorno, como elementos educadores, así como la necesidad de una sociedad educadora que ofreciera una gran diversidad de oportunidades para el aprendizaje (Delors, 1996). Asimismo, el pedagogo italiano Francesco Tonucci (Fano, Italia 1942) fue uno de los primeros también en reflexionar sobre la función educadora de las ciudades; concretamente, reclamaba la necesidad de diseñar y pensar la ciudad y su entorno desde el punto de vista de los niños, facilitando así un mejor aprovechamiento de los espacios de la urbe por parte de toda la ciudadanía (Tonucci, 1998).

Éstas son algunas de las primeras reflexiones y aportaciones que reclamaron una nueva visión de la ciudad como espacio educador y de participación, y que nos han servido de base teórica para nuestra investigación.

### Del concepto a la institución de un movimiento internacional

Todo este conjunto de ideas que ya en la década de los setenta se barajaban acerca de la conceptualización de la ciudad bajo una óptica educativa, con el tiempo se transformó en un movimiento más o menos institucionalizado que cobraría vida en 1990. En este momento nuevos teóricos aportaron sus visiones, entre ellos José Antonio Marina, Antonio Rodríguez de las Heras y Joan Manuel del Pozo. Quizá este último (La Roda de Andalucía, Sevilla 1948) sea una de las personalidades más implicadas con el movimiento de Ciudades Educadoras y que más ha reflexionado sobre el tema en los últimos años, desde la óptica filosófica social y política (Del Pozo, 2006: 13-17; Del Pozo 2008: 25-33). Fue en 1990 cuando el movimiento de Ciudades Educadoras se inició con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona. Una representación de más de sesenta ciudades de veinte países del mundo trabajaron, dialogaron e intercambiaron experiencias en este primer congreso con el fin de poner de manifiesto la necesidad de expresar de alguna forma este potencial educador que tienen per se todas las ciudades. Estas capitales asistentes plantearon un objetivo común: trabajar en red en distintos proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos,

mediante su implicación activa y participación en el uso y la evolución de la ciudad.

Del trabajo realizado en este I Congreso hay que destacar también la redacción de la denominada Declaración de Barcelona o Carta de Ciudades Educadoras. Este documento recoge los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad y que significan un compromiso serio de la ciudad para la formación de sus habitantes a lo largo de la vida. Esta carta nace pues con la intención de convertirse en un instrumento político, pedagógico y de movilización de las ciudades con voluntad declarada educadora.

Fue tan significativo todo lo discutido y los nuevos proyectos que nacieron del I Congreso que, cuatro años después en el III Congreso celebrado en Bologna, lo que empezó siendo un movimiento cogió la fuerza suficiente para forjarse como institución con la Asociación Internacional (International Association of Education Citie, de ahora en adelante AICE). En el ámbito español fue en el año 1996 cuando, dentro del marco de los estatutos de la AICE, las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como una red territorial propia, dando lugar a la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE). Actualmente, más de ciento noventa ciudades españolas son miembro de esta red con el fin de compartir experiencias de participación y educación ciudadana en el marco de la ciudad. Y es en este escenario de la RECE, en los congresos internacionales y encuentros nacionales de las ciudades educadoras donde hemos compartido horas de debate con los distintos teóricos del tema, donde nos ubicamos desde el inicio para la realización de nuestra investigación.

### **Objeto de estudio: el potencial educativo del patrimonio**

El patrimonio, sea material o inmaterial, se nos presenta como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado. Toda nuestra realidad cultural se configuró hace miles de años, y parece que poca gente es consciente y lo tiene en cuenta. Y, sin embargo, la coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante. Desde nuestro punto de vista, el patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y cultural que han tipificado nuestras sociedades, y es

aquí donde radica su potencial educativo. En este sentido, el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura, y ello, evidentemente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades, que, a fin de cuentas, son un presente evanescente, caracterizado por una suma de herencias históricas (Santacana; Hernandez, 2006).

A todo ello, debemos añadir que el patrimonio urbano tiene una característica que le otorga un valor fundamental: es un patrimonio colectivo, que pertenece a todos y del que podemos aprender (Calaf, 2003); como conjunto es un valor colectivo ya que es una categoría histórica heredada. Por ello, la puesta en valor del patrimonio urbano no puede entenderse sólo como el resultado de la acción restauradora de la piedra, ya que frecuentemente adquiere su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y que, a su manera, lo comprenden. Que cuantos vivan en estos entornos patrimoniales los amen, los mimen y los comprendan pensamos que es una tarea fundamentalmente educadora. Además, el patrimonio como tal, no debe concebirse como simple recurso educativo instrumental, sino que hay que interpretarlo como objeto de estudio capaz de generar nuevos conocimientos y movilizar saber, valores, ideas,... además de proporcionar información (Mattozzi, 1999:21).

Estas son algunas de las premisas que han definido el objeto de estudio de nuestra investigación, y estamos convencidos de que el patrimonio de nuestras ciudades no es un elemento periférico de la educación, sino que es uno de sus elementos centrales. Pero también somos conscientes de que una vez detectado el potencial educativo del patrimonio, lo importante es saber cómo “explotarlo” y utilizarlo desde la didáctica, y este ha sido uno de los retos de esta investigación.

### **Objetivos de la investigación**

Llegados a este punto, debemos recordar que la investigación que aquí se presenta fue desarrollada en un contexto real y condicionada por unos plazos de tiempo marcados por el grupo de trabajo de la red temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. Por lo que fue necesario plantearse una investigación en toda regla en la que se definieran claramente unos objetivos generales y específicos, y se formulara la consecuente hipótesis de trabajo. En este caso nos propusimos cinco objetivos generales, que

nos conducirían a la formulación de una hipótesis de trabajo. Los objetivos que se redactaron fueron los siguientes:

1. Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el marco de las Ciudades Educadoras.
2. Elaborar una clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo.
3. Conocer qué opinan y qué valoración hacen los usuarios de las actividades educativas patrimoniales.
4. Establecer un diagnóstico de la oferta de actividades educativas patrimoniales desde el punto de vista del usuario.
5. Plantear un proceso de modelización de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación.

Y la hipótesis de trabajo que se formuló y que intentaríamos verificar o no a lo largo de la investigación es la que a continuación se muestra: Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.

Esta era nuestra suposición inicial que la elevamos a la categoría de hipótesis de trabajo en la medida que estimamos que metodológicamente era posible confirmarla o descartarla.

## Diseño y metodología de la investigación

### Fases de la investigación

Con el fin de responder a los objetivos generales y específicos planteados para el estudio del uso y funcionalidad educativa que se hace del patrimonio en las ciudades españolas, fue necesario desarrollar un total de tres estudios.

En primer lugar, la investigación analizó y realizó un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales, ofertadas desde los Servicios Educativos o Áreas de Educación de los Ayuntamientos españoles. En este Estudio I se trató de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo

se utiliza el patrimonio. Para ello, la investigación se basó en un análisis descriptivo del objeto de estudio – más de 350 actividades— con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares y profesorado de primaria y secundaria) de las actividades educativas patrimoniales, se hizo un estudio de valoración de las actividades educativas analizadas en el Estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. En este Estudio II, los resultados obtenidos del procesamiento de más de mil cuestionarios de satisfacción, permitieron establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.

Finalmente, y en tercer lugar, se procedió a observar in situ cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación. El Estudio III nos permitió además hacer una aportación de nuevo conocimiento en la investigación; se trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que comulga con los principios de las Ciudades Educadoras.

### Los instrumentos de la investigación

En la investigación que estamos definiendo se aplicaron diversos procedimientos o técnicas para ser usadas como instrumentos para la recopilación de datos.

Los instrumentos fundamentales para el Estudio I fueron dos fichas, las denominadas “Ficha C” y “Ficha D”. En ellas se establecieron diversas preguntas de respuesta libre (abiertas), otras de opción múltiple y algunas otras de respuesta libre. La primera, la Ficha para la Clasificación de actividades educativas patrimoniales (Ficha C), se diseñó con el objetivo de enumerar y clasificar las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Datos básicos de identificación de los responsables de la actividad
- Datos básicos de identificación de la actividad
- Tipo de patrimonio tratado en la actividad
- Tipo de usuario al que se dirige la actividad
- Método de evaluación de la actividad (en caso de haber sido evaluada)
- Tipo de mediación existente en la actividad

- Tipo de interactividad existente en la actividad
- Tipo de contenidos trabajados en la actividad

Por lo que se refiere a la Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio (Ficha D), esta se diseñó para la descripción más detallada y en profundidad de las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Identificación del responsable de la actividad
- Aspectos generales de la actividad
- Relaciones curriculares y objetivos didácticos
- Descripción de la actividad
- Medios para la inscripción y la información de la actividad
- Evaluación de la actividad

En cuanto al Estudio II, los instrumentos de investigación creados ad hoc fueron los cuestionarios de satisfacción que nos permitieron valorar la opinión de los usuarios sobre las actividades educativas patrimoniales analizadas en el Estudio I. Concretamente se diseñaron cuatro modelos de cuestionarios adaptados a la edad y categoría del usuario: escolares de Primaria, escolares de Secundaria, profesorado (de primaria y secundaria), y público general. Estructuralmente, estos cuestionarios comprendían dos bloques de información. El primero, destinado a conocer información general de identificación sobre la entidad organizadora de la actividad, así como también de la propia actividad, además de algunos datos de identificación relativos al usuario. El segundo bloque del cuestionario corresponde estrictamente a la evaluación de la satisfacción del usuario; mediante preguntas de respuesta múltiple, de respuesta escalar (del 1 al 5 o del 1 al 10) y/o preguntas abiertas los usuarios debían responder a diversas cuestiones, entre ellas las referentes a: interés por el tema; la duración de la actividad; la organización de la misma; el grado de participación del usuario; el uso o no de materiales didácticos complementarios; el trabajo realizado por los educadores culturales; etcétera.

Para el Estudio III, las herramientas fundamentales para la visita y entrevista a los responsables de las actividades, así como para la observación in situ de las mismas, fueron sobre todo herramientas o instrumentos de registro; por ello nos servimos del diario del trabajo de campo (observación directa no participante), de guiones flexibles para las entrevistas, y de medios fotográficos y de una grabadora de audio para registrar el máximo de información referente a las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.

## Resultados más relevantes de la investigación

Del mismo modo que el trabajo de campo se ha desarrollado en base a tres estudios, la presentación de los resultados y de las conclusiones obtenidas en esta investigación también siguió una estructura análoga. De forma breve, a continuación se exponen algunos de los resultados más relevantes de cada uno de los estudios.

### Sobre el Estudio I: clasificación y análisis de actividades educativas patrimoniales

Del análisis y estudio de las más de trescientas actividades manejadas, en primer lugar es importante señalar como resultado el tipo de intermediación existente. Se ha observado que la intermediación humana es la más utilizada en la mayoría de actividades educativas patrimoniales (72%), dejando en menor grado la mediación mediante módulos y señalética (17%), y la mediación de tipo electrónica-digital (11%).

En cuanto a los resultados referentes al nivel o grado de interactividad que se da en las actividades analizadas, vemos como abundan los itinerarios convencionales pasivos y pocas actividades que generen interacción real. Solo un 33% de las actividades se han clasificado con un nivel alto de interactividad.

Otro de los resultados obtenidos que enlaza con el anterior, se refiere al tipo de contenidos trabajados en las actividades, resultando predominar las actividades de naturaleza informativa (47%). En menor porcentaje, aparecen las de tipo procedimental (14%), de tipo lúdico (20%) o con contenidos éticos y de valores (19%).

En relación a los tipos de patrimonio más utilizados en las actividades educativas patrimoniales estudiadas, los resultados evidencian un porcentaje elevado del patrimonio cultural (72%) versus el patrimonio natural (28%); y dentro del patrimonio cultural predomina el patrimonio arquitectónico y el histórico, con un 10% y 9%, respectivamente.

Finalmente, en cuanto al tipo de usuarios a quienes se dirigen las actividades educativas patrimoniales, vemos como el público mayoritario para el que se ofertan las actividades es el público escolar, en concreto, los alumnos y alumnas de Educación Primaria (36%); quedando en un segundo lugar el alumnado de Educación Secundaria (27%) y Educación Infantil (11%) para quienes la oferta es menor. Es también interesante remarcar los resultados obtenidos del cruce entre los usuarios y los tipos de patrimonio. Así pues,

el patrimonio natural (10%) y el tangible inmueble histórico (5%). es el que más se ofrece a la edad 0 a 6 años. Entre los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años), el patrimonio natural sigue siendo el más ofertado y usado en las actividades estudiadas (10%), siguiéndole el tangible inmueble de tipo arquitectónico (9%) y el tangible inmueble de tipo histórico (8%). Los alumnos de 12-14 años también tienen como oferta predominante el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (12%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Finalmente, los escolares más adultos (14-18 años) tienen una oferta muy similar: los más ofertados son el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (11%) y el tangible inmueble de tipo histórico (9%). Sea cual sea la edad de los usuarios escolares, el patrimonio vernáculo y el inmaterial en general es el menos ofertado.

### Sobre el Estudio II: ¿qué opinan los usuarios de estas actividades?

En este estudio se procesaron 1938 cuestionarios de satisfacción de los cuales, 1209 son pertenecientes a alumnos de Primaria, 532 a alumnos de Secundaria, y al 119 profesorado.

Por lo que respecta a las opiniones de los destinatarios de las actividades, y en concreto en cuanto a la opinión general de los alumnos de Primaria los resultados indican que de forma generalizada valoran muy positivamente las actividades, los temas trabajados, los materiales didácticos, así como la relación establecida con los educadores... Pero la puntuación es negativa cuando se refieren a la duración de la actividad (un 67,16% dice ser "demasiado larga") y al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 20% dice haberse sentido "muy poco" participe). También hay que destacar que casi un 70% de los alumnos de primaria dicen que las actividades (que no tienen materiales didácticos) mejorarían si tuvieran algún tipo de material o recurso didáctico complementario. A continuación se muestran algunos de los resultados más significativos obtenidos de la valoración de los alumnos de Primaria (tablas 1 y 2).

Algunas de estas valoraciones expuestas son coincidentes con las respuestas ofrecidas por los alumnos de Secundaria. Más de un 70% está moderadamente satisfecho con las actividades; un 81,56% dice haber tenido una relación cordial con los educadores; y en cuanto al espacio de realización de la actividad y la organización de la misma también se muestran en general contentos, con un 78,20% y 82,52%, respecti-

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>95,70%</b>	<b>Está muy satisfecho de las actividades realizadas</b>
<b>PARTICIPACIÓN</b>	
<b>20,35%</b>	<b>Dice haber participado muy poco en la actividad</b>
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>67,16%</b>	<b>Comenta que la actividad ha sido demasiado larga</b>
<b>COMPRENSIÓN DEL DISCURSO</b>	
<b>95,53%</b>	<b>Opina haber entendido bastante bien el contenido</b>
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>97,12%</b>	<b>Hace una valoración positiva del material didáctico</b>

Tabla 1. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Primaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>91,65%</b>	Dice estar contento de la relación establecida
<b>ESPACIO</b>	
<b>89,66%</b>	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
<b>INTERÉS ACTIVIDAD</b>	
<b>92,14%</b>	Se muestra interesado por la actividad
<b>ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD</b>	
<b>92,31%</b>	Cree que la actividad está bien organizada
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>90,07%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 2. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Primaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>76,13%</b>	Está moderadamente satisfecho de la actividad
<b>PARTICIPACIÓN</b>	
<b>39,47%</b>	Dice haber participado muy poco o poco en la actividad
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>31,2'</b>	Comenta que la actividad ha sido demasiado larga
<b>COMPRENSIÓN DEL DISCURSO</b>	
<b>90,98%</b>	Opina haber entendido bastante bien los contenidos
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>57,14%</b>	Hace una valoración positiva del material didáctico

Tabla 3. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Secundaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>RELACIÓN CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>81,56%</b>	Dice haber mantenido una relación correcta
<b>ESPACIO</b>	
<b>78,20%</b>	Afirma estar cómodo en el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad
<b>INTERÉS ACTIVIDAD</b>	
<b>23,50%</b>	Se muestra poco interesado por la actividad
<b>ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD</b>	
<b>82,52%</b>	Cree que la actividad está bien organizada
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>79,32%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

Tabla 4. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los alumnos de Secundaria de las actividades educativas patrimoniales.

<b>SATISFACCIÓN</b>	
<b>51,26%</b>	Comenta que la actividad es simplemente “correcta”
<b>PERCEPCIÓN GRADO PARTICIPACIÓN ALUMNADO</b>	
<b>84,04%</b>	Dice que sus alumnos han participado mucho y de manera activa durante la actividad
<b>PERCEPCIÓN DURACIÓN</b>	
<b>95,79%</b>	Dice que la duración de la actividad ha sido adecuada
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	
<b>69%</b>	Puntúa positivamente los materiales didácticos

Tabla 5. Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los docentes de las actividades educativas patrimoniales.

<b>RELACION CON LOS EDUCADORES CULTURALES</b>	
<b>94,96%</b>	Dice haber mantenido una relación correcta-amable
<b>ESPACIO</b>	
<b>91,60%</b>	Afirma que el espacio o lugar en el que se ha desarrollado la actividad es correcto y adecuado
<b>ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS AL ALUMNADO</b>	
<b>94,96%</b>	Cree que los contenidos son adecuados
<b>METODOLOGÍA, RECURSOS Y ESTRATÉGIAS</b>	
<b>92,44%</b>	Realiza una valoración positiva de estos ítems
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	
<b>84,03%</b>	Está satisfecho y repetiría la actividad

**Tabla 6.** Resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los docentes de las actividades educativas patrimoniales.

vamente. Pero en este caso la puntuación es negativa cuando se refieren a: interés por la actividad y los temas trabajados (casi un 24% se muestra poco interesado por la actividad); a los materiales didácticos (solo un 57% hace una valoración positiva de los materiales didácticos complementarios); a la duración de la actividad (un 31,2% dice ser “demasiado larga”); al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 39,47% dice haber participado muy poco o poco en la actividad). A continuación se muestran los resultados más representativos de lo que opinan los alumnos de Secundaria. (tablas 3 y 4).

Finalmente, en cuanto a la opinión concreta de los docentes hay un dato sorprendente, y es que contrariamente a las opiniones de sus propios alumnos, los docentes dicen que la duración de la actividad es la adecuada (95,79%) y que sus alumnos han participado en un alto grado (84,04%). Aquí hay alguna cosa no cuadra y es necesario revisar. Hay que decir también que los docentes en general reconocen la idoneidad de la actividad a la que han asistido, su utilidad educativa y su intención de repetirla en cursos venideros (84,03%). A continuación

se muestran los resultados más representativos de lo que opinan los docentes. (tablas 5 y 6).

### **La propuesta de unos modelos de intervención educativa patrimonial: los resultados del Estudio III**

Uno de los resultados más relevantes referentes al Estudio III de esta investigación recae en la afirmación de nuestra hipótesis, y es que dentro de la oferta educativa patrimonial hay poca variedad tipológica de actividades; en el fondo siguen esquemas o modelos comunes que responden a una clasificación simple. Concretamente, los talleres (o actividades “múltiples”) y las visitas guiadas o itinerarios son las propuestas más clásicas y abundantes, tanto para el alumnado de Primaria como para el de Secundaria (Gráficos 1 y 2).

Por otro lado, como recordaremos, el Estudio III tenía como objetivo intentar buscar entre las actividades puntos de conexión que permitieran generalizar sus acciones para obtener, posteriormente, distintos modelos de intervención educativa patrimonial.

Para alcanzar este objetivo fue necesario, en primer lugar, agrupar y “etiquetar” cada una de las actividades analizadas en categorías o tipología de actividad patrimonial; en base a esta asignación de tipología de actividades se observó que más de un 40% de las actividades estudiadas pueden definirse como “visitas guiadas” o “itinerarios”, frente un 4% de actividades que pueden clasificarse como “lúdicas” (gráfico 3).

En segundo lugar, el proceso de modelización requirió asignar un modelo didáctico patrimonial para cada actividad. El resultado obtenido fue una clasificación de diez modelos, y como era de esperar, el modelo más representado por nuestras actividades analizadas fue el modelo de itinerario (36%); a éste le sigue el modelo de proyectos o campañas (12%), y en porcentajes menores el resto de modelos (gráfico 4).

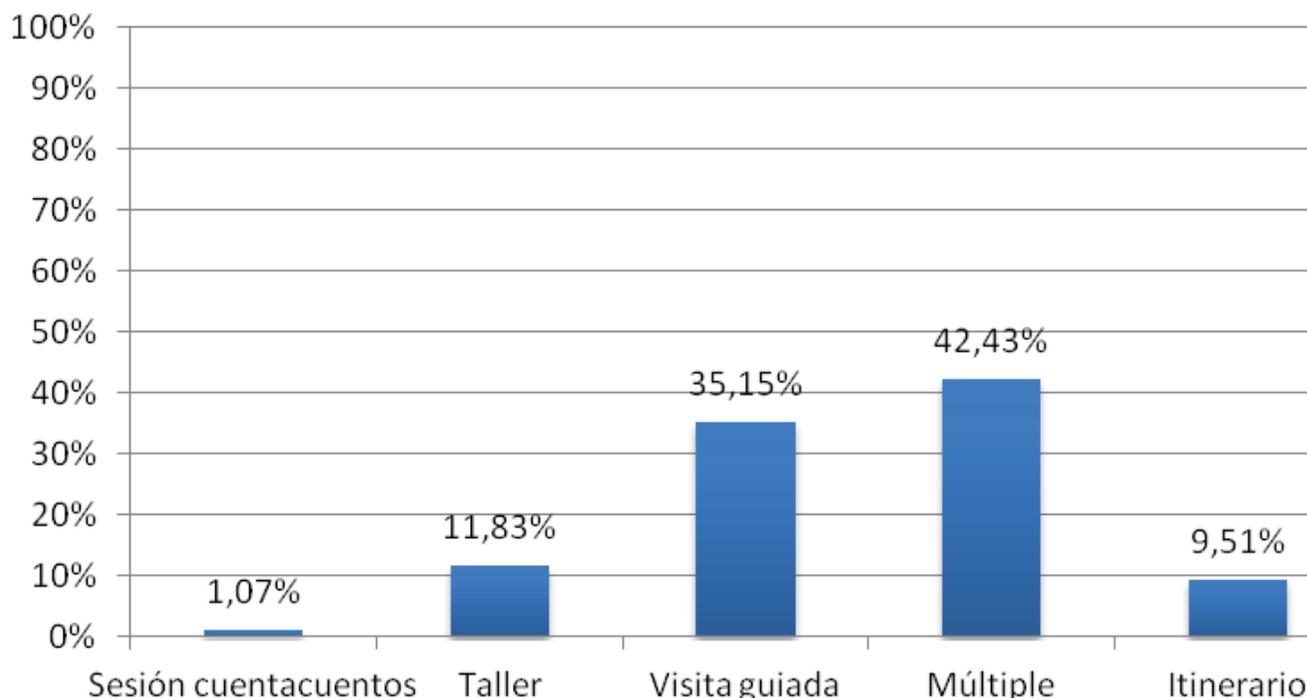


Gráfico 1. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Primaria.

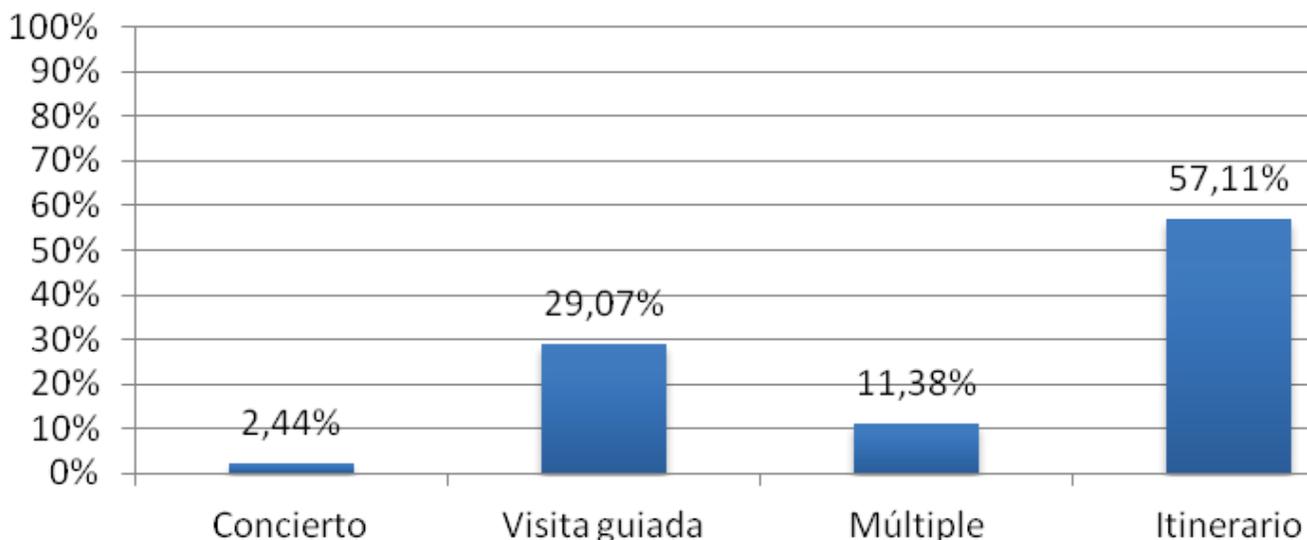


Gráfico 2. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Secundaria.

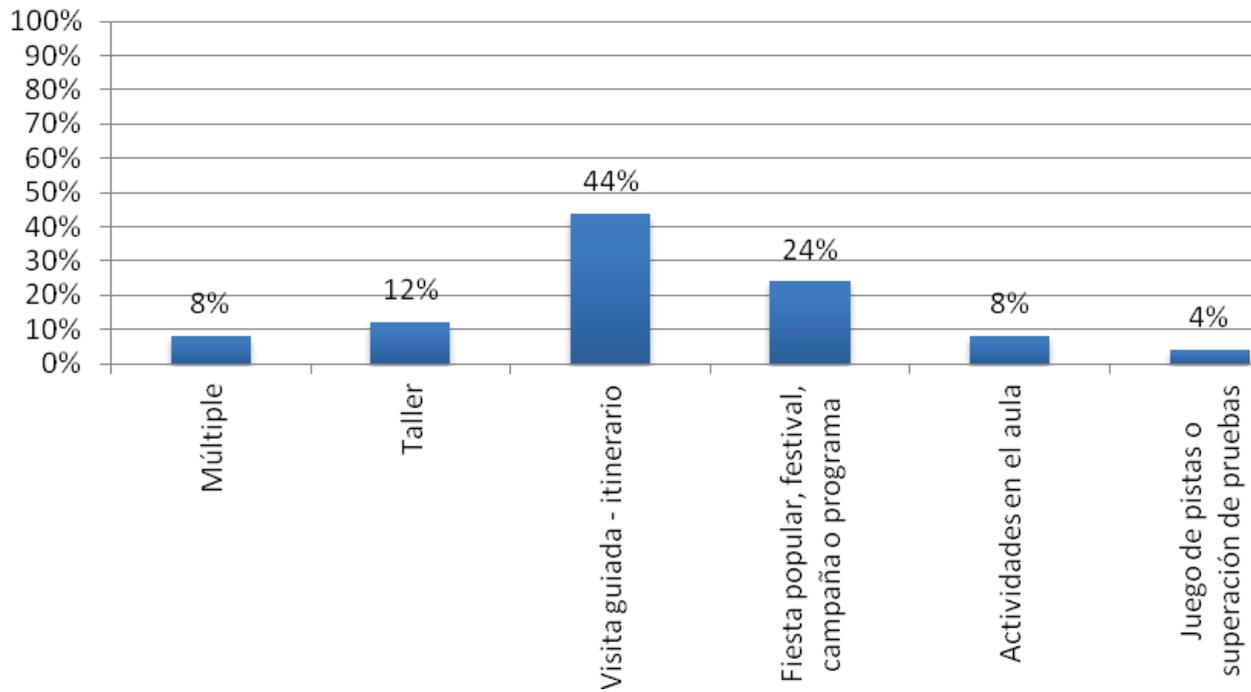


Gráfico 3. Porcentajes referentes a la tipología de actividad asignada a cada una de las actividades analizadas en el Estudio III.

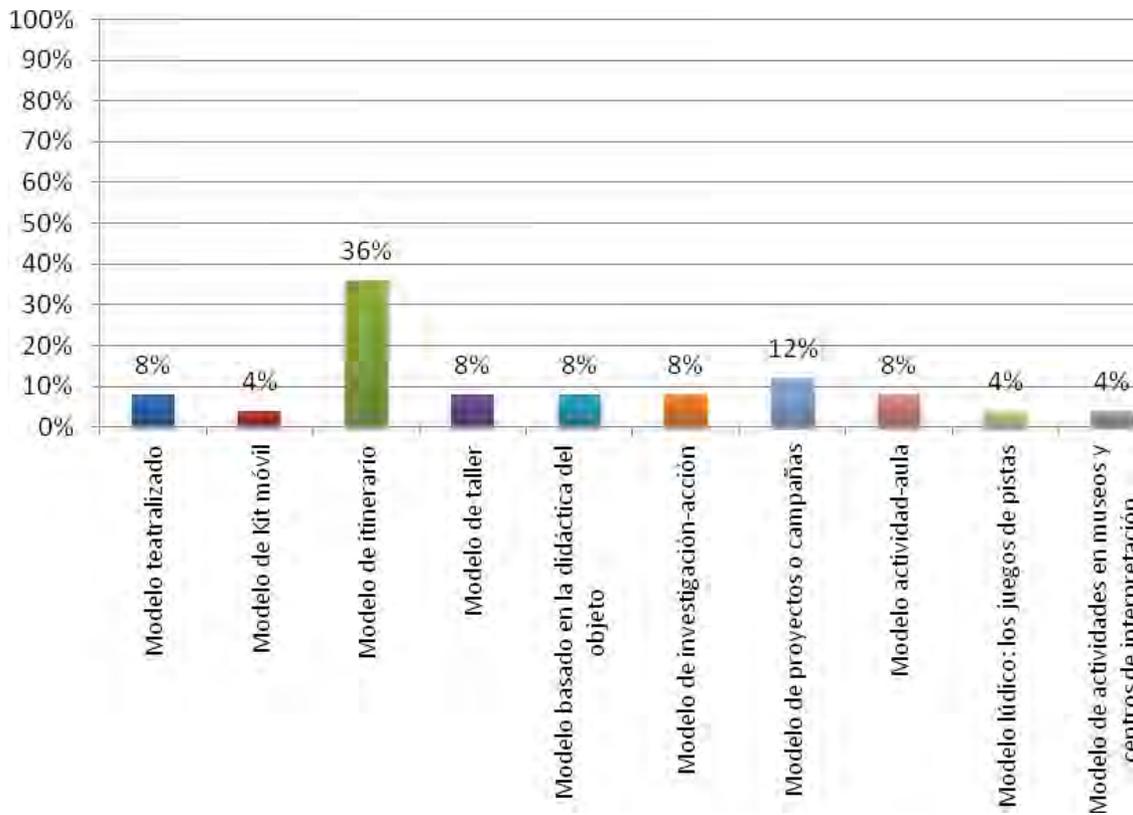


Gráfico 4. Porcentajes referentes a los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades estudiadas.

Posteriormente, y en tercer lugar, a esta primera lista de diez modelos se le añadieron cinco modelos más propuestos por el equipo investigador: Modelo Juego de mesa; Modelo Juego de estrategia; Modelo Juego de rol; Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre; Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada. Éstos completarían definitivamente la lista de quince, y que son los que a continuación se relacionan:

1. Modelo itinerario.
2. Modelo taller.
3. Modelo kit móvil.
4. Modelo actividad-aula.
5. Modelo de proyectos o campañas.
6. Modelo de investigación-acción.
7. Modelo teatralizado.
8. Modelo basado en la didáctica del objeto.
9. Moldeo lúdico: los juegos de mesa.
10. Modelo lúdico: los juegos de pistas.
11. Modelo lúdico: los juegos de estrategia.
12. Modelo lúdico: los juegos de rol.
13. Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre.
14. Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada.
15. Modelo de actividades en museos y centros de interpretación.

Con la creación de estos modelos, como cierre final de la investigación, hemos querido de alguna forma regularizar y sistematizar la práctica educativa desarrollada en entornos urbanos, así como aportar nuevas propuestas y ejemplos reales de cómo hacer uso de nuestro patrimonio bajo una mirada educativa (tanto a nivel teórico como práctico).

## Decálogo de las principales conclusiones derivadas de la investigación

Como sucede en todas las investigaciones de cierta envergadura son muchas las conclusiones que se extraen y se exponerlas todas nos excederíamos; por ello presentamos en forma de decálogo las conclusiones quizás más relevantes:

1. Es necesario seguir evaluando las actividades educativas patrimoniales e introducir más técnicas cualitativas.
2. Hay que desarrollar para las actividades sis-

temas de mediación alternativos a los guías o educadores culturales.

3. Es necesario fomentar actividades con distintos grados de interactividad para generar “respuestas activas” en los usuarios.
4. Hay que desarrollar más contenidos procedimientos y de tipo experiencial.
5. Debemos apostar por el patrimonio intangible y el natural.
6. Es necesario ampliar la oferta educativa a los escolares de Educación Infantil y de Secundaria.
7. Hay que diseñar actividades pensadas para un perfil de público adulto.
8. Es necesario evaluar también los materiales didácticos que se ofrecen en las actividades y hacer nuevas propuestas.
9. Debemos plantear las actividades con un componente lúdico.
10. Hay poca variedad de oferta educativa patrimonial. Siempre hacemos las mismas actividades.

En resumen, y para cerrar la exposición de esta investigación, podemos concluir diciendo que este trabajo ha logrado responder a todos y cada uno de los objetivos iniciales establecidos ya que hemos podido realizar un estado de la cuestión de la oferta educativa patrimonial en España, dentro del marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras; también hacer una “radiografía” del uso educativo que se hace del patrimonio de nuestras ciudades; así como establecer una clasificación tipológica y modélica de las actividades. También ha sido posible conocer las opiniones y valoraciones de los usuarios de las actividades educativas patrimoniales, que nos permiten ver qué aspectos funcionan y qué otros deberíamos mejorar dentro de nuestra oferta educativa patrimonial. Y finalmente, destacarse también la creación de los modelos de intervención educativa patrimonial generalizables y aplicables a todos los municipios con voluntad educadora mediante su patrimonio.

## Presentación de las nuevas líneas de actuación mediante dispositivos móviles: de los códigos QR a la realidad aumentada

Como se ha explicado hasta ahora, la investigación finalizó con la aportación de los modelos educativos patrimoniales. Pero también es cierto que el final de esta investigación fue el inicio de una nueva línea de investigación de nuestro interés: la incorporación de

las nuevas tecnologías, y en concreto de los dispositivos móviles (iphone, Smartphone, tablets, ipads,...), en el ámbito de la educación patrimonial. En esta ocasión hemos buscado unos nuevos socios para investigar dentro de la RECE, y los hemos encontrado en las ciudades miembros de la nueva red temática denominada Recursos tecnológicos para las actividades educativas de ciudad: dispositivos móviles y redes sociales virtuales con quienes pretendemos generar nuevas fórmulas de educación patrimonial.

La línea de investigación de este nuevo grupo de trabajo recae en el análisis del papel que juegan las nuevas tecnologías vinculadas a los dispositivos móviles, mediante los códigos QR y la realidad aumentada, en la educación patrimonial. Hoy, en el seno de las familias, en la calle, en los centros educativos, en los transportes públicos y en cualquier espacio “habitado” por jóvenes y adolescentes, la telefonía y otros dispositivos móviles se han convertido en uno de los instrumentos más habituales. Ellas y ellos son la primera generación de usuarios nativos de los sistemas portátiles de comunicación. Los teléfonos y otros dispositivos móviles son su instrumento favorito; con ellos se comunican, chatean, fotografían, fabrican videos, juegan, escriben e-mails, buscan información, escuchan música, descargan continuamente aplicaciones y es el GPS de dichos dispositivos quien sustituye los mapas. Nuestros jóvenes y adolescentes, en general, pueden prescindir de muchas cosas, pero no pueden prescindir de estos pequeños aparatos que son una parte fundamental de su modo de vida. Ante ello, nuestra pregunta es: ¿Se puede educar al margen de esto? ¿Es posible acceder al futuro - que son ellos- sin utilizar sus mismas herramientas y su mismo lenguaje? Desde la óptica de la didáctica resulta evidente que la educación que funciona es la que sabe incorporar continuamente las herramientas que la sociedad previamente ha consagrado. Y esto es lo que pretendemos en esta nueva investigación: servirnos de las redes sociales, de la realidad virtual, la realidad aumentada, de la telefonía móvil y de todo cuanto constituya el instrumental imprescindible de los jóvenes, y ponerlo al servicio de la educación en

todo su inmenso horizonte, pero en especial en el medio urbano.

## Referencias bibliográficas

CALAF, R. (2000): “Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona”, *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n.º 26. Octubre, Noviembre, Diciembre: 85-101.

— (coord.) (2003): *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Ed. Trea, Gijón.

DEL POZO, J. M. (2006): “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”. *Revista Aula de Innovación Educativa*. n.º 152, Junio del 2006: 13-17.

—. (2008): “El concepto de ciudad educadora, hoy”, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana. Madrid: 25-33.

DELORS, J. [y otros] (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid.

FAURE, E. [y otros] (1980): *Aprender a ser: la educación del futuro*, 7ª ed. Alianza Editorial, Madrid.

MATTOZZI, I. (1999): “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”. *Il museo come laboratorio per la scuola. Terzia Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale*. Academia Galileiana, Padova: 21.

SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F. X. (2006): *Museología crítica*. Ediciones Trea, Gijón.

TONUCCI, F. (1998): *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Unesco-Alianza Editorial, Madrid.

# La sensibilización hacia el patrimonio construido en los estudios de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá

Juan Manuel Vega Ballesteros  
Universidad de Alcalá de Henares  
juanmanuel.vega@uah.es

Andrés García Bodega  
Universidad de Alcalá de Henares  
andres.garcia@uah.es

Fernando Da Casa Martín  
Universidad de Alcalá de Henares  
fernando.casa@uah.es

Ana Fernández-Cuartero Paramio  
Universidad de Alcalá de Henares  
ana.fernandezc@uah.es

## Resumen

La educación patrimonial debería ser una materia transversal obligada en todas las carreras universitarias cuyos titulados puedan intervenir en patrimonio en su ámbito profesional, puesto que sus actuaciones tienen consecuencias directas sobre su conservación. Se podría presuponer que la formación recibida en una titulación como Ingeniería de Edificación lleva implícitos estos valores de protección, puesta en valor, conservación o recuperación del patrimonio. La práctica profesional y docente sin embargo nos indica que, en muchos casos, la realidad con la que nos encontramos es muy diferente. El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre esta problemática y presentar la metodología y los resultados de las experiencias llevadas a cabo en las asignaturas de la línea de intensificación de intervención en el patrimonio construido del Grado de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá.

## Palabras clave:

Educación patrimonial, patrimonio, conservación; sensibilización, Ingeniería de Edificación.

## Abstract:

Heritage education should be a cross-cutting mandatory subject in all university degrees whose graduates can intervene in heritage in their professional field, as their actions have a direct impact on their conservation. One might assume that formation in Building engineering entails implicit values on heritage protection, conservation and restoration. However, professional practice and academic activities often indicate how different reality is. The aim of this communication is to reflect on this situation and to present the methodology implemented and the goals achieved in the subjects within the built heritage intervention speciality in the Building Engineering Degree at the Alcala University.

## Keywords

Heritage education, heritage, conservation, awareness, Building Engineering.

## Introducción

En los últimos años se han llevado a cabo varias campañas con el propósito de incorporar la educación patrimonial en todos los niveles de la educación. Conviene no descuidar en este aspecto el escalón superior del sistema educativo, de vital importancia en aquellas titulaciones cuyo ejercicio profesional esté directamente vinculado con el patrimonio histórico y cultural. En el caso que nos ocupa nos centraremos en el patrimonio construido, siendo conscientes que la sensibilización hacia el patrimonio inmueble lleva implícito el respeto por los valores, usos, y costumbres que dichos inmuebles representan o para cuyo fin fueron construidos, fomentado por tanto también, aunque de un modo indirecto, la sensibilización hacia otro tipo de patrimonio como el cultural, el histórico y/o el artístico.

Expondremos brevemente la problemática detectada en muchas intervenciones en relación con la falta de rigor y de sensibilidad a la hora de intervenir en el patrimonio construido y la actuaciones encaminadas a subsanar esta problemática que varios docentes llevamos a cabo en el grado de Ingeniería de Edificación que se imparte en la Escuela de Arquitectura Técnica de la Universidad de Alcalá.

## El problema

Partiendo de la base de que existen excelentes restauraciones en el patrimonio arquitectónico, todos conocemos no pocos casos de intervenciones desafortunadas que en muchas ocasiones han “dañado” seriamente la obra que pretendían conservar, originando en unos casos procesos patológicos que antes no existían, desvirtuando su configuración original o incluso provocando la destrucción parcial del inmueble objeto de la intervención. Lamentablemente estas intervenciones contravienen los principios y criterios de intervención actuales, tratándose en muchos casos de procesos irreversibles. Lo más grave es que estas actuaciones han sido proyectadas y dirigidas por titulados universitarios que han recibido por tanto una formación que les habilita para el ejercicio de su profesión. Pueden ser buenos profesionales, tener los conocimientos necesarios, dominar las técnicas, etc.

pero desconocer los criterios con los que deben intervenir o, lo que es peor, carecer de la sensibilidad necesaria para intervenir en determinadas edificaciones. El hecho de haber obtenido un título no necesariamente les otorga esa cualidad por lo que en muchos casos adolecen de esa “educación” lo que se traduce en una falta de sensibilidad para valorar, conservar e intervenir en el patrimonio adecuadamente.

## Antecedentes: Los planes de estudio de Arquitectura Técnica

Comenzaremos analizando los planes de estudio de Arquitectura Técnica como la titulación precedente al Grado en Ingeniería de Edificación actual no sin antes decir que son varias las Universidades cuyas escuelas técnicas prestan una especial atención a los temas relacionados con el patrimonio, como la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Valladolid o la Universidad de Alcalá entre otras. Esta última lleva décadas recuperando y rehabilitando antiguos colegios y conventos de la Universidad histórica fundada por el Cardenal Cisneros a finales del siglo XV. Esta recuperación patrimonial y funcional, unida al hecho de ser la ciudad de Alcalá de Henares la primera ciudad concebida y construida únicamente como sede de una universidad, bajo el concepto de “Civitas Dei” (ciudad de ideal, ciudad de Dios) son los motivos por los que en el año 1998 la UNESCO declaró a la Universidad y recinto histórico de la Ciudad Patrimonio de la Humanidad.

El compromiso de esta Universidad y de la ciudad de Alcalá de Henares con la recuperación y conservación del patrimonio alcanza todos los ámbitos, también el de la educación patrimonial. En este sentido cabe destacar que la ciudad de Alcalá de Henares ha sido la sede (junto con Mollina, en Málaga) del 4º Foro Juvenil del Patrimonio Mundial celebrado en el mes de junio y en el que han participado 46 jóvenes de 12 a 15 años de 15 países diferentes, siendo el acto inaugural en el Paraninfo de la Universidad.

Esta preocupación por el patrimonio se reflejó desde el inicio en los estudios de Arquitectura Técnica. Así, la Escuela de Arquitectura Técnica, desde sus orígenes en el año 1995, ha incluido asignaturas específicas de patología y rehabilitación en sus planes de estudio. Esta formación obligatoria se completaba con otras asignaturas optativas y de libre elección de carácter voluntario. Lamentablemente en las diferentes escuelas que han “proliferado” en las últimas décadas por toda la geografía nacional, ha existido una

gran disparidad de contenido respecto a las asignaturas relacionadas con la intervención en el patrimonio construido quedando relegadas en muchos casos a las asignaturas optativas o de libre elección. Esta falta de atención por el patrimonio construido frente a la mayor demanda de profesionales dedicados a la “obra nueva” y a la continua demanda en el sector de la construcción de estos profesionales debido a la especulación inmobiliaria puede explicar en parte la problemática citada anteriormente y las nefastas consecuencias que en algunos casos ha supuesto para el patrimonio.

En nuestro caso en particular, la experiencia adquirida en la metodología de trabajo de las materias relacionadas con la intervención en el patrimonio de la titulación de Arquitectura Técnica entre los años 1995 y 2010 ha sido fundamental para el diseño de las nuevas asignaturas del plan de estudios del Grado en Ingeniería de Edificación planteadas bajo el nuevo modelo docente establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

### Los nuevos planes de grado en Ingeniería de Edificación

La coyuntura económica por la que atraviesa el país en general y el sector de la construcción en particular hace que el campo de la intervención sea ahora más “atractivo”. Este hecho, unido a una mayor concienciación por la conservación de nuestro patrimonio cultural, hace que se haya avanzado respecto a los planes extintos, dando más importancia a estas materias dentro de las nuevas titulaciones, resolviendo así una pequeña parte del problema.

Pero tal como apuntábamos inicialmente, cursar una o varias asignaturas no es ninguna garantía a priori, pues la sensibilización hacia el patrimonio es una capacidad transversal que se adquiere de otro modo. Creemos haber conseguido aflorar en mayor o menor medida esa sensibilidad en nuestro alumnado a través de la metodología que se expone a continuación.

### Metodología

En lo que respecta a la educación patrimonial, la sensibilización hacia el patrimonio construido es, como decíamos, una capacidad transversal que el alumno debe adquirir a través de su trabajo con la ayuda de los tutores. Esta por tanto implícita en la materia impartida, muy especialmente en las prácticas y acti-

vidades complementarias organizadas por el equipo docente.

En las guías docentes de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado en Ingeniería de Edificación de la Universidad de Alcalá se indican las competencias genéricas y específicas que los alumnos deben adquirir en el desarrollo de las mismas. Esto quiere decir que además de los conocimientos del área de estudio específica, los estudiantes deben demostrar haber adquirido estas competencias o habilidades para superar las asignaturas.

En todas las asignaturas relacionadas con la intervención del patrimonio construido de nuestra titulación figura expresamente como competencia específica la “Aptitud para intervenir en la rehabilitación de edificios y en la restauración y conservación del patrimonio construido.”

Los docentes tenemos por tanto no sólo una gran responsabilidad sino también una obligación a este respecto. Así, junto con los conocimientos constructivos y de las técnicas de diagnóstico e intervención, se enseña a los alumnos los criterios que justifican cada uno de los procedimientos de acuerdo con los documentos de carácter nacional e internacional y la legislación vigente española.

Pero, de la experiencia acumulada en estos años llegamos a la conclusión de que este objetivo (el de la sensibilización hacia el patrimonio) se alcanza fundamentalmente desde la práctica.

También el trabajo práctico y activo del alumno debe tener unas condiciones un tanto particulares para que surta el efecto buscado. Son las siguientes:

- a) Deben trabajar sobre casos reales que permitan abordar problemáticas diversas y concretas.
- b) Los trabajos deben tener una utilidad real lo que obliga al alumno a adoptar una actitud profesional
- c) Parte del trabajo debe desarrollarse “in situ” (observación y “diálogo” con el edificio a intervenir).

La formación de los alumnos se debe completar con actividades complementarias que de algún modo también ayuden a fomentar esa “educación patrimonial”.

Se exponen a continuación las prácticas y actividades realizadas en las distintas asignaturas de la línea de intensificación de intervención en el patrimonio construido llevadas a cabo en los 2 cursos en los que lleva implantado el Grado en Ingeniería de Edificación en nuestra Universidad con las que, a nuestro juicio, colaboramos en la educación patrimonial de nuestros alumnos al fomentar la sensibilización, recuperación

y puesta en valor, tanto del patrimonio construido, como de las técnicas y oficios tradicionales.

### Desarrollo de trabajos prácticos reales sobre edificios históricos.

Se trata de realizar una práctica de curso común para varias asignaturas de la mencionada línea de intensificación de intervención en el patrimonio consistente en el levantamiento y estudio patológico de un edificio histórico. A partir del estudio del propio edificio, sus características constructivas, formales, compositivas, históricas, conceptuales, etc. se establecerán los criterios de intervención más adecuados siendo en muchas ocasiones el propio edificio el que marcará las pautas a llevar a cabo para devolverle su aspecto y magnificencia original.

Los trabajos se realizan en pequeños grupos de 4 a 6 personas. El trabajo en grupo favorece el desarrollo de habilidades transversales que incrementan las capacidades de los alumnos, que a su vez les servirán tanto para facilitar sus estudios posteriores, especialmente en su Trabajo Fin de Grado por las similitudes en la metodología implantada en el mismo, como para afrontar su futura actividad profesional.

Una vez seleccionados los edificios por el equipo docente y asignados los grupos, se realiza una primera visita con los alumnos a los inmuebles en los que deberán poner en práctica todos los conocimientos adquiridos a lo largo del curso (metodología de estudio, investigación documental, utilización de instrumental, identificación de materiales y sistemas constructivos tradicionales, estado de conservación, sintomatología, etc.) para poder realizar un correcto diagnóstico y planear las propuestas de intervención más adecuadas.

Lo primero que los alumnos deben realizar es el levantamiento planimétrico completo del edificio (plantas, alzados y secciones), ayudándose de aparatos topográficos (taquímetros digitales, niveles láser, distanciómetros láser, estaciones totales...) y de técnicas de fotogramétricas para la elaboración de los planos. Además, tienen que elaborar una memoria con la descripción arquitectónica y constructiva del inmueble, especificando los materiales de los que está construido, las lesiones y daños que presenta evaluando la gravedad de los mismos, las intervenciones que se hayan realizado a lo largo de su historia y su estado de conservación.

En lo que respecta al análisis de los materiales, deben identificarlos y caracterizarlos, determinar su composición mineralógica y su estado de conserva-

ción, y analizar los deterioros que presentan apoyándose en caso necesario de la realización de los correspondientes estudios y ensayos para la determinación de estos parámetros (fig. 1).

Para que todos los trabajos tengan un alcance similar se facilita al comienzo del curso un guión con el contenido mínimo a desarrollar. Los diferentes grupos cuentan con el asesoramiento particular sobre el edificio objeto de estudio por parte del equipo docente para el desarrollo del trabajo. Para el seguimiento y tutorización de los trabajos se programan entregas parciales con exposición grupal y correcciones en clase que son de gran utilidad también para el resto de grupos. Se pretende así que los estudiantes expongan sus avances y conclusiones por medio de la argumentación y defensa de sus planteamientos, permitiendo además al resto de los alumnos ver diferentes casuísticas y enfoques, ampliando sus perspectivas y fomentando una opinión crítica. Para facilitar este seguimiento y la presentación de los contenidos, el trabajo se entrega en formato panel tamaño DIN-A1, con un mínimo de 4 paneles, junto con la correspondiente memoria que desarrolla el resto del trabajo y en la que se incluyen las conclusiones. Las entregas en este tipo de formato "expositivo" facilitan la corrección y exposición al resto de grupos así como la posterior difusión de los trabajos. En el curso 2010-11, en el que se terminó de implantar el grado con los cursos de 3º y 4º simultáneamente, se realizó la primera experiencia de esta línea de trabajo con el levantamiento y estudio patológico del Convento de San Bernardo (s.XVII), en Alcalá de Henares.

Enseguida nos dimos cuenta de la dificultad de abordar un edificio tan complejo y extenso por lo que nos centramos en la zona del Claustro Mayor y dividimos el trabajo en grupos. Tras la revisión y coordinación de las entregas de los diferentes grupos y a partir



Figura 1. Toma de datos de la Ermita de la Soledad y San Antón. Santorcaz (Madrid).

de la suma de esos trabajos se elaboró la documentación final que posteriormente fue entregada a los servicios técnicos de la Diócesis de Alcalá de Henares. Tras esta primera aproximación, en el curso 2011-12 analizamos las dificultades y los problemas surgidos y decidimos plantear una serie de cambios que resultaron muy positivos para la consecución de los objetivos propuestos como seleccionar edificios más asequibles y abarcables para que pudieran ser trabajados individualmente por cada uno de los grupos. Necesitábamos encontrar una tipología edificatoria sencilla, que fuera adecuada tanto por sus dimensiones como por su sencillez constructiva, que pudiera estudiarse pormenorizadamente en el corto período de tiempo del que disponíamos (un cuatrimestre) y que estuviera construida con materiales y técnicas tradicionales.

Tras las conversaciones mantenidas con la Oficina Técnica del Obispado de Alcalá de Henares, dentro del marco del Convenio de Cooperación que la Universidad tiene suscrito con esta Diócesis, concluimos que las ermitas que no hubieran sido recientemente intervenidas eran las edificaciones con una tipología común que mejor reunían estos requisitos, con el valor añadido de la escasa documentación técnica existente de muchas de ellas. Se decidió seleccionar una serie de ermitas, localizadas en un área próxima, sobre las que desarrollar el trabajo de este curso creando pequeños equipos de trabajo autónomos formados por 4 o 5 alumnos que desarrollaban el “encargo” de un modo independiente y con un funcionamiento mucho más eficaz que en el curso anterior al no depender unos grupos de otros. De este modo, en el curso 2011-12, se abordó el estudio de las siguientes edificaciones:

- Capilla del antiguo Convento de las Adoratrices (Alcalá de Henares)
- Ermita del Cristo de Los Doctrinos (Alcalá de Henares)
- Ermita del Santo Ángel de la Guarda (Ambite)
- Ermita de Santa Lucía (Carabaña)
- Ermitas de Ntra. Sra. de las Angustias (Campo Real)
- Ermita de Ntra. Sra. de la Soledad (Loeches)
- Ermita de la Virgen de la Soledad (Pezuela de las Torres)
- Ermita de la Soledad y San Antón (Santorcaz)
- Ermita de la Virgen de la Humosa (Santos de la Humosa)

Finalmente el trabajo resultante del estudio realizado, tras finalizar el curso, se entregó a la Oficina Técnica del Obispado para que dispongan de esta valiosa información de un patrimonio tan poco docu-

mentado, sirviendo en su caso como punto de partida para plantear los correspondientes proyectos de restauración, acentuando aún más si cabe el carácter profesional y la utilidad real de estos trabajos.

Insistiremos en la importancia de conferir un marcado carácter profesional por considerarlo fundamental, especialmente en titulaciones “profesionalizantes”, esto es, que habilitan para el ejercicio profesional en las atribuciones legalmente establecidas para las mismas. Debido a los buenos resultados y a la acogida recibida por todos los participantes continuaremos en esta línea de trabajo para los próximos cursos, habiendo realizado ya la selección de las ermitas sobre las que vamos a trabajar en este curso 2012-13.

Entre los objetivos perseguidos se encuentra la difusión y publicación de estos trabajos para lo que habrá que esperar a disponer de material suficiente.

### Jornadas de Restauración y Rehabilitación del Patrimonio.

En abril del año 1999 tuvieron lugar las primeras Jornadas de Restauración y Rehabilitación del Patrimonio por lo que se trata de una actividad consolidada en nuestra Escuela avalada por las catorce ediciones celebradas y que ha adoptado diversos formatos a lo largo del tiempo. En los últimos años se han desarrollado en formato “viaje”, visitando edificios intervenidos y/o obras singulares en inmuebles catalogados en diversas ciudades como Barcelona, Vitoria o Sevilla. En todos los casos las visitas son ilustradas por los técnicos responsables de la conservación de los edificios visitados o por los servicios técnicos de los diversos organismos públicos de los que dependen.



**Figura 3.** Recinto histórico de Cáceres. XIV Jornadas de Restauración del Patrimonio.

A modo ilustrativo indicamos el contenido de las Jornadas celebradas en estos los dos últimos años.

En el año 2011, con motivo de las XIII Jornadas se organizaron visitas guiadas a varias obras singulares próximas a nuestra Escuela, como la Rehabilitación de la Manzana Fundacional Cisneriana –Fase II– en Alcalá de Henares (fig. 2), la Rehabilitación de una Iglesia del siglo XVI perteneciente al antiguo Convento de las Jerónimas en Brihuega (Guadalajara), y la Restauración de la Cripta de los Mendoza en la Iglesia de San Francisco de Guadalajara (s.XVI), todas ellas precedidas de una presentación del proyecto por parte de de los arquitectos directores de cada una de las actuaciones (D. José Luis de la Quintana Gordon, D. Adam Bresnick y D. Juan de Dios de la Hoz Martínez respectivamente).

En el 2012, en su decimocuarta edición, visitamos Trujillo, el recinto histórico de Cáceres y Mérida, prestando especial atención en esta última ciudad a la excelente recuperación e integración del patrimonio arqueológico llevada a cabo en los últimos años por el Consorcio Ciudad Monumental de Mérida cuyo Director Científico, D. Miguel Alba Calzado, nos acompañó e instruyó en la visita a la ciudad (fig. 3).

### Jornadas Técnicas de Construcción Tradicional.

Es una actividad de reciente implantación que se realiza en las instalaciones de la Escuela, en formato taller. Consiste en traer a la Escuela a un especialista en oficios y técnicas tradicionales y tras unas nociones teóricas realizar algunos ejemplos. Se busca la aproximación del alumno a las herramientas y a los materiales, así como la toma de conciencia de la importancia de la conservación de estos oficios y la dificultad de



Figura 2. Restauración de la Manzana Fundacional Cisneriana. XIII Jornadas de Restauración del Patrimonio.



Figura 4. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (I). Curso 2011-12.



Figura 5. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (II). Curso 2011-12.



Figura 6. Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (III). Curso 2011-12.



**Figura 7.** Proceso de ejecución de la primera rosca del segundo tramo de una escalera tabicada (IV). Curso 2011-12.



**Figura 8.** II Jornadas Técnicas de Construcción Tradicional. Vista general.



**Figura 9.** Clausura de las Jornadas tras la realización de una bóveda de arista encamonada.

ejecución de algunas técnicas.

En el curso 2010-11 realizamos varios trabajos con yeso, como reproducciones mediante diferentes tipos de moldes o la realización de molduras continuas in situ mediante aterrajado.

En el curso 2011-12 realizamos una bóveda cerámica de doble rosca de una escalera tabicada de dos tramos y una bóveda de arista encamonada, realizada únicamente con madera y yeso (figs. 4-7).

La celebración de estas jornadas en las 2 ediciones celebradas hasta la fecha ha sido posible gracias a la inestimable colaboración de artesano y maestro de obras D. Carlos Martín Jiménez quien pone a nuestra disposición sus destrezas y su experiencia. El entusiasmo con el que este tipo de profesionales abordan su trabajo se transmite sin duda a los alumnos siendo muy positivo para lograr los objetivos perseguidos (figs. 8 y 9).

### Visita a talleres de oficios tradicionales.

Otra modalidad es la visita a los talleres de profesionales que mantienen vivos algunos oficios tradicionales como canteros, revocadores, vitralistas...

Así, hemos visitado las instalaciones de Reval S.L. una empresa dedicada a la ejecución de revocos tradicionales de cal donde pudimos ver el proceso tradicional de apagado y ensilado de la cal en pasta con la que se realizan los revocos, así como el proceso de teñido, los áridos empleados, las dosificaciones, las herramientas y los diferentes acabados. Los especialistas realizaron muestras de revoco esgrafiado y nos hicieron una demostración de la técnica del estarcido (fig. 10).



**Figura 10.** Visita a las instalaciones de un taller de revocos tradicionales en Leganés (Madrid).



Figura 11. Visita a las instalaciones de un taller de vidrieras en Segovia

También hemos visitado el Museo del Vidrio de la Real Fábrica de Cristales de La Granja donde además de conocer la historia del vidrio y su proceso tradicional de fabricación los alumnos pudieron ver in situ las demostraciones que allí se realizan. Tras la visita al museo nos trasladamos a Segovia para visitar el taller de una importante empresa de vidrieras, Vetraria S.L, referente en la restauración de vidrieras históricas. Allí profundizamos en el conocimiento de los vidrios, de los equipos de cocción y secado, de los materiales empleados, así como las técnicas de emplomado y los criterios de restauración con los que estos profesionales intervienen (fig. 11).

### Visitas a obra y/o edificios históricos.

Como complemento a las actividades indicadas anteriormente y dando continuidad a las que ya se realizaban con anterioridad en la titulación de Arquitectura Técnica, organizamos visitas a obras singulares o edificios emblemáticos que hayan sido intervenidos, como el Cuartel del Conde Duque y el edificio Caixa-Forum en Madrid, la Iglesia del Convento de San Juan de la Penitencia y el Palacete Laredo en Alcalá de Henares, o el Palacio del Infantado y la Iglesia de los Remedios en Guadalajara. En este caso las visitas son guiadas por los propios docentes de la asignatura.

### Conferencias técnicas.

En otras ocasiones invitamos a especialistas y profesionales de reconocido prestigio que nos presentan

actuaciones concretas compartiendo con los alumnos los pormenores de estas intervenciones y resolviendo las dudas que éstos les plantean. De este modo en estos 2 cursos hemos organizado las siguientes conferencias:

- Restauración de las yaserías del Monasterio de Santa María de El Paular en Rascafría.  
Ponente: D. Carlos Muñoz Jiménez.
- Intervención en los depósitos del Canal de Isabel II. Madrid.  
Ponente: D. Luis Casas López-Amor, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.
- Apeo, consolidación, restauración y reconstrucción de bóvedas cerámicas.  
Ponente: D. Carlos Martín Jiménez.

## Resultados y conclusiones

Desde el punto de vista pedagógico, observamos que estos trabajos y actividades se han mostrado muy efectivos gracias a la participación activa de los alumnos. También hemos observado que tanto la práctica de curso como las actividades complementarias resultan “atractivas” para los alumnos, y por tanto, ilusionantes y motivadoras. A pesar de las quejas iniciales recibidas por parte de los mismos con motivo de los desplazamientos o el “exceso” de trabajo, la valoración final de los propios alumnos es en general muy positiva obteniendo una respuesta satisfactoria por parte del alumnado y resultados muy positivos para su formación.

Para mejorar las asignaturas y detectar los aspectos más negativos, al final del curso pedimos a los alumnos que rellenen unas muy breves encuestas de carácter voluntario y anónimo para conocer su grado de satisfacción con la asignatura y la metodología seguida. De sus respuestas se concluye que el grado de satisfacción de las asignaturas es en general muy elevado y valoran muy positivamente el trabajo realizado por considerar que los conocimientos y metodologías adquiridos en su realización les van a ser útiles para su desarrollo profesional.

Como hemos mantenido en toda la ponencia la sensibilización hacia el patrimonio va implícita en el trabajo realizado por los alumnos quienes, probablemente sin ser conscientes de ello, adquieren los valores necesarios para la protección, conservación y recuperación del patrimonio.

Podemos concluir por tanto que a través de los trabajos y las actividades realizadas con la metodo-

logía expuesta alcanzamos diversos objetivos, todos ellos relacionados con el patrimonio y la educación patrimonial como son:

- a) La catalogación, estudio y puesta en valor del patrimonio histórico.
- b) La sensibilización por la protección del patrimonio construido.
- c) La sensibilización por la conservación y recuperación de materiales, técnicas y oficios tradicionales.
- d) La puesta en marcha de nuevas fórmulas innovadoras en la práctica docente en estudios de edificación en el campo de la educación patrimonial

No quisiéramos dejar de manifestar por último que, conscientes de la importancia de la sensibilización hacia el patrimonio construido en los estudios de Ingeniería de Edificación y del papel que en este aspecto desempeñamos desde esta Universidad, los autores de la presente comunicación junto con el resto de docentes que conforman el Grupo de Innovación Docente “IEPC-XXI- Innovación en la práctica docente en estudios de edificación relacionados con el patrimonio construido” continuaremos trabajando en esta línea para formar a técnicos cualificados y competentes en el campo de la intervención patrimonial.

# Aprender transforma el museo: una metodología artística de enseñanza de las artes visuales para la formación inicial del profesorado

Ricardo Marín Viadel  
Universidad de Granada  
ricardom@ugr.es

Joaquín Roldán  
kuakin@gmail.com

Asunción Jódar  
Universidad de Granada  
asunj@ugr.es

631

## Resumen

Hemos desarrollado un proyecto artístico completo (desde el debate colectivo de la idea inicial, análisis del museo, bocetos iniciales, negociación de las propuestas con el museo, producción de las obras, exposición y estudio del público) sobre el siguiente argumento: cuando aprendes algo en el museo, algo cambia en ti; cuando alguien aprende algo en el museo, algo cambia en el museo. Hemos aplicado el concepto de 'comunidad educativa' conectando las experiencias y saberes del alumnado de Magisterio y de Bellas Artes, junto con artistas y con profesionales del museo. Las obras producidas por el alumnado y los artistas (fotografías, esculturas, e instalaciones, etc.) a partir de las piezas del museo, se expusieron en el museo, abriendo nuevas interpretaciones de las colecciones y transformando el discurso museológico.

## Palabras Clave

Educación patrimonial, metodologías artísticas, educación u museos.

## Abstract

We developed a complete art project (collective deliberation of the initial idea, analysis of the museum,

initial sketches, negotiation of the proposals with the museum, production of works, exhibition, and study of the public) about the argument : when you learn something in the museum, something changes in you; when someone learns something in the museum, something changes in the museum. We apply the concept of 'learning community' connecting the experiences and knowledge of students in Education and Fine Arts, along with artists and museum professionals. The works produced by students and artists (photographs, sculptures, installations, etc.), after the museum art works, were exhibited in the museum. New interpretations of the collections appeared, and the museological discourse was transformed.



Figura 1. Foto-resumen: aprender cambia el museo, 01. Intervención de Estefanía García Gijón. Fotografías: J. Roldán y R. Marín Viadel.

## Keywords

Heritage education, artistic methodologies, museum and education.

## Descripción y objetivos del proyecto

Este proyecto ha perseguido tres objetivos fundamentales:

1. Describir y justificar el uso de las metodologías artísticas de enseñanza, sobre el patrimonio y la creación artística contemporánea;
2. organizar una exposición en el Museo “Casa de los Tiros” de Granada en la que las dimensiones formativas y educativas son los elementos

sustanciales tanto del proceso como de los resultados; y

3. usar sistemáticamente el foto-ensayo como técnica de investigación para interpretar los procesos de aprendizaje sobre las artes visuales.

Este proyecto ha sido desarrollado conjuntamente por la Universidad de Granada y el Museo “Casa de los Tiros” de Granada, como una reflexión eminentemente visual sobre el patrimonio y la creación artística contemporánea. Hemos usado metodologías artísticas de enseñanza, para organizar un proyecto artístico-educativo completo: comenzando por el debate colectivo de las ideas iniciales, pasando por el análisis del museo, la elaboración de los bocetos, la negociación de las propuestas de intervención en el museo, la producción de las obras, la exposición colectiva y, finalmente, el estudio del público.

El argumento que hemos desarrollado afirma que cuando una persona aprende algo en el museo, algo ha cambiado en esa persona; y que, de forma simétri-



**Figuras 2, 3 y 4.** Fotoensayo: aprender cambia el museo 02. Intervención de Estefanía Escudero Lozano y Begoña Albert Belda. Fotografías: Jaime Mena de Torres, J. Roldán y R. Marín Viadel.



Figuras 5 y 6. Fotoensayo, aprender cambia el museo 03: intervención de Nicolasa Navarrete. Fotografías: Jaime Mena de Torres y Xabi Molinet.

ca, cuando alguien aprende algo en el museo, algo ha cambiado en el museo. La primera parte del argumento es obvia, pero la segunda, debido a que establece una correspondencia directa entre la transformación personal y la transformación del museo, anuncia un campo de ideas que es propicio a la creación artística.

Aplicamos el concepto de 'comunidad educativa' conectando los saberes del alumnado y profesorado de educación y de bellas artes, junto con artistas y profesionales del museo. Una de las fases más audaces e innovadoras de este proyecto ha sido que las obras producidas a partir de las piezas del museo, se expusieron en el propio museo. Inspirados en el discurso del movimiento 'apropiacionista' es posible difuminar las fronteras entre público y artistas, museos y visitantes para resolver proyectos de educación patrimonial. Usamos el foto-ensayo como técnica de investigación, una de las más importantes y consolidadas en las Metodologías Artísticas de Investigación

en educación, para interpretar todo este proceso de aprendizaje. (Roldán y Marín Viadel, 2012)

### Educación y museos en la formación del profesorado y de profesionales de las artes visuales

Este proyecto ha desarrollado una metodología docente innovadora, en torno a un tema interdisciplinar como es el de 'Educación Patrimonial' en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, y en la formación de inicial de profesionales de las artes visuales.

¿Porqué es interesante desarrollar una metodología docente innovadora sobre el tema de Educación y Museos?



Figuras 7 y 8. Fotoensayo, aprender cambia el museo 04. Intervención de María Tamara Mateos Fernández. Fotografías: J. Roldán y R. Marín Viadel.

En primer lugar porque actualmente, en la formación inicial del profesorado de educación infantil y de educación primaria, es necesario desarrollar las competencias necesarias para saber establecer vínculos y proyectos entre la institución escolar y otras instituciones sociales de gran potencial educativo, como son los museos.

En segundo lugar, porque actualmente, en la formación inicial de artistas y profesionales de las artes visuales, es necesario desarrollar las competencias para saber responder e interactuar adecuadamente con los intereses y expectativas tanto del público como de las instituciones culturales y educativas del contexto social en el que estos profesionales desarrollarán su labor creativa.

Y, en tercer lugar, porque también por parte de las instituciones museísticas se ha planteado en los últimos años, un profundo debate sobre sus funciones y modos de interacción con el público, una de cuyas consecuencias ha sido subrayar las función

educativa del museo, y cómo esta función afecta a la toma de decisiones sobre la organización de las colecciones.

### Enfoque metodológico

La metodología de trabajo de este proyecto se enmarca dentro de las Metodologías Artísticas de Investigación de Educación [Arts-based Educational Research], y más concretamente dentro de las que usan preferentemente las imágenes [Image-based research] y las artes visuales [Visual Arts-based Educational Research].

Este enfoque metodológico pretende superar algunas dificultades habituales en los procesos de aprendizaje y enseñanza del tema de la educación y los museos; principalmente las tres siguientes:

En primer lugar suprimir la muy abrupta, desconexión entre teoría y práctica. Es muy frecuente que,

por un lado se exponen teóricamente los conceptos, los autores y autoras, la historia y contexto del museo, etc; y por otro, al alumnado se le sugiere hacer alguna visita, por su cuenta, al museo o a alguna exposición.

En segundo lugar, la escasa o nula interrelación entre las instituciones y profesionales de los ámbitos de la educación y del arte. Desde la primeras etapas de la formación inicial de ambos tipos de profesionales, se trata de titulaciones diferentes, en centros y facultades universitarias diferentes. Posteriormente los ámbitos y círculos profesionales entre los que se desenvuelve el mundo del arte y el mundo de la escuela, apenas si se solapan muy circunstancialmente.

En tercer lugar, la tajante división de roles y funciones entre, profesorado y alumnado, entre creadores y espectadores, entre museo y público.



## Fases de desarrollo del proyecto

El proyecto se ha desarrollado en seis fases principales, cada una de ellas subdivididas en diferentes tareas secuenciadas:

### 1) Planteamiento del problema y aproximación inicial del proyecto al alumnado

- Presentación del tema y debate colectivo en las aulas universitarias con los diferentes grupos de alumnado implicados, tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la Facultad de Bellas Artes.
  - Visitas individuales, o en grupos muy pequeños, al museo, que deben describirse fotográficamente, contestando a tres preguntas básicas:
    - ¿Cómo es el museo?
    - ¿Qué me interesa a mí de lo que hay en el museo?
    - 4.1.2.3. ¿Hay algo mío, o de mí, en el museo?
- Visita virtual individualizada al museo, a través de su página web, para la obtención de la documentación necesaria sobre al menos las dos obras que han suscitado un mayor interés inicial.



Figuras 9, 10 y 11. Fotoensayo, aprender cambia el museo 05. Intervención de Nieves Tormo Villarreal. Fotografías: Xabi Molinet y R. Marín Viadel.

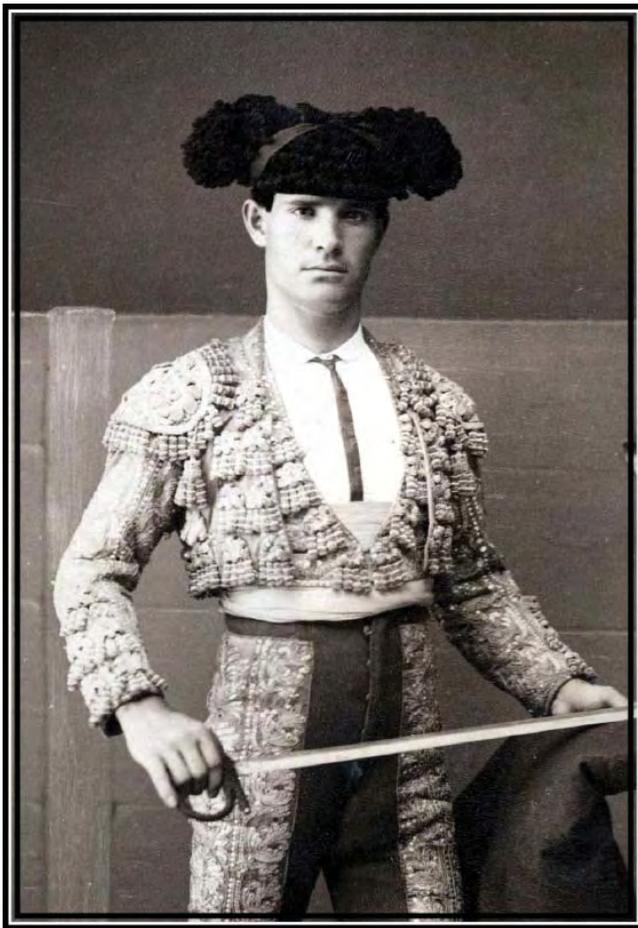
- Visita organizada al museo, en grupos de tamaño mediano (según la normativa del museo), con explicaciones, sugerencias y posterior debate, con los profesionales del museo. Esta segunda visita también se documenta fotográficamente, por parte de cada persona participante en el proyecto.
- Comparación de los tres relatos fotográficos que se han producido: la visita personal inicial, la visita personal virtual y la visita guiada en grupo.

## 2) Ideación, desarrollo y selección de las ideas visuales

- Ideación: Trabajando a partir de las imágenes obtenidas en la fase anterior, tanto individualmente como en pequeños grupos, se comienzan a elaborar en el aula los primeras ideas y bocetos visuales sobre el tema: cuando alguien aprende algo en el museo, algo ha cambiado en él o ella, y también en el museo.
- Desarrollo: Las ideas iniciales se desarrollan y

amplían, o bien se simplifican y sintetizan, para que alcancen su máxima expresividad y calidad visual.

- Selección: A través de tres grupos de criterios se hace una primera selección de las piezas:
  - El interés propio de cada propuesta. Es decir su originalidad, su certero desarrollo del argumento propuesto, y la idoneidad de los materiales y técnicas artísticas que van a utilizarse.
  - La adecuación de la pieza a las condiciones de intervención en el museo: máximo respeto a las condiciones de conservación de cada una de las piezas del museo, al edificio y a sus instalaciones.
  - Equilibrio y proporción de la distribución de las intervenciones en las diferentes salas y espacios del Museo. Aproximadamente, se seleccionaron dos piezas en cada una de las catorce salas que en las que está organizado el museo.



Figuras 12 y 13. Fotoensayo, aprender cambia el museo 06. Intervención de Jesús Vázquez Velázquez. Fotografía de Guadalupe Pérez Cuesta con una cita visual fragmento (anónimo, c. 1900).

### 3) Taller de perfeccionamiento, diseño final y producción de las obras visuales.

- Taller intensivo con artistas profesionales de las artes visuales y con las personas responsables del museo, para perfilar definitivamente la configuración de cada una de las piezas.
- Producción de las piezas que finalmente formarán parte de la exposición.
- Preparación de las piezas para su instalación en el museo.

### 4) Exposición

- Transporte, montaje, rotulación y señalización, e iluminación, de las piezas en exposición.
- Inauguración y rueda de prensa.
- Seguimiento del desarrollo de la exposición y análisis de cómo el público interacciona con las piezas en exposición.
- Actividades didáctica específicas con grupos escolares.
- Desmontaje de la exposición.

### 5) Documentación de la exposición

- Cartel.
- Folleto de mano: díptico gratuito que se distribuye al público a la entrada de la exposición.
- Guía didáctica: dirigida específicamente al público escolar.

### 6) Evaluación global de proyecto

## Conclusiones

Este proyecto ha permitido demostrar la eficacia formativa al fusionar los objetivos educativos con los artísticos y museísticos. El trabajo conjunto y la simbiosis de funciones entre estudiantes y profesionales, con un profundo sentido interdisciplinar, en un mismo proyecto con una proyección pública directa e inmediata, nos ha permitido profundizar en la complejidad de las propuestas educativas en los museos.

## Referencias bibliográficas

ANÓNIMO (c. 1900): *Torero junto al toro muerto*. 215 x 154 mm. Fotografía. Museo Casa de los Tiros, Granada.

BARONE, T.; y EISNER, E. W. (2012): *Arts Based Research*. SAGE, London.

CALBÓ ANGRILL, M.; JUANOLA TERRADELLAS, R.; y VALLÈS VILLANUEVA, J. (2011): *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Documenta Universitaria, Gerona.

FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Madrid.

ROLDÁN, J.; y MARÍN VIADEL, R. (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe, Archidona.





MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL  
DE BELLAS ARTES Y BIENES CULTURALES  
Y DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

SUBDIRECCIÓN GENERAL  
DEL INSTITUTO DEL PATRIMONIO  
CULTURAL DE ESPAÑA



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE ECONOMÍA  
Y COMPETITIVIDAD

