



Desafíos para la educación patrimonial. Homenaje a Roser Calaf Masachs

**Silvia García Ceballos
Jose Manuel González González
Jose Manuel Hernández de la Cruz
(Coordinadores)**

Dykinson, S.L.

Desafíos para la educación patrimonial. Homenaje a Roser Calaf Masachs

**Silvia Gracia Ceballos
Jose Manuel González González
Jose Manuel Hernández de la Cruz
(Coordinadores)**

Dykinson, S.L.

Esta publicación es parte del proyecto I+D+I PID2020-115288RB-I00. Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Igualmente, se enmarca dentro de las líneas del Grupo de Investigación de Referencia ARGOS S50_23R financiado por el Gobierno de Aragón y de la cooperación establecida en el marco de la RED2022-134252-T, Red 14 de investigación en didáctica de las ciencias sociales, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/



**DESAFÍOS PARA LA
EDUCACIÓN PATRIMONIAL.
HOMENAJE A ROSER CALAF MASACHS**

**Silvia Gracia Ceballos
José Manuel González González
José Manuel Hernández de la Cruz
(Coordinadores)**

Editorial Dykinson

**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-820-4

Maquetación:

Realizada por los autores

ÍNDICE

SEMBLANZA DE ROSER CALAF MASACHS	11
Pionera de la Educación Patrimonial	11
Olaia Fontal ¹	
Pilar Rivero ²	
EL PATRIMONIO COMO TEJIDO DE LA MEMORIA CULTURAL. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO LAS MANOS QUE TEJEN	15
Olaia Fontal	
1. LA METÁFORA DEL HILO PARA COMPRENDER LO PATRIMONIAL.....	15
2. TIRAR DEL HILO PARA ANUDARLO: DE OBJETO A VÍNCULO.....	16
3. PONER EN VALOR: COSER LOS BIENES CON LAS PERSONAS.....	18
4. EL VÍNCULO COMPARTIDO: COMUNIDADES PATRIMONIALES	20
5. EL PATRIMONIO ES LA (NO DE LA) HUMANIDAD	21
LÍNEAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL:	25
LOS PATRIMONIOS CONTROVERSIALES.....	25
Myriam J. Martín Cáceres	
1. INTRODUCCIÓN.....	25
2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SUS FINALIDADES	26
3. ENFOQUE P21	27
4. TRABAJAR CON LA CONTROVERSA	28
5. PATRIMONIOS CONTROVERSIALES	29
6. A MODO DE REFLEXIÓN	37
DE LOS IMPACTOS AL VALOR DEL MUSEO EN UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN.....	39
Alice Semedo	39
1. EL MUNDO EN TRANSFORMACIÓN.....	39
2. (RE) CONSTRUIR LA NOCIÓN DE VALOR PÚBLICO A PARTIR DE LA COMPRENSIÓN DE LOS PROPÓSITOS DEL MUSEO	46
3. CONSIDERACIONES FINALES (PARA ALIMENTAR EL DEBATE)	50
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL CONTEXTO CUBANO Y MATANCERO	55
Ana Gloria Peñate Villasante	
<i>Universidad de Matanzas, Cuba</i>	
José Manuel Hernández de la Cruz	
Isabel Hernández Campos	
1. INTRODUCCIÓN.....	55

2. ACERCAMIENTO A LAS OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN CUBA	57
3. LA SINGULARIDAD MATANCERA EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL	65
4. DESAFÍOS AL QUE SE ENFRENTA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA REALIDAD CUBANA Y MATANCERA.....	66
5. CONCLUSIONES	68
EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y AFIRMACIÓN DE CIUDADANÍAS MESTIZAS: ENSAYO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS ESCUELAS Y PATRIMONIOS CULTURALES EN BRASIL.....	75
Rodrigo Manoel Dias da Silva	
1. APERTURA.....	75
2. EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD NACIONAL	76
3. IDENTIDADES NACIONALES Y DISOLUCIÓN DE MONOIDENTIDADES.....	80
4. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y NUEVAS CIUDADANÍAS	83
5. CIUDADANÍAS MESTIZAS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: CONSIDERACIONES FINALES.....	85
LA LABOR EDUCATIVA DE LOS MUSEOS: VALOR INTRÍNSECO, PÚBLICO E INSTITUCIONAL. UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	89
Ismael Piazuelo Rodríguez	
<i>Dpto. Didácticas Específicas. Grupo de investigación ARGOS, IUCA.</i>	89
1. INTRODUCCIÓN.....	89
2. MARCO TEÓRICO	90
3. MÉTODO	91
4. CONCLUSIONES.....	99
EDUCACIÓN PATRIMONIAL A PARTIR DE VÍNCULOS: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS, NIÑAS Y PROFESORES EN FORMACIÓN	103
Damaris Collao Donoso	
1. INTRODUCCIÓN.....	103
2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL E IDENTIDAD	104
3. OBJETIVOS.....	106
4. METODOLOGÍA	106
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	107
6. CONCLUSIONES.....	110
COMUNIDAD PATRIMONIAL DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PRESENTAR EL PASADO Y PROYECTAR EL FUTURO	115
Miguel Ángel Suárez Suárez	
Sué Gutiérrez Berciano	
Sara l'Anson Gutiérrez	
1. AUTODESIGNACIÓN	115

2. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN RETROSPECTIVA	116
3. ANÁLISIS PROSPECTIVO	126
GRABADOS RUPESTRES Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN AULAS DE 1º DE LA ESO	131
M.ª Carmen Estévez-Prado	
Andrés Domínguez-Almansa	
Tania Riveiro-Rodríguez	
1. INTRODUCCIÓN.....	131
2. MARCO TEÓRICO	133
3. METODOLOGÍA	134
4. RESULTADOS.....	137
5. DISCUSIÓN	142
6. REFLEXIONES FINALES.....	143
ACERCANDO A LA VIVENCIA DE LA MUERTE DESDE EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO LOCAL. UN PROYECTO DE ADOPCIÓN PATRIMONIAL EN UNA ESCUELA RURAL EN LA COMARCA DE LA NOGUERA (LLEIDA)	151
Antoni Bardavio Novi	
Sònia Mañé Orozco	
1. INTRODUCCIÓN.....	151
2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO	151
3. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO ADOPTEMOS NUESTRO PATRIMONIO DEL CDA DE LA NOGUERA.....	153
4. CONCLUSIONES.....	165
NOTAS.....	165
HEDOLAB. UN ESPACIO PARA LA EXPERIMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	167
Begoña Serrano Arnáez	
M.ª Luisa Hernández Ríos	
1. EL LEGADO ARQUEOLÓGICO DEL CAMPUS DE CARTUJA Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA A LA CIUDADANÍA	167
2. METODOLOGÍA	170
3. RESULTADO.....	176
4. REFLEXIÓN FINAL	176
EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN: IDENTIDAD, VALORES, CONFLICTO Y ¿RESISTENCIAS ANTE LO CONTROVERSIAL	181
Juan Luis de la Montaña Conchiña	
1. INTRODUCCIÓN.....	181

2. METODOLOGÍA	182
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	183
4. CONCLUSIONES	191
PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO: LA EXPERIENCIA DE LOS CAMPOS DE VOLUNTARIADO INTERNACIONALES EN LA CUEVA DE CAN SADURNÍ (BEGUES, BARCELONA)	195
Álvaro Yegros Pérez	
Elicina Fierro Milà	
Pablo Martínez Rodríguez	
Manuel Edo Benaiges	
1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES.....	195
2. EL PROYECTO DE CAMPO DE VOLUNTARIADO “ARCHEOLOGY IN GARRAF”	197
3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	202
EDUCOMUNICACIÓN EN MUSEOS PORTUGUESES EN TORNO AL PATRIMONIO INMATERIAL	209
Alodia Rubio-Navarro	
Alice Semedo	
Pilar Rivero	
Silvia García-Ceballos	
1. INTRODUCCIÓN.....	209
2. OBJETIVOS.....	212
3. METODOLOGÍA	212
4. RESULTADOS	216
5. DISCUSIÓN	218
6. CONCLUSIÓN.....	219

PRÓLOGO

SEMBLANZA DE ROSER CALAF MASACHS Pionera de la Educación Patrimonial

Olaia Fontal¹
Pilar Rivero²

¹Universidad de Valladolid y ²Universidad de Zaragoza

La presentación de este volumen constituye para nosotras un placer por diferentes motivos. Por una parte, permite constatar que la educación patrimonial se ha afianzado como una línea de investigación consolidada en la que desde el ámbito iberoamericano se realiza una contribución sobresaliente que destaca por aunar reflexión sobre la propia conceptualización del patrimonio con un fuerte compromiso social. Por otra, sirve al mismo tiempo este volumen para reconocer la labor y trayectoria de Roser Calaf, figura pionera en España en el ámbito de la Educación Patrimonial y con quien ya más de una generación hemos crecido en la investigación educativa considerando el patrimonio como un eje vertebrador incuestionable.

Roser Calaf comenzó siendo maestra, una formación y un ejercicio que le hacían sentirse orgullosa y repleta de esa autoridad experiencial que hoy es menos frecuente en la universidad. Fue maestra en 3 tipos de escuelas de Barcelona de la década del 68 al 78, cuando en Europa se vive el Eco del Mayo del 68 del pasado siglo. En este momento ya era maestra de Infantil y alumna del curso de tarde en Filosofía y Letras, especialidad de Geografía. En 1979 llega a Oviedo e imparte Didáctica de las CCSS y tiene la oportunidad de impartir una asignatura que ese mismo año Pilar Palop titula en 1979 Didáctica de las CCSS; en el 1986 consigue la plaza en Didáctica de las CCSS en la UB con sede en Tarragona, fue la segunda titular de escuela universitaria por examen. Fueron los años de cerrar la tesis y dedicarse a la didáctica de Geografía y de los primeros congresos de Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las CCSS. En 1992 regresa a Oviedo y en 1993 saca la Titularidad de Universidad en Didáctica de las CCSS, siendo la primera mujer en España en ser Titular de Universidad (había catedráticas de escuela universitaria, pero no titulares).

Ha evidenciado en su trayectoria académica, que la teoría surge de la reflexión sobre la acción pensada, de la búsqueda de estructuras y modelos que sean útiles para mejorar la práctica en la didáctica de las Ciencias Sociales, sobre todo en la escuela y en los museos. Es verdad que la práctica, muchas veces en primera persona, ha sido el punto de partida de muchos de sus trabajos, pero por eso ¡o PRECISAMENTE por eso!, su bagaje teórico es muy completo, muy humanista, en el

sentido renacentista del término. Humanista por su concepción integrada de los valores humanos, por entender que la formación nos hace libres y responsables, independientes, tolerantes y, sobre todo, capaces de elegir. Su formación, sin duda, ha ido recogiendo saberes de muchas disciplinas vinculadas con las Ciencias Sociales, donde quizás la geografía y las artes han tenido un papel más visible, pero sobre la base de un amplio conocimiento pedagógico, sociológico, filosófico y antropológico muy nutridos. Diría que ha sido capaz de integrar saberes de muchas disciplinas en sus ideas; también creo que es una ideóloga, con muchos picos de genialidad en todos los ámbitos. Su carrera docente en la universidad se ha centrado en formar a maestros y maestras.

En su carrera investigadora, además ha sido maestra, en mayúsculas, de una serie de académicos que, pese a los años, la seguimos considerando nuestra impulsora o, como a ella le gusta decir, nuestra madre académica. Su etapa en la universidad ha sido muy productiva -y lo sigue siendo- en la publicación de libros, artículos científicos, ponencias internacionales, proyectos dirigidos y tesis doctorales relacionadas con la educación patrimonial. Roser nos enseñó - de forma discursiva pero sobre todo mediante su ejemplo-, que hay muchas formas de hacer universidad y que había una posible, en la que los valores vinculados con la honestidad, la pureza, la búsqueda de la novedad del conocimiento, sí son posibles; es nuestra responsabilidad ejercer ese modelo junto a otros o incluso frente a otros. Hoy, este modelo se hace más pertinente que nunca hasta ahora en la universidad española. Roser ha ejercido de una forma muy equilibrada la maternidad académica. Hemos vivido y después visto un modelo en el que son compatibles el cuidado, la educación, la ayuda y la protección con la autonomía, el respeto hacia las decisiones del otro y la promoción de la libertad, no solo de sus descendientes académicos, sino la suya propia también y eso es algo que agradecemos haber vivido y un modelo que intentamos practicar. Una madre académica, además de ayudar, debe cuidarse a sí misma y ser respetada; no deja de ser académica por ser madre, como en la vida familiar. Y ese es el mejor ejemplo. Es curioso, pero según nos hacemos mayores vamos viendo cómo, inesperadamente, aparecen rasgos y conductas de nuestros maestros, siempre que nos hayan dejado huella con su ejemplo. La cátedra le llegó años más tarde de lo que -creo que todos coincidimos- merecía. Pero felizmente, este reconocimiento cerró un ciclo completo por el que comenzaba siendo maestra de niños y concluía siendo maestra de quienes investigábamos para formar a los futuros maestros, aunque el ciclo tiene forma de a, y continúa ahora con ese rabito de la a. Creemos que esa es la seña de identidad, la fuerte impronta que nos deja a todos los que podríamos considerarnos no como SUS discípulos sino como SUS alumnas y alumnos. Creemos que si tuviéramos que destilar su perfil en unas gotas de esencia diríamos que es una mujer valiente, pionera, estudiosa, creativa, resiliente y fuertemente comprometida, y además, con un cierto “don” para prefigurar el futuro de muchos temas científicos que, posteriormente, han resultado ser temas centrales.

Muchos de estos temas son precisamente los que encontramos en este volumen en el que han contribuido desde universidades españolas como Valladolid, Oviedo, Zaragoza, Huelva, Santiago de Compostela, Granada... y desde otros países

como Cuba o Portugal, como una mínima muestra de lugares a donde, una u otra forma, ha llegado con su magisterio y su investigación. Sirven estas líneas de agradecimiento por habernos dado tanto..

EL PATRIMONIO COMO TEJIDO DE LA MEMORIA CULTURAL. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO LAS MANOS QUE TEJEN

Olaia Fontal

Universidad de Valladolid. Observatorio de Educación Patrimonial en España

1. LA METÁFORA DEL HILO PARA COMPRENDER LO PATRIMONIAL

El patrimonio cultural se transmite de generación en generación como un hilo invisible que conecta a los seres humanos a través del tiempo y que permite superar su condición mortal, de manera que los trasciende. McLuhan (1964) entiende que las tecnologías actúan como extensiones de las capacidades humanas, amplificando y modificando nuestras experiencias y percepciones del mundo. Así, por ejemplo, unas gafas, un telescopio o un microscopio extienden nuestro espectro visual, los ordenadores extienden nuestras capacidades cognitivas, los medios de transporte extienden nuestras posibilidades de movilidad, etc. Según el autor, estas extensiones aumentan nuestras capacidades y, como consecuencia, transforman nuestras sociedades y nuestras propias identidades. Cada tecnología que el ser humano genera, reconfigura su manera de interactuar con el mundo y con los propios seres humanos, creando nuevos entornos sociales y culturales. Por tanto, el legado heredado transforma, enriquece, capacita y mejora, a su vez, a las sociedades receptoras.

Siguiendo este planteamiento, podemos considerar el patrimonio cultural como una extensión de la propia condición mortal del ser humano porque, a través del legado cultural que decide preservar y legar a futuras generaciones —como depósito de toda la cultura heredada e incorporada por cada generación—, extiende su condición mortal, se trasciende, se continúa en el tiempo. Este hilo de la memoria cultural que es *lo patrimonial*, conecta el pasado con el presente y el futuro, asegurando que los valores culturales —y, por tanto, los bienes sobre los que se proyectan— no se pierdan con el tiempo. Esto significa que el hilo puede ser tejido de maneras diferentes según el contexto histórico y social. Se trata de un hilo repleto de hebras donde cada una de ellas representa la historia individual y, al entrelazarse, forman el tejido complejo de la identidad cultural colectiva. Este tejido es lo que da forma y fortaleza a una comunidad patrimonial.

El tejido resultante es frágil y resistente al mismo tiempo. Su fragilidad deriva de su vulnerabilidad, porque puede desgastarse, deshilacharse e incluso romperse si no se cuida adecuadamente. Esto sucede cuando deja de atenderse (no se dedican esfuerzos a su estudio, protección y conservación) porque no se considera valioso (no se identifican valores en ese fragmento del legado cultural). Por eso, los bienes están sometidos a la voluntad y sensibilidad de las diferentes generaciones con respecto a la necesidad de su protección. Su resistencia se relaciona con la idea de una malla protectora, un sustrato resistente a los cambios de paradigma cultural,

de valores dominantes de tal forma que preserve la esencia del ser humano en un tiempo continuo. Esta resistencia se consolida gracias a la acción educativa—mediante el conocimiento, comprensión, respeto, valoración, sensibilización, cuidado, disfrute y transmisión— que posibilita que ese legado cultural resista fuerzas, presiones o condiciones adversas sin romperse o debilitarse fácilmente.

2. TIRAR DEL HILO PARA ANUDARLO: DE OBJETO A VÍNCULO

El concepto de patrimonio ha experimentado un notable cambio de enfoque en las dos últimas décadas; en particular, podríamos situar un punto de inflexión con la llegada del siglo XXI, que deriva en dos visiones diferenciadas: en el ámbito internacional, de una parte, y en el europeo, de otra. La fuerte correlación entre humanismo, colonialismo, nacionalismo y pensamiento crítico patrimonial —que desafía explícitamente muchas de estas tendencias—, deriva en un enfoque poshumanista (Sterling, 2020). En efecto, los estudios críticos sobre patrimonio han proliferado en las últimas décadas e, incluso, han aparecido asociaciones explícitamente surgidas desde esta orientación, como la *Association of Critical Heritage Studies* (Asociación de estudios críticos del patrimonio). Se trata de una red de investigadores que sitúan las ciencias del patrimonio como un área de investigación crítica, transdisciplinar. Creada en 2010, su manifiesto inaugural (2012)¹ invita a cuestionar la sabiduría recibida de lo que es el patrimonio, dinamizar los estudios sobre el patrimonio recurriendo a fuentes intelectuales más amplias (e.g., sociología, antropología, ciencias políticas) para proporcionar conocimientos teóricos y técnicas que permitan estudiar el patrimonio, cuestionar las relaciones conservadoras entre poder cultural y económico que las concepciones obsoletas del patrimonio sustentan, e invitar a la participación activa de personas y comunidades que habían sido marginadas en la creación y gestión del patrimonio. Por tanto, se considera el patrimonio como un acto político que requiere de una reflexión profunda sobre las relaciones de poder que sostienen el propio concepto. En su manifiesto fundacional la asociación entiende que el nacionalismo, el imperialismo, el colonialismo, el elitismo cultural, el triunfalismo occidental, la exclusión social basada en clases y etnias, junto con el fetichismo del conocimiento experto, han ejercido fuertes influencias en cómo se utiliza, define y gestiona el patrimonio².

Como consecuencia de esta evolución, fundamentalmente desarrollada en la última década, hoy manejamos —simultáneamente y en ocasiones de forma indistinta e incluso artificiosamente equivalente— lo que podríamos simplificar como un concepto de patrimonio UNESCO y un concepto de patrimonio Faro. Por parte de UNESCO, la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (1972) incluye dentro de la definición de patrimonio monumentos, conjuntos y lugares, seleccionando aquéllos que tienen un valor universal excepcional (Harrison, 2012). Desde entonces, los textos de UNESCO han

¹ <https://www.criticalheritagestudies.org/>

² <https://www.criticalheritagestudies.org/history>

continuado situando el acento en los bienes (Khalaf, 2020), en su naturaleza, en sus características y condiciones, remarcando los valores como algo que les es propio y atendiendo a las personas como destinatarias, agentes pasivos prácticamente externos al propio concepto de patrimonio; es decir, hay una fusión entre *bienes-con-valor* y patrimonio. Conforme al análisis de las principales cinco convenciones sobre patrimonio cultural de la UNESCO³ que propone Cameron (2020), todas ellas comparten un propósito común: identificar y proteger el patrimonio cultural, si bien proponen un tipo diferente de valor patrimonial, que va desde un valor universal excepcional hasta un valor representativo o, incluso, ningún valor específico. La implementación de estas convenciones culturales otorga el visto bueno de la UNESCO y la aprobación internacional sobre qué recordar y qué olvidar. Así, las convenciones sobre el patrimonio cultural de la UNESCO crean insignificancia al omitir aspectos y dimensiones fundamentales (Cameron, 2020).

Sin embargo, la *Convención Internacional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2003) supone un punto de inflexión, en tanto aporta una definición de patrimonio inmaterial mucho más extensa, completa y multidimensional, de forma que incorpora los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales de las comunidades, los grupos e individuos; otorga, en definitiva, un papel mucho más relevante a la dimensión humana. Así entendido, el patrimonio cultural inmaterial es recreado por las comunidades y grupos en función de su entorno, del medioambiente, de su interacción con la naturaleza y con su propia historia para promover el respeto por la diversidad cultural y por la creatividad humana. Ciertamente, todo ello es aplicable a cualquier tipología de patrimonio y, en este sentido, aunque la modernización del concepto de patrimonio por parte de UNESCO se concentra en el patrimonio inmaterial, *de facto* atañe a la dimensión inmaterial de todo elemento patrimonial y, en tanto los bienes culturales tienen, invariablemente, una dimensión inmaterial, afecta a todo el patrimonio cultural en su conjunto.

En cuanto a Europa, toda la conceptualización derivada del *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad* (conocido como la Convención de Faro, 2005)⁴ ha remarcado la importancia de las personas en todos los procesos de generación y participación con relación al patrimonio y, por lo tanto, se conciben como parte indisoluble y consustancial al propio concepto de patrimonio: sin personas no hay patrimonio. De hecho, entre los objetivos de la Convención de Faro se remarca el derecho a participar en la vida cultural derivado

³ Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado (1954), Convención sobre los medios para prohibir e prevenir la importación, exportación y transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales (1970), Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972), Convención sobre Patrimonio Cultural Subacuático (2001) y Convención Internacional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003).

⁴ España ratifica su adhesión al convenio en 2022, mediante el Instrumento de ratificación del Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad, hecho en Faro el 25 de octubre de 2005 (BOE 144 de 17/06/2022).

de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948). Esto implica el reconocimiento de la responsabilidad personal y colectiva *para con* el propio devenir del patrimonio, además de una vinculación explícita con un uso sostenible del mismo, pero siempre orientado hacia el desarrollo de las personas y su calidad de vida: el patrimonio si no es *con* y *para* las personas, carece de sentido. A tal efecto, ya en su preámbulo se explicita la necesidad de que la persona y los valores humanos sean centrales en un concepto de patrimonio cultural más amplio e interdisciplinar. Esto implica reclamar la responsabilidad personal y colectiva con relación al patrimonio cultural, segundo de los objetivos del convenio. Desde la Convención de Faro, el patrimonio cultural se entiende como un conjunto de recursos heredados del pasado que las personas identifican, con independencia de a quién pertenezcan, como reflejo y expresión de valores, creencias, conocimientos y tradiciones propios y en constante evolución. Esto abarca todos los aspectos del entorno resultantes de la interacción entre las personas y los lugares a lo largo del tiempo (Art. 2).

Ahondando en la conceptualización esencial de *lo patrimonial* desde ambos enfoques, podemos entender que es sustancialmente diferente e incluso incompatible. Así, para UNESCO, el concepto de patrimonio se identifica con el de *bien que tiene valor*. Para la Convención de Faro, el patrimonio *lo es* en tanto una persona o comunidad de personas reconoce y proyecta determinados valores sobre los bienes culturales que tiene la posibilidad de seleccionar y, por tanto, es consecuencia de una necesaria interacción. Pudiera parecer que las diferencias no son sustanciales pero, ciertamente, entre situar el núcleo conceptual en el bien y situarlo en la interacción entre el bien y los seres humanos, se produce un salto conceptual que repercute en la acción de todas las disciplinas centradas en la gestión del patrimonio en tanto los verbos que implican uno y otro enfoque son diametralmente diferentes: conocer, comprender, identificar, reconocer, admirar en el caso de UNESCO; valorar, disfrutar, compartir, referenciar, gestionar, participar en el caso de Faro. Para la educación patrimonial, los verbos son a su vez el núcleo de los objetivos, de tal forma que pasamos de modelos comunicativos, textuales y, como mucho, interpretativos en el caso de UNESCO, a modelos simbólicos, identitarios y comunitarios en el caso de Faro.

3. PONER EN VALOR: COSER LOS BIENES CON LAS PERSONAS

Fusco & Vecco (2021) ofrecen una diferencia interesante entre el valor en sí mismo (que es valor independiente del uso) y determinados valores instrumentales. Desde esta perspectiva, lo subjetivo se vincula con la valoración ordinal de las personas y lo objetivo se relaciona con el conocimiento experto, con la valoración numérica de los expertos. La noción de valor intrínseco está asociada a los comportamientos de los bioecosistemas, a la capacidad de autorregeneración y, por tanto, a su capacidad de sostener la vida de otros sujetos. Este es un valor que cada generación, tanto presente como futura, puede reconocer como atemporal o eterno. En este sentido, pese a denominarlos intrínsecos, se reconoce que los valores se construyen socialmente. Así, se acentúa su carácter dinámico — cambian— tanto en la dimensión temporal como espacial. En el caso del patrimonio

cultural, proponen identificar un valor que tiende, dentro de ciertos límites, a ser reconocido a largo plazo y de una generación a otra (Fusco & Vecco, 2021).

Sin embargo, pese a esta tendencia (o precisamente debido a ella), en sentido estricto debemos entender que los bienes ni tienen valor, ni dejan de tenerlo. El bien cultural tiene una dimensión material, inmaterial y espiritual, pero ni vale ni deja de valer por sí mismo. La valía es una cualidad exterior, asignada, proyectada, atribuida y que, justamente por eso mismo, requiere del ser humano y de su percepción, criterio o cualificación para producirse. Por lo tanto, los valores que se atribuyen al patrimonio cultural son contingentes y no tienen carácter objetivo. Son “producidos” por la interacción del objeto con su entorno y no le son intrínsecos, de forma que no pueden entenderse si no se hace referencia al contexto social, histórico, político y cultural (Vecco, 2018). Esto implica, necesariamente, reconocer el carácter cambiante de los valores que, a su vez, puede repercutir en la consideración de un bien cultural como tal; dicho de otro modo: si nadie (persona, comunidad o entidad) reconoce ningún valor en determinado elemento cultural, no se considerará bien cultural y, por tanto, no será susceptible de ser patrimonializado. Así pues, el carácter dinámico del valor repercute y condiciona el propio carácter dinámico del bien, de su estado de conservación e, incluso, de la propia necesidad de su custodia. Esto significa que los valores son la clave del propio concepto de patrimonio y, en tanto pueden ser modificados, aquellas disciplinas dedicadas a su transformación, devienen en esenciales. Es el caso de la educación patrimonial, de cuya planificación y acción resultan cambios en la valoración hacia los bienes que, a su vez, repercuten en decisiones sobre su mantenimiento, custodia y transmisión. Siguiendo la metáfora del hilo, la proyección de valor deriva en la generación de un nudo que ata la relación entre el ser humano y el elemento patrimonial.

Este planteamiento evidencia de nuevo cómo es el ser humano quien decide proyectar unos u otros valores en determinado momento, pero también por esto mismo puede decidir retirarlos, aminorarlos, modificarlos o incrementarlos; es decir, el grosor de los hilos que recibe en herencia y los propios hilos que incorpora al tejido de la memoria cultural, cambian como consecuencia de su acción. Esta evidencia resalta dos cuestiones fundamentales:

- 1º Es necesaria una voluntad de proyección, derivada del reconcimiento de algo valioso en esos bienes, siempre a criterio de la persona o comunidades que deciden hacer esa atribución.
- 2º Los valores cambian, son susceptibles de ser modificados y es la acción educativa la disciplina que opera, directamente, sobre esos valores, sobre la capacidad de las personas de atribuirlos y sobre su voluntad de querer hacerlo.

Si consideramos el bien como un elemento carente de valores, no será hasta que se atribuya uno o varios valores hacia esos bienes, cuando podamos hablar de un patrimonio de facto, efectivo, realizado, situado, producido. Desde esta visión, los bienes no son patrimonio en tanto una persona o varias le atribuyan al menos un valor y, como consecuencia de esta atribución, se establezca un vínculo. Así,

podemos diferenciar —desde la óptica educativa— varios estadios en el proceso de conformación patrimonial:

1. *El patrimonio potencial*: cuando el bien carece de valores para la persona.
2. *El patrimonio efectivo*: cuando estos valores ya se han atribuido.
3. *El patrimonio consciente*: cuando la persona identifica y reconoce esos vínculos como referentes identitarios.
4. *El patrimonio expandido*: cuando la persona asume su responsabilidad para generar vínculos en otros, para compartir y trascender los *propios* a otras personas y contextos.

La misión de la educación patrimonial es transitar por los tres primeros estadios; la educación patrimonial como disciplina se sitúa justamente en el cuarto. Así entendida, la educación patrimonial es la disciplina que enseña a tejer los hilos, a incorporar algunos nuevos y a conservar e incrementar el grosor de los recibidos en herencia.

4. EL VÍNCULO COMPARTIDO: COMUNIDADES PATRIMONIALES

Según la Convención de Faro, “una comunidad patrimonial está compuesta por personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos” (Comisión Europea, 2005, Art. 2b). Esto significa que son personas quienes comparten uno o varios valores atribuidos a determinado bien y que, conscientemente, actúan en favor de su preservación en la intención de compartirlo con otras personas y/o comunidades. La posibilidad de compartir incluye, necesariamente, la de divergir, de manera que no hablamos tanto de patrimonio en conflicto o conflictivo, cuanto de valores diferentes o, más exactamente, de la falta de tolerancia para asumir la posibilidad de que coexistan, de forma natural, valoraciones diferentes, incluso contradictorias hacia los bienes culturales. Por lo tanto, y siguiendo la solución que aporta Faro, es necesario “establecer procedimientos de conciliación para resolver de forma equitativa situaciones en las que comunidades diferentes atribuyen valores contradictorios a un mismo patrimonio cultural” (Comisión Europea, 2005, Art. 7b).

La educación es, justamente, la disciplina que opera sobre esta conciliación, si bien no es tan relevante —como Faro propone— “impulsar el conocimiento del patrimonio cultural como recurso para facilitar la coexistencia pacífica mediante el fomento de la confianza y el entendimiento mutuos con miras a la resolución y prevención de conflictos” (Art. 7c), como incorporar otros verbos tan o más relevantes para lograr este fin: comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir, que conforman la Secuencia de Procesos de Patrimonialización (Fontal, 2003; Fontal, 2022). El mero conocimiento del patrimonio de otros, incluso de la necesaria —y natural— coexistencia de diferentes valores, no garantiza el respeto; es necesaria la comprensión de las claves de los procesos de generación y transmisión de la cultura, de otras culturas, para asumirlas como consustanciales a los seres humanos en su condición de diversos. Por tanto, en pureza, la educación patrimonial es una educación en valores y en diversidad.

Por otra parte, el concepto de “sentido de lugar” es clave para comprender la relación entre un lugar patrimonial y las personas que están o actúan en ese lugar hasta lograr el sentido de pertenencia, consecuencia del vínculo (Dameria et al., 2020). Desde esta perspectiva, una comunidad patrimonial vinculada a determinado contexto social, político, cultural, ideológico —o simplemente geográfico—, comparte ese vínculo con el lugar, consecuencia de una valoración favorable. Compartir es, en esencia, el verbo regulador de la comunidad patrimonial y la educación es la disciplina que opera, directa y conscientemente, sobre todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que generan los vínculos necesarios para esa comunión.

Si asumimos que un bien que se desprecia puede llegar a valorarse (surge un hilo), o que un bien que se valora levemente puede ser más y mejor valorado (un hilo se engrosa), incluso que hay bienes que pueden perder completamente su valor hasta despreciarse (un hilo que se corta), o dejar de atenderse con tanto interés (un hilo que se reduce), todo ello indica que el grosor de los hilos (los valores) es modificable y que la educación ejerce su acción sobre esta atribución de valores. Por eso, podemos entender la educación patrimonial como las manos que hilan, que tejen estos hilos. Estas manos podrán usar para su labor toda la tecnología a su alcance y esto permite que coexistan diferentes modos de tejer: hoy, podríamos incluso hablar de un tejido con impresión 3D si atendemos a los avances de la tecnología conforme al enfoque de McLuhan (1964). Por eso, es importante a su vez enseñar a esas manos a tejer y, justamente, esta es la labor que se lleva a cabo en la educación superior, en la formación de maestras y maestros, de educadores de secundaria y de bachillerato. La formación del profesorado es fundamental en educación patrimonial porque permite que haya manos expertas en enseñar a tejer para que las generaciones que tienen que hacerlo puedan, sepan y, más importante aún, quieran hacerlo.

5. EL PATRIMONIO ES LA (NO ~~DE LA~~) HUMANIDAD

Hablar de patrimonio de la humanidad implica reconocer que hay bienes con valores universales, lo que sugiere que todos los seres humanos pueden identificar y valorar estos bienes de manera similar. Este concepto, sin embargo, es profundamente hiperbólico y contradictorio, especialmente si asumimos la diversidad de valores y atribuciones en diferentes culturas. Significa tanto como entender que todos los seres humanos confluyen en el mismo vínculo, lo cual es completamente contradictorio con el reconocimiento de la agencia de acción, de la voluntad de participación establecida en el ejercicio de los derechos culturales de la Declaración de Friburgo (UNESCO, 2007) conforme a su artículo 3b: “[toda persona, individual o colectivamente, tiene derecho] a conocer y a que se respete su propia cultura, como también las culturas que, en su diversidad, constituyen el patrimonio común de la humanidad. Esto implica particularmente el derecho a conocer los derechos humanos y las libertades fundamentales, valores esenciales de ese patrimonio”. De este modo, la noción de patrimonio universal entra en conflicto con la idea de un patrimonio que se centra en lo individual y en las

comunidades patrimoniales específicas y, particularmente, con el propio Convenio de Faro (Consejo de Europa, 2005).

Desde una perspectiva crítica, es crucial cuestionar quién decide qué valores son universales y, más aún, si existen realmente valores que puedan ser reconocidos de manera uniforme, constante y continua por toda la humanidad. Un análisis de los bienes declarados patrimonio de la humanidad revela que muchos de ellos tienen un carácter espiritual, a menudo religioso, lo que impide su aceptación universal. La diversidad religiosa y cultural significa que no todos los seres humanos pueden compartir o valorar estos bienes de la misma manera aunque, en tanto seres humanos, comparten conductas espirituales. El único elemento común a toda la humanidad es, justamente, su capacidad de generar bienes que la trasciendan, que completen esa condición mortal de las personas y las extiendan o las trascienda a su inmortalidad. De tal forma que el único patrimonio común a la humanidad puede ser la humanidad misma.

Por lo tanto, en lugar de buscar bienes específicos que representen un patrimonio común, deberíamos reconocer que la humanidad en su totalidad —con su diversidad y capacidad de trascendencia—, es el verdadero patrimonio universal. Esta visión respeta y celebra la diversidad, mientras reconoce la capacidad única de los seres humanos para crear y valorar patrimonio de forma que reflejan sus propias culturas y experiencias. Este enfoque crítico invita a reflexionar sobre la naturaleza del patrimonio universal y la diversidad inherente a la experiencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cameron, C. (2020). The UNESCO imprimatur: creating global (in) significance. *International Journal of Heritage Studies*, 26(9), 845-856.
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad*.
- Dameria, C., Akbar, R., Indradjati, P. N., & Tjokropandojo, D. S. (2020). A conceptual framework for understanding sense of place dimensions in the heritage context. *Journal of Regional and City Planning*, 31(2), 139-163.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fusco Girard, L., & Vecco, M. (2021). The “intrinsic value” of cultural heritage as driver for circular human-centered adaptive reuse. *Sustainability*, 13(6), 3231.
- Harrison, R. (2012). *Heritage: Critical Approaches*. Taylor & Francis.
- Khalaf, R. W. (2020). The implementation of the UNESCO World Heritage Convention: Continuity and compatibility as qualifying conditions of integrity. *Heritage*, 3(2), 384-401.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

- Sterling, C. (2020). Critical heritage and the posthumanities: problems and prospects. *International Journal of Heritage Studies*, 26(11), 1029-1046.
- Vecco, M. (2018). Value and values of cultural heritage. In A. Campelo, L. Reynolds, A. Lindgreen & M. Beverland (Eds.), *Cultural heritage* (pp. 23-38). Routledge.
- UNESCO (1954). *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado*.
- UNESCO (1970). *Convención sobre los medios para prohibir e prevenir la importación, exportación y transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales*.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*.
- UNESCO (2001). *Convención sobre Patrimonio Cultural Subacuático*.
- UNESCO (2003). *Convención Internacional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.
- UNESCO. (2007). *Declaración de Friburgo sobre los derechos culturales*

LÍNEAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LOS PATRIMONIOS CONTROVERSIALES

Myriam J. Martín Cáceres

*Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Huelva*

1. INTRODUCCIÓN

El Consejo de Europa considera aconsejable que los docentes aborden el conflicto que se genera en el aula desde etapas tempranas y que esto sirva para tratar los temas controvertidos que se desarrollan en el seno de la sociedad, ya que trabajar con la controversia “entrena” para el ejercicio democrático, al tiempo que fomenta la educación de una ciudadanía crítica, que desarrolle ese compromiso democrático. En este punto, se destaca la importancia de la educación patrimonial en temas socialmente conflictivos, ya sea a través de los valores que promueve o por el conflicto que llevan implícito muchas de las tradiciones culturales o el patrimonio en sí mismo (Pedrozo y Castro, 2021). Según Kerr y Huddleston (2016) es necesario incluir temas controvertidos en el aula por su importancia para la sociedad, por el debate que se genera como parte del proceso democrático.

Como señalan Arrollo et al. (2022) es fundamental el trabajo con los discentes a partir del análisis de la controversia, fomentando la práctica del pensamiento crítico y analítico, ya que el entendimiento de posturas, la llegada a consensos, la escucha activa y la argumentación son elementos que contribuyen de manera positiva al desarrollo personal y emocional del alumnado, por la inclusión de temas de actualidad de gran relevancia y también, especialmente, por el planteamiento de dudas. De esta forma, el alumnado pierde el temor a introducir temas controvertidos dentro del aula que en muchos casos les llega a través de las redes sociales.

El indudable beneficio de la educación patrimonial, a través de los patrimonios controversiales, para la formación de una ciudadanía crítica y responsable, no se entiende sin un posicionamiento metodológico basado en un paradigma sociocrítico y con carácter transformador. Por ello, para llegar a los patrimonios controversiales debemos señalar la finalidad que trabajamos la educación patrimonial y describir, aunque sea de manera breve, los dos pilares que fundamentan la perspectiva con la que nos aproximamos a la educación patrimonial y que son, a su vez, estructuras metodológicas que persiguen un fin transformador y que son el Enfoque para la Pedagogía del Siglo XXI y el trabajo con la controversia a partir de la propuesta realizada por el Consejo de Europa (Kerr y Huddleston, 2016).

2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SUS FINALIDADES

Desde la perspectiva de la educación patrimonial que defendemos desde estas páginas, ponemos de manifiesto que no la entendemos como un fin en sí mismo sino como un medio para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con el medio y con los contextos culturales propios y ajenos. De ahí que sea tan relevante una definición que deje claro el posicionamiento pedagógico donde nos ubicamos.

2.1. Hacia una definición crítica de la Educación Patrimonial

Para que la educación patrimonial y, por ende, el propio patrimonio, tenga la capacidad transformadora que le otorgamos, no puede ser concebida como un ente que solo trabaja objetos del pasado y fuentes inanimadas e inánimes sino que éste debe ser entendido como una “fuente viva, con la que puede dialogar y cuestionar ideas establecidas en su contemporaneidad para comprender los contextos históricos en las que fueron creadas y, en un proceso de reflexión y maduración, adquirir un pensamiento crítico que permita posicionarse en el presente, cuestionar estructuras establecidas y promover cambios sistémicos que lleven a una sociedad más justa y equitativa, al tiempo que se muestra la visibilidad de patrimonios invisibles” (Martín, Estepa y Cuenca, 2021. Pp. 109).

En esta definición se entiende el patrimonio por su significatividad en el tiempo presente, entendiendo los contextos pasados en los que surge o se crea ese patrimonio y con una mirada en el futuro aludiendo a esa capacidad transformadora, sin la cual no tendrían sentido los postulados que asumimos y defendemos en estas páginas.

2.2. Finalidad de la Educación patrimonial

Al igual que ocurre con el resto de contenidos, según la finalidad que nosotros nos marquemos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio, así será la metodología que debemos aplicar.

Cuando la finalidad que perseguimos es simplemente culturalista, se pretende que el alumnado adquiera un conocimiento de hechos e informaciones en relación con el patrimonio de carácter cultural, normalmente de carácter ilustrado y en muchos casos centrados en aspectos anecdóticos, trabajándose saberes básicos únicamente de carácter conceptual, el conocimiento por el conocimiento, sin que ello promueva ningún tipo de cambio en los individuos, ya que no requiere de reflexión alguna, y por ende ningún tipo de transformación social. Esta finalidad se asocia con una metodología tradicional, que ocupa el nivel más básico de concreción de como concebimos la educación.

En un nivel intermedio encontraríamos la finalidad práctico conservacionista que asume la finalidad anterior y la supera incorporando valores patrimoniales de la vida cotidiana, incorporándose un segundo grupo de saberes básicos asociados a los procedimientos, aunque no aboga por una interrelación de los mismos. En este caso, tampoco se aboga por el proceso de enseñanza y aprendizaje sea un proceso transformador sino conservador, ya que se defiende una conservación acérrima del

patrimonio sin que el estudiantado, en particular, y la población, en general, se cuestione el porqué de la misma, por lo que el derecho a ser conservado se lo otorgan la singularidad, escasez o grandiosidad que se destacaban en la finalidad culturalista.

Finalmente, el tercer nivel, es donde encontramos que la enseñanza y aprendizaje del patrimonio se realiza con una finalidad sociocrítica o transformadora. Se parte de la necesidad de que los individuos no solo conozcan, sino que comprendan, la realidad sociocultural desde un punto de vista crítico y reflexivo y aprendan a valorar y respetar los rasgos identitarios y distintivos de la cultura propia y de las ajenas. Además, se promueve una formación de la ciudadanía que no debe ser acrítica por lo que debe estar comprometida con la participación social y el desarrollo sostenible de manera activa, generando ciudadanos capaces de intervenir en los procesos de activación patrimonial con sentido crítico.

Es en este tercer nivel, de formación de pensamiento crítico, donde proponemos trabajar didácticamente con los patrimonios controversiales ya que presentan todos los “ingredientes” para esta formación ciudadana que perseguimos.

3. ENFOQUE P21

En la última década del siglo XX y, sobre todo en la primera década del presente siglo, se desarrolla un movimiento pedagógico a nivel mundial que plantea si la educación formal del momento responde a los desafíos de la sociedad cambiante del nuevo siglo y pone de manifiesto la necesidad de nuevas estrategias y habilidades para dar respuesta a los nuevos desafíos globales. Se considera que el modelo transmisivo es ineficaz para preparar al alumnado en las habilidades y competencias necesarias para hacer frente a estos nuevos desafíos y que la renovación debe ser integral ya que las realidades actuales son muy diferentes y por ende el alumnado también es diferente y diverso (Scott, 2015).

En este enfoque de la Pedagogía para el Siglo XXI, asumido por la UNESCO, se recogen nuevas metodologías activas de trabajo, que a lo largo de estas dos décadas se han ido asentando, tales como son el aprendizaje basado en proyectos y/o problemas, también una mayor contextualización y personalización de los aprendizajes, aprendizaje y adaptación de las TICs, fomento de la cocreación a través de entornos colaborativos, etc. Al mismo tiempo y bajo estos principios, en el ámbito norteamericano en 2002 se funda el Enfoque P21 encabezado por el departamento de educación de EE.UU. junto a entidades tecnológicas, sociales y culturales para fomentar el diálogo nacional en torno a la Pedagogía para el Siglo XXI.

Dentro de esta estrategia, se da especial relevancia a las competencias y habilidades en las que debemos formar al alumnado, destacando cuatro por encima de todas. Estas cuatro competencias, también conocidas como las cuatro Cs de la Educación del Siglo XXI son el Pensamiento Crítico, la Creatividad, la Colaboración y la Comunicación (Trilling y Fadel, 2012). Estas cuatro competencias deben trabajar con las denominadas habilidades para la vida, las competencias y

herramientas TIC así como con los problemas socioambientales relevantes del siglo XXI.

Se generan una serie de finalidades a conseguir en relación con cada una de estas Cs y se plantean diversas estrategias sobre cómo trabajarlas en el aula y se hacen a través de una serie de cuestionamientos para su implementación efectiva, al tiempo que se plantean acciones de interrelación entre estas cuatro grandes competencias.

Según McLoughlin y Lee (2008) para que el desarrollo de estas habilidades sea efectiva, los principios pedagógicos en los que se base deben ser acordes a las circunstancias y a las demandas del mercado actual y estar preparados para los flujos de cambio de los mismos y es por ello que la enseñanza se debe basar en tres principios pedagógicos fundamentales que son la personalización, la participación y la productividad.

En definitiva, en palabras de Cymthia L. Scott (2015)

La educación debe prepararles para lidiar con situaciones en las que hay que resolver, en colaboración con otros, problemas que son persistentes y que carecen de soluciones claras. Los desafíos de la vida real son muy complejos, a menudo mal definidos y de carácter interdisciplinario, al abarcar múltiples ámbitos (social, económico, político, ambiental, legal o ético). Las y los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar sobre sus ideas, perfeccionar sus habilidades analíticas, fortalecer su capacidad de pensamiento crítico y creativo y demostrar iniciativa. En especial serán esenciales las habilidades de evaluación de nuevas aportaciones y perspectivas, el desarrollo de nuevas capacidades y el refuerzo de la autonomía. (Scott, 2015, p. 18)

4. TRABAJAR CON LA CONTROVERSIA

La controversia, el conflicto, es una condición que podríamos decir que es inherente al ser humano. La diversidad de opiniones, la variedad de puntos de vista y la conformación de ideas en torno a una serie de creencias y valores se van configurando al mismo tiempo que se producen los crecimientos personales de los individuos.

Es por ello que el discente aprende a vivir con ella, por lo que se hace necesario que entienda el origen de la controversia y sea consciente de la importancia de llegar a consensos desde etapas tempranas, ya que es un elemento fundamental para llegar a acuerdos y respetar las decisiones de las mayorías y, por ende, para la formación en democracia y derechos humanos.

Desde en Consejo de Europa se mostró una especial preocupación al entender que gran parte de la desafección de la juventud europea con los procesos de toma de decisiones, se debía, en parte, en que cada vez se huía más de los temas controversiales en el aula y que los docentes preferían cerrar estas temáticas antes que se genere el conflicto, hecho que esto estaba llevando a una falta de reconocimiento de la importancia de la toma de decisiones, del posicionamiento crítico, de llegar a consensos y al entendimiento y reconocimiento de las posturas ajenas, fomentando el individualismo y los posicionamientos radicales. Es decir, un

contexto en el que los docentes veían los temas controvertidos más como obstáculos que como una oportunidad.

Pero, a qué nos referimos cuando hablamos de temas controversiales, en una definición sencilla podríamos decir que son aquellas temáticas que hacen surgir emociones y sentimientos intensos, no siempre racionales, y que dividen a la opinión pública. Si ahondamos un poco más, podemos observar que los posicionamientos están relacionados principalmente con las creencias ya sean adquiridas o heredadas y giran principalmente en torno a cuestiones religiosas, a tradiciones y a posicionamientos políticos y sociales.

La importancia de trabajar los temas controversiales en el aula se considera un elemento vital en la educación en general, y para la educación para la democracia y los derechos humanos en particular, y contribuye al desarrollo de una serie de destrezas en el estudiantado que son habilidades necesarias para la ciudadanía actual como son el desarrollo de opiniones independientes forjadas a través de la formación y la información; el fomento del diálogo intercultural, intergeneracional, con perspectiva de género, al tiempo que desarrolla valores como la empatía, la tolerancia y el respeto por los demás; además, facilita un acercamiento crítico a los medios de comunicación y, principalmente, teniendo en cuenta la franja de edad en la que nos situamos, a las redes sociales.

Finalmente, trabajar la controversia, al contrario de lo que pudiera parecer a priori, fomenta la capacidad para resolver las diferencias de manera democrática y sin tener que recurrir a la violencia, ni verbal, ni física.

En relación con el alumnado, para trabajar la controversia en el aula, se promueve que se realice bajo el paraguas de la Pedagogía para el siglo XXI, referida en el apartado anterior, a través de los cuatro grupos competenciales señalados.

En cuanto al profesorado, se promueven tres tipos de competencias para la enseñanza de los temas controvertidos, personales, teóricas y prácticas, En relación con las personales se refiere a la autoconciencia de las creencias y valores propios y como estas se desarrollan a lo largo de la vida y sobre los pros y los contras de revelar estas creencias a los estudiantes. En cuanto a las competencias teóricas hace referencia al conocimiento de cómo surge la controversia y las diferentes formas de resolverlas en democracia y el conocimiento del papel de la enseñanza y aprendizaje de los temas controvertidos. Y, finalmente, en cuanto a las competencias prácticas se hace referencia al conjunto de técnicas y habilidades, al tiempo que una gestión sensible de las temáticas en relación de confianza y justicia (Kerr y Huddleston, 2016).

5. PATRIMONIOS CONTROVERSIALES

En la introducción de este trabajo señalábamos que los patrimonios controversiales no pretenden ser una nueva clasificación patrimonial ni la instauración de nuevas tipologías patrimoniales, en contraposición a las clásicas, sino que es una estructuración de controversias en torno al patrimonio para que los docentes la seleccionen didácticamente. En definitiva, no es una categorización de patrimonios sino una tipificación didáctica de usos para trabajarlos

didácticamente para la formación de un ciudadanía crítica, reflexiva y capaz de afrontar con criterio los problemas socioambientales relevantes de la actualidad.

Una vez aclarado este principio fundamental y que para que su análisis y su uso sea efectivo, podemos organizar a los patrimonios en dos grandes bloques: los patrimonios en conflicto y los patrimonios silenciados o de las minorías. Además de estos dos bloques encontramos a los patrimonios en transición que son aquellos no asignables a estos dos bloques presentados y que podemos definir como aquellos que se van adaptando y reinventando para usos sociales acordes con las demandas sociales del siglo XXI, aquellos que transitan desde su uso o significado originario para dotarlo de significado para las sociedades presentes.

Antes de adentrarnos en los diferentes subgrupos debemos sentar las bases sobre las que se sustenta esta visión que defendemos en estas páginas que se fundamentan los cuatro principios en los que se sustenta la educación patrimonial en torno a los patrimonios controversiales, las finalidades generales de la educación patrimonial a través de los patrimonios controversiales y los puntos comunes que definen estos “otros patrimonios”.

Los cuatro principios fundamentales son:

- a) Ayuda a desarrollar y estructurar el pensamiento crítico.
- b) Permite analizar los argumentos, formular preguntas que ayuden a la clarificación y asumir los argumentos para responderlas.
- c) Fomenta el pensamiento relativista través del cuestionamiento de la credibilidad de determinadas fuentes, emite juicios de valor y decide una acción a seguir al tiempo que interactúa con los demás, fomentándose la escucha activa, la articulación de discursos y la conformación de consensos.
- d) Desarrolla el pensamiento poliperpectivista, analizando que no hay una única visión, y por ende versión, del pasado y que los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde diferentes puntos de vista.

Como señalábamos, al ser estructuras didácticas para la formación para la ciudadanía, la educación patrimonial a través de los patrimonios controversiales persiguen dos macroobjetivos fundamentales o finalidades que se desglosan a continuación:

- a. Desarrollar el pensamiento crítico a través de la selección de elementos patrimoniales, no en atención a valores estéticos o medioambientales, sino aquellos que por diversas causas suscitan conflicto, ya sea de carácter ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos
- b. Considerar puntos de vista divergentes al propio, la flexibilidad para la comprensión de las opiniones de otras personas, la honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y/o sociocéntricas, y el posicionamiento crítico entre las tradiciones y la ética.

En tercer lugar, los puntos que definen estos otros patrimonios son:

- a) Que *no permanece inalterable* a lo largo del tiempo, porque una tradición ha de adaptarse continuamente, al desarrollarse en el seno de una cultura.

- b) Que puede plantear *conflicto de valores*, al estar constituido por creencias, reglas morales, comportamientos, etc.: pensamiento crítico
- c) Importancia de la *implicación personal*, de la participación, pero no acrítica.
- d) Especial *relación con la naturaleza y el entorno*.

Una vez planteadas las bases fundamentales y los objetivos generales que ponen de manifiesto, de forma inequívoca, los principios pedagógicos en los que se sustenta esta nueva forma de entender la educación patrimonial, pasamos a describir los diferentes bloques y categorías.

5.1. Los patrimonios en conflicto

En este primer bloque consideramos aquellas categorías o tipologías patrimoniales que llevan el conflicto, la controversia, de manera intrínseca ya sea por su origen o por el sentido actual para las sociedades democráticas, estructuralmente cambiantes, siendo tres los tipos que encontramos en este bloque: anti patrimonio, patrimonios de la crueldad y patrimonios interesados.

La característica común, además de que generen conflictos en sí mismas, es que requieren de un posicionamiento político, económico, cultural, religioso o ambiental, que pueden ser individuales o por la interacción de varios o de todos en su conjunto, lo que genera, en definitiva, problemas éticos a través de los cuales se pone en evidencia la relevancia de trabajar didácticamente con los Derechos Humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Martín, Estepa y Cuenca, 2021).

5.1.1. El antipatrimonio

Lo más llamativo de esta tipología, es su denominación, ya que se define por lo que no es, por lo que la primera pregunta que surge es por qué este nombre. Principalmente, se debe a que representa todos los valores contrarios que representa el patrimonio, es decir, son aquellos contravalores que nos ha legado un pasado representado por la parte menos humanitaria del ser humano, sirvan como ejemplo aquellas atrocidades cometidas por el género humano contra sí mismo ya sea en guerras, persecuciones y represiones a lo largo de la historia y también en el momento presente. Ejemplo de ello son los campos de concentración y exterminio nazi; las cárceles donde se ha torturado a presos políticos o miembros destacados de una etnia o confesión religiosa; los cementerios de víctimas de la Primera o la Segunda Guerra Mundial; los museos/memorials/ centros de interpretación que representan estos hechos y en los que la memoria histórica supone el primer desafío.

Se trata de formar e informar sobre las atrocidades cometidas entre ciudadanos de un país o de diferentes países y que han constituido un patrimonio de gran utilidad para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática. Defendemos que estos espacios derivados de los conflictos violentos, deben contribuir a que la ciudadanía se haga preguntas y reflexiones sobre las acciones acontecidas en detrimento y contra los humanos como especie, aunque este postulado no es compartido por todos, ya que lleva implícita, en

ocasiones, un conflicto de memorias (Estepa y Martín Cáceres, 2020). Estos espacios deben ser musealizados con un fin educativo y de formación de la ciudadanía, ejemplificando la importancia de establecer la paz y la comprensión entre personas y países y huir de la visión que destaca el enfoque heroico o nacionalista.

En el contexto español, y debido a la ley que protege estos espacios y estas memorias ha llegado tarde y ha sido ignorada o ninguneada en muchos casos, condicionada por una política sistemática contra la memoria histórica que ha provocado la no consideración de cualquier patrimonio que pueda poner en cuestión el discurso establecido por los vencedores de la Guerra Civil y que se ha visto silenciado en los primeras décadas de este nuevo periodo democrático en pro de la ineficaz huída de la controversia.

5.1.2. Patrimonios de la crueldad

Bajo esta denominación recogemos los casos de aquellas costumbres que forman parte de la tradición cultural de los pueblos, que suponen el ejercicio de algún tipo de violencia física sobre personas o animales y que en muchos casos llevan aparejado la diversión o el prestigio social de un determinado grupo. Esta crueldad tiene de aliada, para quienes la defienden, a la tradición, o podríamos decir a una tradición mal entendida, considerada inamovible y resistente al cambio.

Como señalábamos, esta visión del patrimonio implica que, la población en general y al alumnado en particular, debe reflexionar y tomar posicionamiento sobre la compatibilidad de tradiciones, costumbres, valores, creencias, etc., del pasado y que continúan en la actualidad, con los modos de vida y las cosmovisiones diversas de las sociedades actuales y un mundo globalizado, generando el debate entre tradición y modernidad (Estepa y Martín Cáceres, 2018). Los patrimonios de la crueldad generan a su vez una serie de dilemas se debe a la consideración de que ha de tratarse a partir de unas cuestiones como: hasta qué punto se ha de mantener una tradición; pueden o deben avanzar estas con las nuevas sociedades; cómo actuar cuando estas tradiciones entran en conflicto con los derechos humanos o medioambientales; o si su uso invade el derecho al espacio compartido (Martín Cáceres, Estepa y Cuenca (2021).

Dentro del subgrupo de la crueldad contra los seres humanos, está relacionado, principalmente, con las tradiciones que plantean dudas sobre el respeto a los derechos humanos que, desafortunadamente, suele estar asociado a dos grupos como receptores de esa crueldad, la infancia y las mujeres. En el caso de la infancia, podemos señalar a un gran número de países árabes donde el casamiento forzoso de niñas es a partir de los ocho años, o en Afganistán, país en el que se puedan entregar niñas para saldar las deudas de otros delitos y en el que muchas de estas niñas acaban muertas en manos de aquellos que las debían proteger. Como se puede ver en los ejemplos, la gran mayoría de las tradiciones que generan violencia contra la infancia están asociadas a niñas, sufriendo una doble discriminación, por edad y por sexo. En lo que se refiere a las tradiciones culturales que tienen como protagonistas a las mujeres, podemos destacar la infibulación, o las leyes consuetudinarias de algunas comunidades étnicas, que discriminan a las

mujeres en términos de propiedad y herencia, sin que estas tengan posibilidad de postularse o, ni tan siquiera, protestar y cuando consiguen, en casos aislados, alzar su voz terminan en cárcel o muerte. Muchas de estas actividades no se entenderían dentro de las culturas democráticas y de los Derechos Humanos, ya que actúan sobre los derechos fundamentales de las personas y que perpetúan un sistema patriarcal que ahonda en mantener una tradición que no es otra cosa que una dominación y discriminación por razón de sexo. En este caso se genera el debate sobre si el patrimonio per se o las tradiciones tienen un valor intrínseco y es ese valor invisible el que obliga a su conservación, aunque el desarrollo de los tiempos y la protección de los derechos fundamentales, está haciendo que este panorama cambia aunque no va a la misma velocidad en todas las partes del globo y culturas.

En el caso de la crueldad contra los animales, encontramos un sin número de acciones que atentan contra la vida de los animales infringiendo dolor añadido a tradiciones que muchos califican como salvajes. Centrándonos en el contexto español, destacan en primer lugar las fiestas asociadas a la tauromaquia, como las corridas de toros, el Toro de la Vega o los toros embolaos que representan ejemplos de crueldad con los animales por el hecho de la diversión, siendo incomprensible que prevalezca o se privilegie la diversión de los seres humanos por encima del derecho que tienen los animales de no ser sometidos a actos crueles, recogido por la Organización de la Naciones Unidas desde 1978.

En el caso de estas tradiciones, el conflicto surge porque son muchos los que invocan el derecho a la diversidad cultural para mantenerlas por encima de las acciones crueles que genera la propia tradición; sin embargo, las normas internacionales de derechos humanos y de protección de los animales establecen claramente que no se pueden imponer limitaciones a los derechos culturales de las mujeres o de los animales, en aras de preservar la diversidad cultural. A pesar de esto, siguen vigentes además protegidas o denostadas por normativas y legislaciones contradictorias, volviendo a las corridas de toros, tenemos el ejemplo que en el mismo Estado, hay comunidades autónomas que las prohíben mientras que en otras son preservadas bajo la figura de protección patrimonial de Bien de Interés Cultural (BIC).

5.1.3. Patrimonios interesados

Para cerrar este bloque, los patrimonios interesados son los que hacen referencia a los ejemplos de gestión y conservación del Patrimonio que permiten el análisis de los conflictos entre la lógica económica, la ecológica, la ideológica y la social, que ha llevado, en muchas ocasiones, a la destrucción de bienes patrimoniales debido a la especulación urbanística y/o turística de un momento determinado, en caso destruyendo completamente y en otros dejando únicamente las fachadas de los edificios como si de una gran tramoya se tratara y la ciudad se convierte en un escenario por el que transitan turistas guiados y condicionados.

En estos casos, las administraciones presentan al patrimonio como enemigo del progreso y como un obstáculo para el desarrollo económico, Este hecho condiciona a una parte importante de la población que antepone las necesidades

primarias por encima del valor cultural colectivo, acción muchas veces marcada por necesidad y otras en pro de un progreso económico.

Todo ello deriva en una gestión patrimonial marcada, principalmente, por los intereses político-ideológicos y el tiempo político, habitualmente marcado por los cuatro años de las legislaturas, poniéndose en juego en los procesos de selección y activación patrimonial, y también por la brecha existente entre los gestores patrimoniales y la ciudadanía heredera de ese legado, aquellos toman decisiones en su nombre, quien, al no participar en la gestión del patrimonio, en muchas ocasiones no lo siente como suyo, ni lo aprecia, valora o disfruta, sobre todo cuando, como señalábamos, se presenta como un valor negativo.

5.2. Los Patrimonios silenciados o de las minorías

En este segundo grupo de la clasificación de los patrimonios controversiales, el nexo o elemento común es el sometimiento y el olvido, ya que son tipologías patrimoniales que están subyugadas a grupos o culturas dominantes. Pero no siempre se trata de minorías, ya que en el caso de la perspectiva de género es más por un silencio intencionado que ha hecho que mucho del patrimonio que hoy podríamos disfrutar, se ha perdido para siempre sin que en muchos casos ni siquiera se haya documentado. Este segundo bloque, al igual que el anterior, está constituido por tres tipologías: los patrimonios en femenino, los patrimonios sometidos y los patrimonios inclusivos.

Una diferenciación de las tipologías de este bloque con respecto al anterior, es que mientras en el grupo anterior cada tipo tenía entidad en sí mismos y se podían trabajar de manera individual, estos segundos son más transversales por lo que además de su propia entidad se pueden dar de forma conjunta entre ellos o en relación a los anteriores otorgando un nivel adicional de estudio enriqueciendo el discurso y los argumentos que se pueden extraer.

5.2.1. Patrimonios en femenino o patrimonios con perspectiva de género

Con esta tipología patrimonial pretendemos trabajar en el aula el problema social relevante de la desigualdad de género, e intenta huir de esa dicotomía, la mayoría de las veces excluyente y jerárquica, entre lo masculino y lo femenino, sustentándose en un desequilibrio de poder y en una situación de dominio de lo primero sobre lo segundo.

Aquí hablamos de un doble conflicto, en primer lugar, el de aquellas personas que consideran que no hay una estructura dominante sobre la otra en ninguna faceta de la vida y tampoco en el ámbito patrimonial y un segundo conflicto, derivado de que la lectura dominante en los distintos espacios patrimoniales continúa siendo androcéntrica y patriarcal.

En este sentido, se persigue una relectura crítica del patrimonio, investigando y rescatando el papel de la mujer y su legado y acervo cultural para incorporarlo al “discurso oficialista” llenando esos huecos ignorados o borrados que son un sinsentido en los tiempos actuales. Si queremos construir una ciudadanía que vaya más allá de las dualidades de género, debemos apostar y recuperar todo el

patrimonio que las mujeres han generado y han legado, así como analizar la invisibilidad y el sometimiento que lo caracterizan de manera que nos permita una reinterpretación de la historia y un análisis del presente más complejo y enriquecedor (Martín, Estepa y Cuenca, 2021).

En los últimos años, la denominada cuarta ola feminista, se ha caracterizado por ser la etapa de mayores investigaciones y proyectos de estudios rigurosos de género y en clave de género que han generado un gran cambio social, que vuelve a estar en peligro en estos últimos años por el auge del negacionismo, los totalitarismos y las posturas fascistas. Aunque no es menos cierto, que esta cuarta ola han promovido modificaciones en las legislaciones laborales, educativas, familiares y de conciliación entre otras, si bien estos no se están dando en todos los países, ni con la misma intensidad ni velocidad.

Según Alario y Lucas (2018) el caso del patrimonio material viene constituido por la invisibilidad y la exclusión y, a pesar de que el número de artistas mujeres es superior al número de artistas hombres, esto no se ve traducido en visibilización y reconocimiento social de unas y otros.

Por otro lado, es necesario llevar a cabo un proceso de revisionismo histórico para hacer emerger a las mujeres olvidadas en los archivos o en los almacenes de los museos, siendo conscientes que la parte conservada en estas instituciones donde las creadoras son mujeres es un número mínimo y aún así están ubicadas más en los oscuros sótanos que en las paredes de las salas.

En cuanto al patrimonio inmaterial, entendemos que su tratamiento en el aula presenta otras potencialidades para enriquecer el pensamiento crítico del alumnado. Así, algunos elementos del patrimonio cultural reflejan las tradiciones intelectuales o religiosas predominantes, la filosofía y la visión del mundo de una comunidad o de un pueblo, que pueden fomentar la conformidad social e incluso ir en contra de la diversidad de género, ya que cada género ha tenido asignado un rol, perpetuado a través de los tiempos por las sociedades patriarcales, donde el hombre proveedor es también creador, conservador y gestor de los patrimonial “con mayúsculas” mientras que las mujeres o eran musas o se quedaban marginadas de los ámbitos de acción de lo público para vivir recluida entre los muros de la vida familiar y privada. Este hecho, ha permitido también que las mujeres sean las conservadoras y transmisoras de las tradiciones y los saberes de la comunidad. Sin embargo, las culturas no son rígidas, estáticas y atemporales, sino que son adaptativas a los nuevos contextos y valores, por lo que no se trata de promover prácticas culturales tradicionales que incluyen, e incluso pueden llegar a promover, elementos no igualitarios y que sigan perpetuando los roles señalados. Esta visión restrictiva conservacionista puede seguir sirviendo de base para contradecir la legitimidad universal y la aplicación de las normas de los derechos humanos. En este sentido, no se puede conseguir la cohesión de una determinada comunidad cultural, sea esta transnacional, nacional o subnacional, en detrimento de un grupo dentro de esa comunidad, como las mujeres (Estepa y Martín Cáceres, 2020).

El potencial de trabajo de esta tipología con el alumnado da múltiples posibilidades ya que en principio puede trabajarse los choques entre la tradición y la modernidad, el dominio y/o subyugación entre géneros, el hecho de que la defensa acérrima de la tradición ha sido guía para perpetuar la posición de dominio de los hombre mientras se convertía en carcelera para las mujeres y que ha creado un muro que es muy difícil de franquear de relaciones sociales estandarizadas y estereotipadas que son muy resistentes al cambio.

5.2.2. Patrimonios sometidos

Bajo esta denominación nos referimos a aquel patrimonio que se ve subyugado por la cultura dominante, normalmente políticamente impuesta, muchas veces después de guerras o conflictos violentos y en otros casos por situaciones nómadas que ha sido perseguidas en muchos momentos de la Historia. En esta tipología encontramos los patrimonios indígenas que ven cómo la estructura social, económica y cultural imperante ha acabado subyugando sus propias tradiciones o simplemente destruyéndolas o, en el mejor de los casos, da a sus manifestaciones la etiqueta de artesanía frente a la entidad de patrimonio a elementos similares de la cultura hegemónica.

Aquí encontramos también los elementos de identidad de las minorías que son silenciados e incluso perseguidos cuando se ven peligrar los acervos culturales del grupo dominante. Aquí podríamos poner como ejemplo las persecuciones del pueblo gitano, que no ha sido lineal sino que se ha dado en diferentes lugares y diferentes momentos de la historia.

Pero el sometimiento es algo recurrente en la historia y eso se ha visto en el legado, en la huella que dejan tanto los sometedores como los sometidos, por lo que se hace necesario cierto revisionismo y relectura de la Historia que nos permita que emerjan del olvido patrimonios olvidados, o silenciados de manera intencionada en una larga historia de los fuertes sobre los débiles que se pueden ver entre otros el ya enunciado de los hombres sobre las mujeres, de las clases dominantes sobre el sustrato del pueblo, de los vencedores sobre los vencidos, de las religiones sobre el laicismo o de lo políticamente correcto frente a lo transgresor. Esta última clasificación posee un componente controversial en sí mismo con una potencialidad para trabajarla con el alumnado a partir del concepto de justicia social, además es fácil acercar a los estudiantes al conflicto a través de acciones de la vida cotidiana, aquellas que se producen en el ámbito familiar y escolar y que son percibidas por los discentes como una situación de injusticia.

5.2.3. Patrimonios inclusivos

Esta ha sido la última aportación a los patrimonios controversiales, pero que ha emergido con gran fuerza porque la inclusión en los patrimonios controversiales era una necesidad palmaria. Una vez más, en este subgrupo se promueve una revisión con análisis crítico del patrimonio, centrado en los criterios de accesibilidad y de atención a la diversidad, persiguiendo que en este caso el patrimonio se comporte como un recurso para la inclusión, integrándose elementos

patrimoniales que representen la pluralidad social, la multiculturalidad y los sentimientos de pertenencia (Arrollo et al. 2022).

Se entiende la inclusión en un doble sentido, no solo aquellos relacionados con las capacidades diferentes y la necesidad, también se trabaja en relación a la visualización y a que el patrimonio sea, efectivamente, una representación de las sociedades que lo promueven, incluyendo a colectivos sociales, como puede ser el LGTBQ+, los migrantes, o colectivos raciales y los movimientos que generan como puede ser el BLM (Black Live Matters).

De manera que en este último subgrupo se asienta sobre las bases de que todos tenemos derecho al patrimonio, no solo para acceder a él sino también derecho a que todos los grupos que forman parte de una sociedad y por ende de su cultura, ya sea minoritaria o residual se vean representados en los espacios de presentación del patrimonio y que están bajo el mismo paraguas de protección.

En este sentido, podríamos afirmar que los patrimonios inclusivos abogan por una eliminación de la desigualdad, ya sean las desigualdades en el acceso al patrimonio de las personas por causas físicas, psíquicas o sensoriales y desigualdades por falta de representación y visibilización ya sea por causas supremacistas, racistas/xenófobas u homofóbicas.

En este último grupo, al igual que en el anterior, el concepto de justicia social sería un buen punto de partida para trabajar los patrimonios inclusivos en el área, además de conceptos como el de empatía, ya que en el mundo globalizado y el acceso universal a la educación, lo común será que en algún momento de la trayectoria académica de una persona se conviva con alguna persona víctima de esas desigualdades.

6. A MODO DE REFLEXIÓN

Como conclusión, reflexionamos ante la necesidad de un debate colectivo y cualificado en torno a la didáctica del conflicto y el papel de los y las docentes en educar en pensar históricamente. En este capítulo hemos puesto de manifiesto como la educación patrimonial, a partir de los patrimonios controversiales y usando la metodología adecuada, puede ser una estrategia que ayude al alumnado a posicionarse, tomar partido, y saber argumentar para llegar a consensos y espacios comunes, pero no pueden ser la única herramienta ya que el panorama político mundial con el auge de los totalitarismos, el fascismo y la preponderancia del pensamiento único, está haciendo peligrar, no solo los valores democráticos, sino la democracia misma.

No es menos cierto que un desafío importante está en la formación del profesorado, tanto en formación inicial como en formación continua, ya que los cambios no se llevan a cabo ni por cambios legislativos, ni por recomendaciones suprainstitucionales, ni porque se teorice sobre cambios metodológicos, sino por la formación de un profesorado, en muchos casos con hartazgo sobre los continuos cambios normativos, la creciente burocracia y el escaso reconocimiento social. Pero también, en muchos casos, conscientes de la capacidad transformadora que poseen y ávidos y deseosos de nuevas herramientas, y formación para saber aplicarlas, en

pro de una formación ciudadana capaz de tomar sus propias decisiones y con criterios de equidad, feminismo, inclusión y justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, M. T. y Lucas, L. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico femenino. *Anales de historia del arte*, 28, 417-430.
- Arroyo, E., Sampedro, S., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M. (2023). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En Delfín Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. Integrated Science* (pp. 35-52), vol 8. Springer, Cham.
- Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado y J. M. Cuenca (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Cáceres, M., Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.
- McLoughlin, C. y Lee, M.J.W. (2008). The three P's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
- Pedrouzo, A. y Castro, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación: documentos de trabajo*, 15. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Trilling, B. y Fadel, C. (2012). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. John Wiley and Sons.

DE LOS IMPACTOS AL VALOR DEL MUSEO EN UN MUNDO EN TRANSFORMACIÓN

Alice Semedo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. ORCID: 0000-0001-8308-0971; Ciência ID: 3412-23D4-A26A

1. EL MUNDO EN TRANSFORMACIÓN

En estos últimos años, hemos vivido situaciones límite que creíamos que cambiarían el mundo y nuestra forma de vivir. En el campo de la museología, la reflexión sobre el valor, la responsabilidad y el propósito de los museos ha ganado *momentum* y visibilidad, promoviendo en la investigación un cambio de paradigma centrado en el “valor”. Este texto presenta sucintamente las transformaciones ocurridas y sus implicaciones para la investigación y la evaluación del sector, señalando caminos alternativos.

En el ámbito del ICOM, el proceso de transición del museo –de autoritario a reflexivo, de reflexivo a difractivo (Semedo, 2023)– culminó en un debate acalorado acerca de la definición del museo, en múltiples escisiones, y en una redefinición consensuada entre las diferentes facciones que pospone en cierto modo la revolución prometida. Esta transformación es indicativa de la existencia de cambios sectoriales internos, que muchas veces se originan en los movimientos *bottom-up* dentro del propio museo y en sus encuentros con el mundo exterior. Dicho proceso de transformación potencialmente altera el equilibrio entre las diferentes actividades del museo y se relaciona, en los diversos contextos de la globalización, con cambios en la producción de la cultura y del significado social que, en un intento por proporcionar valor y significado, han conducido a un activismo que abraza las cuestiones y aspiraciones de la comunidad.

Paralelamente a estos procesos endógenos inspirados por la transformación en curso y reorientación de las políticas del sector, otros procesos exógenos toman parte en esta transición. En un mundo de austeridad, restricciones económicas, recursos reducidos e incertidumbres, la inversión pública en el sector cultural se ha vuelto más competitiva, presionando a las instituciones culturales a rendir cuentas públicamente y a evaluar el impacto de dicha inversión. Durante la última década, el escrutinio público y académico del museo ha ganado especial impulso, no solo en el campo de la gestión cultural –cuyas discusiones sitúan al museo en el sistema de bienes y mercancías de consumo–, sino también en los estudios de museos y los estudios culturales, los cuales van más allá de la crítica institucional y las cuestiones de representación para reflexionar sobre estrategias y prácticas de exposición, interpretación y participación de los públicos (Love et al., 2023).

En el contexto europeo y desde al menos la década de 1990, los impactos sociales del sector cultural han sido explorados por políticas culturales, investigadores, e instituciones culturales –principalmente museos–,

convirtiéndose en una de las justificaciones para la financiación pública de las actividades culturales (ver, por ejemplo, Williams, 1997; Matarasso, 1997; Throsby, 2012; Pop y Borza 2016; Azmat et al. 2018)¹. El impacto social fue definido por Landry et al. (1993) como aquellos efectos que van más allá de la propia participación en una actividad cultural y que tienen influencia a lo largo del tiempo, tocando directamente la vida de las personas. En vistas a satisfacer las expectativas de las múltiples partes interesadas, el museo se confronta con la necesidad de justificar su valor, no solo a partir de su valor funcional y de argumentos referidos al valor patrimonial de sus colecciones –preservación y curaduría del capital cultural de la sociedad–, sino también en relación con su contribución a la sociedad, especialmente en términos de impacto social y de presencia en el mundo. No cabe duda de que la ampliación del ámbito y del papel de los museos va de la mano de una necesidad creciente de demostrar y comunicar su “valor”, valor que argumentan como multifacético y multidimensional.

Este escrutinio y presión para proporcionar evidencias de que los programas del museo contribuyen a objetivos más amplios² ha contribuido al desarrollo de una cultura generalizada de *accountability* y de evaluación de impactos en el sector museológico –liderada, principalmente, por el mundo anglosajón–. Esta cultura ha sido acusada por muchos de instrumentalizar el sector. En este modelo de evaluación, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas del sector público se caracteriza fundamentalmente por la recogida de evidencias que demuestren el desempeño mediante resultados tangibles y cuantificables, y, por tanto, mediante indicadores numéricos que puedan probar eficacia y eficiencia. Este modelo ha resultado en intentos de desarrollar o adoptar una metodología que permitiese a los profesionales de museos medir su impacto de una forma que fuese replicable.

En general, las definiciones contemporáneas asocian la instrumentalización de políticas con “going beyond function and having aspirations to contribute to a wider agenda of social change” (Davies, 2008, p. 260). Instrumentalización en un sentido que abre paso para que a) el valor asuma un carácter utilitario; b) se considere como una concreción de políticas gubernamentales; c) o incluso condicione la financiación de programas al cumplimiento de esas directrices. Esta instrumentalización del valor se encuentra profundamente imbricada en lo que Stephen Ball (2012) caracterizó como cultura de la performatividad. La racionalidad técnica puede ser definida como una epistemología de la práctica

¹ La búsqueda en Google (30 de junio de 2024; 0,20 segundos) de “social impact of museums” arrojó más de 39 800 resultados, “impacto social do museu” generó 16 200 resultados e “impacto social del museo”, unos 47 200 resultados.

² Si bien en el caso portugués siempre ha existido de un elemento de multifuncionalismo en las políticas culturales y museológicas –por el que la misma medida política puede tener múltiples efectos relacionados con una serie de preocupaciones–, los documentos producidos recientemente en torno a la política cultural han hecho que las relaciones entre las diferentes preocupaciones políticas sean más explícitas y evidentes que en el pasado. Ver, por ejemplo, el documento recientemente publicado «Compromisso de Impacto Social das Organizações Culturais» en <https://cisoc.pna.gov.pt/apresentacao/> (consultado el 23 de enero de 2024).

derivada de la filosofía positivista, que “holds that practitioners are instrumental problem solvers. Who select technical means best suited to purposes. Rigorous professional practitioners solve well-formed instrumental problems by applying theory and technique derived from systematic preferably scientific knowledge” (Schon, 1987, pp. 3-4). La adopción de la “racionalidad técnica” y del lenguaje de la ciencia, la tecnología y la práctica basada en evidencias con el fin de evaluar el trabajo del museo está íntimamente asociada a esta cultura de la performatividad. Asimismo, la cultura de la performatividad es entendida como “a powerful and insidious policy technology that is now at work at all levels and in all kinds of education and public service, a technology that links effort, values, purposes and self-understanding to measures and comparisons of output” (Ball, 2012, p. 19).

Si bien se reconocen las ventajas del alineamiento de agendas y del desarrollo de instrumentos de planificación que integren las dinámicas relacionales para maximizar la visibilidad de su impacto social; y que esta es una oportunidad para que los museos colaboren con las diversas partes interesadas en el desarrollo de un marco de evaluación adecuado, con el potencial de mejorar su trabajo –en lugar de percibir la evaluación y la medición como algo dictado por políticas gubernamentales y entidades financiadoras–, es necesario estar alerta ante las posibles tergiversaciones, desequilibrios y excesos de esta instrumentalización³.

Como alertase hace tiempo Clive Gray (2008), progresivamente “this multiplicity of policy action can lead to a position where governments are reduced to making major policy demands that are operationally vacuous or are simply impossible to control and manage effectively” (p. 215). Eleonora Belfiore (2002) advertía también que “instrumental cultural policies are not sustainable in the long term, and how they ultimately may turn from ‘policies of survival’ to ‘policies of extinction’” (p. 104). De hecho, la tendencia a la instrumentalización del sector que este modelo acarrea ha resultado ser controversial y entendida como parte de la creciente “instrumentalización” de la política cultural (Gray, 2008; Belfiore y Bennett, 2008). Aspirando a una comprensión amplia de cómo los museos contribuyen a la sociedad, al hacer del impacto social el foco de la evaluación se está resaltando su dimensión social. Sin embargo, al mismo tiempo está enfatizando su papel instrumental, impulsando la tendencia a valorar las actividades culturales por su impacto instrumental y no por su valor intrínseco. Belfiore (2002), por ejemplo –y en el contexto del panorama político de Reino Unido–, cuestiona de forma provocadora el deber de las organizaciones artísticas y culturales de actuar como agentes de inclusión y transformación social, afirmando que “the assumption that museums can realistically be expected to become ‘agents of social change’ is hardly a well proven fact” (p. 103). Como se argumentó años antes con relación al impacto económico (Johnson y Thomas, 1992), la capacidad de los museos para abordar el cambio social es, en realidad, marginal. Como algunos alegan, por más que los museos promuevan la cohesión social y el empoderamiento comunitario,

³ Este instrumentalismo se asocia a intervenciones diseñadas para alcanzar determinados resultados, intervenciones que pretenden ir más allá de la función específica de la institución y que aspiran a contribuir a una agenda más amplia de cambio social (Davies, 2008, p. 260).

esta no es la característica fundamental de la experiencia museística (asociada, por ejemplo, a la experiencia estética). Los museos, como argumenta Simon Brault (2004), pueden ser “routinely called to the aid of ailing downtown cores, deserted or overpopulated urban areas, or neighbourhoods torn apart by violence and poverty”, pero, como señaló igualmente James Purnell (2007), “they would still matter if they did none of those things. They are intrinsically valuable before they are instrumentally so” (ambos citados en Belfiore y Bennett, 2008, p. 7).

Desde el final de la década de 1990, la reflexión sobre este modelo por parte del campo de los estudios culturales ha expuesto claramente algunos de los puntos críticos de los estudios realizados, cuestionando su implementación. Más allá de los argumentos mencionados antes, se ha hecho referencia explícita a la calidad de las “pruebas” presentadas por diversos estudios sobre los impactos sociales de la cultura, al ser estas en general débiles y, sobre todo, por confundir la investigación genuina con la construcción de argumentos en defensa del impacto social. Asimismo, se ha objetado que se aplican metodologías de evaluación insatisfactorias, y que las muestras son de pequeñas dimensiones. Se apunta a que el relato procede principalmente de datos cuantitativos precisamente porque: la terminología es muy imprecisa; la incapacidad de definición de indicadores de éxito relevantes es una realidad; existen problemas para aislar la causalidad directa; y se percibe (inconvenientemente) que se trata de impactos a largo plazo que precisarían de estudios longitudinales más sólidos. Por otro lado, se requiere de la identificación de las condiciones de partida, especialmente en términos de teoría del cambio o de planificación de intervenciones que distingan impactos a corto, medio y largo plazo, o que tengan en cuenta el nivel de participación o colaboración de los públicos y partes implicadas (ver, por ejemplo, Reeves, 2002; Belfiore y Bennett, 2010).

Junto a las críticas surgidas en el contexto de la investigación y de las ciencias sociales, se asiste a una creciente preocupación interna sobre “qué” valor se ha estado utilizando para definir el valor de los museos, y cómo este se ha evaluado y medido. Este giro conceptual se relaciona con un contexto de cambio más amplio descrito por Julian Meyrick y Tully Barnett (2021) a partir de cuatro características esenciales que demandan la construcción de nuevas categorías de pensamiento:

- i. Una transformación radical de los horizontes temporales del valor.

The return of time. Both a new sense of the past and a new sense of the future arrive simultaneously and are visited on the present moment in the form of a succession of “trials of strength” to its own reification (i.e. value = present need). The present is displaced as the sole locus of attention. There is an expanded sense of value’s temporal origins and impacts. (p. 76)

- ii. Un sentimiento ampliamente compartido de inadecuación metodológica.

A loss of a sense of the validity of “proof” as the methods of normal science evaluation are perceived to fall short of new phenomena requiring explanation. This is not a failure of intellectual “tools”, the rejection of particular techniques or request for their enhancement. It is a global loss of credibility in the remit and purpose of these methods stemming from a collapse of their paradigmatic assumptions. (pp. 76-77)

iii. La fusión de los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales.

An inability to keep different domains of knowledge within their previous specialized boundaries, or for experts to retain the status that comes with such distinctions. In respect of arts and culture, it is an inability to consider value as an expert point of address, separate from broader consideration of the values they involve. Crisis flushes old taxonomic distinction away, demanding the construction of new categories of thought. (p. 77)

iv. Una estratificación y bifurcación del debate público.

As previously specialized domains of knowledge collide, reflecting a sense of broader crisis, the old does not give way to the new, but sits alongside it as an alternative frame of reference, its explanatory power diminished, but still extant. This leads to a curious doubling of terms and understandings, a fugue discursive realm where conflict is expressed not so much in specific disagreements as in the confrontation of quasi-foundational worldviews. (p. 77)

v. La pérdida de un instrumento de autoridad competente.

In any democratic state, there is an authorizing mechanism or small number of mechanisms, for creating political inhesion, that legitimate debate and impart stability to the social system. In a crisis, this authorizing stability is lost. There is erosion of the presumed context for the recognition of proof and a breakdown in the “conferral of value”. (p. 77)

Será también en este contexto más amplio donde se asista a la emergencia de un paradigma basado en el “valor” del museo, en términos de reformulación del concepto de valor intrínseco y público. Las críticas han cuestionado la importancia atribuida a los resultados de carácter utilitario, describiéndolos como una herramienta de ingeniería social que limita el valor cultural a efectos instrumentales, y vinculándolos a visiones demasiado restrictivas que han privilegiado unos resultados en detrimento de otros (Hein, 2000; Sandell, 2002; Gray, 2008). El hecho de que las herramientas utilizadas privilegien enfoques cuantitativos originarios de la economía y de la auditoría tampoco ha sido unánimemente aplaudido en el medio museológico. La aplicación de la economía de mercado al sector cultural –enfocada en valores de “uso” a los cuales atribuye un valor monetario y mide cuantitativamente– ha omitido, por ejemplo, los valores de “no utilización”. Se han excluido así muchos de los beneficios intrínsecos y socioculturales sin valor evidente en el mercado, pero que son vivenciados por los públicos y valorados por la sociedad⁴. Se niega por ello que el lenguaje y las técnicas

⁴ Bruno Frey y Stephan Meir (2006) sintetizaron estos efectos externos distinguiendo cinco tipos: 1. Valor de opción: las personas valoran la posibilidad de disfrutar de los objetos expuestos en el museo en un futuro próximo; 2. Valor de existencia: las personas se benefician del hecho de saber que el museo existe, aunque no lo visiten ni ahora ni en el futuro; 3. Valor de legado: las personas obtienen satisfacción del hecho de que sus descendientes y otros miembros de la comunidad puedan, en un futuro, disfrutar de un museo si así lo desean; 4. Valor de prestigio: las personas perciben utilidad en el hecho de saber que un museo es apreciado por otras personas que viven fuera de su comunidad. No es necesario que ellas mismas disfruten o visiten el museo; 5. Valor

procedentes del mundo de la economía y la auditoría puedan abordar la experiencia subjetiva de la participación artística, la calidad de vida y el bienestar, o consigan captar las transformaciones significativas que los museos generan en los individuos y las comunidades. El énfasis en los beneficios instrumentales de la cultura solo estaría evitando “the more difficult approach of investigating, questioning and celebrating what culture actually does in and of itself” (Holden, 2006, p. 34-35).

En general, existe consenso sobre que el valor cultural y social no pueden ser capturados en su totalidad por el valor económico⁵, pues se dan otras características –no solo los efectos externos ya mencionados, sino particularmente los aspectos sociales o de desarrollo individual– que no pueden ser reducidos a una dimensión monetaria. Se argumenta que la participación en actividades culturales conlleva beneficios individuales y sociales, que van desde la sensación de bienestar, la autorrealización, la satisfacción vital, el aprendizaje y el desarrollo de competencias críticas y creativas, hasta el aumento de la autoconfianza y la participación en el espacio público. En un informe reciente de 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM)⁶ suman a esta enumeración otras dimensiones como la cohesión social, el desarrollo cívico y la promoción de la salud y del bienestar –incluyendo aquí cuestiones de pertenencia, lugar y significado–, defendiendo que estas deben ser un objetivo central para los museos (pp. 55-66).

Estas líneas de argumentación han demostrado que existe una clara necesidad de reflexión sobre cómo definir y capturar mejor el valor de los museos. La necesidad de un enfoque más holístico parece evidente. François Matarasso (1997) ya habría sugerido que la legitimidad de los beneficios psicológicos y del bienestar proporcionados por las actividades es de difícil medición en términos cuantitativos. Carol Scott (2003) es también una de las voces que pronto llamaría la atención sobre estos aspectos, alertando de que no todas las experiencias museales son medibles y de que el foco en la medición no puede ser el único factor para el desarrollo de un programa o actividad cultural. Deidre Williams (1997) igualmente cuestionó la adecuación de los marcos tradicionales para medir el valor de la práctica artística, al argumentar que estos no consiguen incorporar conceptos clave como los de democracia cultural, capital social o aprendizaje para el desarrollo humano:

educativo: las personas son conscientes de que el museo contribuye a su propio sentido de la cultura o al de otras personas y, por ello, lo valoran (pp. 402-3). Asimismo, los autores refieren la posibilidad de que se produzcan efectos negativos como, por ejemplo, aquellos relacionados con la gentrificación.

⁵ En la década de 1980 la principal preocupación era medir la escala de contribución de los museos en términos de medidas económicas convencionales, tales como empleo, ventas, impuestos, recetas externas y efectos multiplicadores, utilizando enfoques econométricos “duros” (ver, por ejemplo, Myerscough, 1988).

⁶ OECD e ICOM (2019). Culture And Local Development: Maximising the Impact: Guide for Local Governments. OECD-ICOM. Versión en portugués en: https://search.oecd.org/cfe/leed/OECD_ICOM_GUIA_FINAL.pdf (consultada el 23 de enero de 2024)

The existing frameworks for assessing the value of community-based arts practice are inadequate. The traditional or fine arts paradigm does not extend to embrace the concepts of cultural democracy, social capital or learning for human development. Yet the function of art in society is much more than the body of products created by a few for public entertainment or private art collections. (p. 33)

Por otra parte, estos estudios instrumentalistas/de sentido economicista no facilitan la comprensión del valor de la experiencia para los participantes, y los instrumentos de naturaleza más estructurada tienen una utilidad limitada en el desarrollo del conocimiento de las actitudes, valores y sentimientos proporcionados por la participación en actividades del museo. Si los procesos de creación de significado y relevancia son contingentes, variables y fluidos, entonces es necesario reconocer el carácter activo de todos los implicados y la construcción social del aprendizaje.

En muchos casos, la participación en actividades de educación museal se satisface en la propia acción, independientemente de los resultados observables. En particular, el valor asociado a la visita/participación suele relacionarse más con el mantenimiento de un sentido de identidad personal que con una expectativa de beneficios específicos. Del mismo modo, algunos investigadores (ver, por ejemplo, Bedford, 2016) defienden que el encuentro estético es un resultado valioso en sí mismo, independientemente de la demostración de resultados de aprendizaje cognitivo. Incluso desde la perspectiva del aprendizaje del visitante, puede defenderse la importancia de la experiencia y no los resultados de aprendizaje (Packer, 2006).

El sesgo hacia la instrumentalización de la evaluación puede tener como efecto indeseado la relegación, a un plano secundario, de la acción museológica centrada en los beneficios intrínsecos y públicos de la experiencia museística, tal como son entendidos por el museo. Estos argumentos no nos eximen de intentar comprender y maximizar los beneficios relacionados con experiencias satisfactorias en las que los visitantes/participantes se involucran en y con el museo. No obstante, y aunque en algunos casos estas acciones puedan ser desafiantes –e incluso difíciles– para los públicos –y, por tanto, hacer problemática su evaluación–, es importante valorarlas en vistas a asegurar la expresión de otros tipos de “valor” y de otras dimensiones de la experiencia en el museo.

En Portugal, estas tensiones entre los denominados valores “intrínsecos”, “públicos” e “instrumentales” de las actividades culturales ponen de manifiesto la necesidad de una discusión y un diálogo más abiertos sobre los beneficios, valores y propósitos implicados –algunos, ciertamente, de difícil medición– en la experiencia museística. Este debate debe convertirse en un aprendizaje compartido, que contrarreste tanto la tendencia arbitraria de la administración pública a centralizar estos procesos –y, por tanto, la percepción de exclusión entre las partes interesadas– como los movimientos *top-down* en el desarrollo de este tipo de políticas que contradicen el espíritu que alimenta los principios de horizontalidad y escucha. En cualquier caso, lo que también se hace evidente es que “valor” y “propósito”, “beneficio” e “impacto” son constructos teóricos

profundamente interconectados, y pueden ser considerados como las diferentes caras de un poliedro.

2. (RE) CONSTRUIR LA NOCIÓN DE VALOR PÚBLICO A PARTIR DE LA COMPRENSIÓN DE LOS PROPÓSITOS DEL MUSEO

Como se viene afirmando, una de las perspectivas que ha ido ganando terreno en esta transición del museo está relacionada con la transformación del paradigma relativo a cómo el valor es concebido y evaluado. Esta noción de valor del museo ha sido propuesta como principio organizador y marco más inclusivo para articular, defender y fundamentar la importancia de los museos en el siglo XXI. Este planteamiento se ha desarrollado en torno las nociones de valor intrínseco y de valor público y, en cierto modo, de relevancia (Simon, 2016)⁷, presentándose como una alternativa al paradigma instrumental/utilitarista que todavía prevalece, y a su correspondiente preocupación con las contribuciones a objetivos de política social y económica. Se trata de un planteamiento que, asimismo, se alinea con los valores de idealismo, intimidad, profundidad e interconexión⁸, centrándose en la razón de ser de cada museo, es decir, en su misión y en los valores que lo orientan.

John Holden (2006) definía el valor intrínseco en su monografía *Cultural Value and the Crisis of Legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*, como

Intrinsic values are the set of values that relate to the subjective experience of culture intellectually, emotionally and spiritually. It is these values that people refer to when they say things such as 'I hate this; it makes me feel angry', or 'If this was taken away from me I would lose part of my soul', or 'This tells me who I am'. These kinds of values can be captured in personal testimony, qualitative assessments, anecdotes, case studies and critical reviews. (p. 14)

Junto con esta noción dúplice de valor/beneficios, en esta misma monografía Holden introduce otras dos dimensiones relacionadas con el valor “institucional” y el valor “público”:

⁷ En este modelo, la noción de relevancia se refiere a la creación de prácticas significativas, y se asume como punto de partida del trabajo del museo, en todos los niveles: declaraciones de misión, políticas y estrategias, creación de proyectos y programas de mediación, y curaduría de exposiciones. Como tal, puede ser comprendida bien como concepto, bien como proceso. Otro aspecto a considerar es que la relevancia en el museo está íntimamente relacionada con la interacción personal y social y que, por tanto, esta puede definirse tanto como un proceso cognitivo que ocurre en la mente de un individuo, como una implicación social y participativa entre personas, museos y comunidades (Hooper-Greenhill, 2000).

⁸ Al caracterizar los museos socialmente responsables, Robert Janes (2007, p. 141) destaca estos valores como eje central de este posicionamiento: idealismo, para imaginar lo que puede llegar a ser (como se ha mencionado, en lo que puede convertirse el museo, en la relación con los públicos...); intimidad, dado que hablamos de proximidad y sobre todo de calidad en este contacto; profundidad, porque se aspira tanto a lo particular y al detalle como al alcance y la amplitud, incluso cuando ello exige una enorme inversión de tiempo y recursos – la profundidad se relaciona principalmente con pensar, cuestionar, reflexionar, escuchar, hacer las cosas con calma; y la interconexión, en referencia a la creciente conciencia social y las profundas conexiones entre el “museo-más-que-museo” con el mundo.

Institutional value relates to the processes and techniques that organisations adopt in how they work to create value for the public. Institutional value is created (or destroyed) by how these organisations engage with their public; it flows from their working practices and attitudes and is rooted in the ethos of public service. Through its concern for the public an institution can achieve such public goods as creating trust and mutual respect among citizens, enhancing the public realm, and providing a context for sociability and the enjoyment of shared experiences. Institutional value is akin to the idea of 'public value' as discussed in the work of Mark Moore. (2016, p. 17)

Una de las críticas más contundentes al modelo instrumentalista de evaluación fue apuntada por Mariana Mazzucato (2018), subrayando que este enfoque se centraba más en la extracción de valor que en su creación, y que, al hacerlo, olvidaba el significado real de “valor”. Y añadía: “what is required is a new and deeper understanding of public value, an expression found in philosophy but almost lost in today’s economics” (p. 212). El valor público no es ni el valor privado traspuesto a las instituciones públicas, ni el aumento de la utilidad para el consumidor individual. En realidad,

it is a social dialogue of the commons in which plural perspectives about what is of value co-exist in a non-hierarchy of proof. Within such a dialogue, there can be no univocal body of evidence so overwhelming it entirely invalidates different points of view. (Meyrick y Barnett, 2020, p. 5)

En el contexto de los museos, algunas de las propuestas relacionadas con esta transición de paradigma tienen ya más de treinta años. Stephen Weil hablaba de la necesidad urgente del museo de concentrarse en su valor público, reevaluando su relevancia para las comunidades, y sugería que el mayor valor de una colección de museo reside en su uso para fines socialmente válidos y no en su mera adquisición, exposición y conservación. En un artículo de 1999, Weil reforzó esta visión introduciendo algunos de los propósitos que actualmente nos resultan tan relevantes: la calidad de vida y el bienestar. Decía Weil que el museo debería redirigir su atención para lograr, “through its public-service orientation, use its very special competencies in dealing with objects to contribute positively to the quality of individual human lives and to enhance the well-being of human communities” (p. 229). En este texto, el autor anunciaba que ya se habían terminado los *good old days* en los que la existencia de un museo era una justificación en sí misma, lo que deja al museo con desafío de producir “resultados organizacionales” que beneficien a la sociedad en general: “if our museums are not being operated with the ultimate goal of improving the quality of people’s lives, on what [other] basis might we possibly ask for public support?” (p. 242). Como entidades orientadas por una misión como propósito –creadas como medios y no como fines en sí mismas–, argumentaba que sus resultados deben ser invariablemente externos. En muchos de sus textos, Weil describía dos momentos importantes para el contexto presente. El primero se relaciona con la basculación de la reflexión desde un foco interno al museo (crecimiento de las colecciones, conservación, estudio, exposición de las colecciones) hacia un foco externo (educación y otros servicios para visitantes/comunidades). El segundo se relaciona con las expectativas actuales que apuntan a la experiencia en el museo como

contribución a la calidad de vida individual o al bienestar de las comunidades, y la afirmación de ideales de democracia y justicia. Weil hablaba de valor.

Como ya conté en otro texto (Semedo, 2019, pp. 19-27), durante estos treinta años entre la teoría y la práctica me ha sido dada la extraordinaria oportunidad de conocer a muchos profesionales de museos y trabajar con ellos sobre estas cuestiones. En una de estas ocasiones, plané el workshop *Ser / Fazer Museu* y los trabajos de reflexión subsecuentes (1 plan para 100 días + revisión de misiones + nuestras palabras) para la Rede de Vila Nova de Famalicão. Durante los dos días de trabajo, el grupo participó en diferentes actividades y utilizó los instrumentos diseñados para apoyar la reflexión compartida que siguió los meses posteriores sobre la razón de ser de cada uno de los museos⁹. Este viaje introspectivo partió de cuestiones clave que relacionaban el propósito de trabajo y la identidad del museo con procesos de concienciación sobre el presente y con modos especulativos de proyectar e imaginar el futuro. En este ejercicio se buscó responder a las cuestiones cruciales de “por qué hacemos lo que hacemos”, “para quién y cómo lo hacemos” y, en última instancia, “qué es lo que hacemos finalmente...”¹⁰. Un momento inequívoco en la construcción de cualquier museo, ya que si el post-museo es un lugar de reciprocidad –como lo expresase Hooper-Greenhill (2000) –, entonces cada museo tendrá que apoyarse en estos momentos fundamentales de producción

⁹ Se propusieron cuestiones esenciales para la redefinición de sus misiones y propósito: ¿Quiénes somos (qué hacemos/cómo nos identificamos)? ¿Qué hacemos y cómo lo hacemos? ¿Qué valores nos orientan? ¿Qué sueños tenemos? ¿Qué es lo que nos mueve/nos inquieta? ¿Qué queremos alcanzar y a dónde queremos llegar? ¿Qué servicio público prestan los museos/la red, qué obstáculos se presentan y dónde/cómo pueden ser reconfigurados? ¿Cómo alcanzar nuevos modelos que respondan mejor a los desafíos de nuestra contemporaneidad? ¿Qué tipo de actitud debe adoptarse? ¿Cómo integrar el conocimiento existente en los diferentes “nodos” de la red? ¿Cómo generar movimientos continuos que superen las fronteras preestablecidas? ¿Qué teoría de transformación (tipos de intervenciones, estrategias, resultados) podemos diseñar? Este viaje introspectivo también implicó la presentación y el reconocimiento de cada uno de los nodos y de lo que trajeron consigo: conocimientos, imaginarios, modos/prácticas de trabajo, experiencias, vocabularios, desalientos, sueños.

¹⁰ Como le era habitual, Stephen Weil también nos preguntó en el coloquio mencionado si todos los que estaban presentes creían tener valor. Si bien la respuesta no fue muy efusiva (tal vez debido a la barrera lingüística...), creo que todos pensaron que sí, que tenían valor. Weil continuó preguntándonos por el valor de los museos en los que cada uno trabajaba, creando confusión, ya que esta diferencia no se les había ocurrido a la mayoría de los presentes en el Auditório Almeida Garrett (Porto). Lo cierto es que todavía encuentro muchos profesionales que me hablan del valor intrínseco de los museos, desarrollando una argumentación sofisticada que asocia el valor intrínseco simplemente con el valor de salvaguarda y de conocimiento de las colecciones, justificando la existencia de estos meramente a partir de esta visión estrecha. Pese a ello, el museo es una construcción nuestra. El museo es una organización y su valor proviene de lo que realmente hace, de las transformaciones que realiza, y no de lo que simplemente “es”. Weil argumentaba incluso que, dado que ningún museo es igual, lo más probable es que el valor (principalmente si se evalúa en relación con lo que el museo hace) no sea el mismo para todos los museos, o incluso que algunos no tengan valor alguno. Aunque hoy veo estas cuestiones de un modo algo diferente, este momento y las preguntas que planteó Weil siempre me han acompañado como un pensamiento ético y esencial para pensar la razón de ser del museo como cosa de/en el mundo.

transversal de conocimiento –principalmente a través de relatos de las múltiples subjetividades e identidades de sus partes constituyentes– para crear una polifonía constructiva de visiones, experiencias y valores a los que aspira (p. xi, 140, 144, 152).

La misión es una declaración de principios que necesariamente se reflejará en la visión estratégica de cualquier museo, revelando los valores sobre los que asienta sus proyectos, su posicionamiento en relación a la sociedad y, en suma, su comprensión de los contextos en los que vive y de los modos de hacer, de habitar el mundo. No se trata, por tanto, de un mero ejercicio retórico y enunciativo de funciones –como muchas veces se acostumbra a presentar–, sino de un verdadero instrumento de liderazgo, gestión y gobernanza. La declaración de misión deberá ser un instrumento inspirador, que realmente comunique la razón de ser de cada museo. Un instrumento que presente las visiones de lo que puede ser el futuro. Dicho esto, no queda duda ninguna de que la noción de misión, tal como la acabo de describir, se encuentra íntimamente relacionada tanto con la dimensión y el valor social de cualquier museo, como con su valor en el espacio público. Es la presencia de una causa final –en su sentido aristotélico, *telos*– la que da sentido a lo que hacemos, atribuyendo el papel de causas instrumentales a las funciones. Así, la misión deberá orientarse por la presencia de un fin último, reconocido como la verdadera causa de la acción humana, y relegar a un segundo plano –lo que no quiere decir inferior– otras causas posibles que desempeñan el papel de causas o condiciones instrumentales. Ahora bien, estas causas finales están profundamente relacionadas con la manera en la que el museo se percibe y se presenta a sí mismo. Consecuentemente, las causas finales son parte integral de la identidad de cada museo, y expresan su posicionamiento ideológico y su percepción del valor¹¹. Es decir, el valor comparado de cada museo debe ser determinado, en primer lugar, en relación con los fines particulares, los beneficios que aspira alcanzar, y no en relación con los medios que emplea para estos fines; en segundo lugar, teniendo en cuenta tanto el valor de relevancia de estos fines particulares, como el éxito relativo de su cumplimiento¹².

Estos relatos, aunque diferentes en su ámbito y objeto, comparten la opinión de que el concepto de valor ha sido concebido de forma demasiado restrictiva, excluyendo una serie de factores pertinentes para la consideración del bien común. Esta transformación libera a los museos para pensar y actuar no solo en términos de valor en el presente, sino también para imaginar nuevos modelos de los que puedan emerger modelos más sostenibles para el futuro: ¿Qué tipo de museo imaginamos para este mundo, aquí y ahora? ¿Qué futuros diseñamos con el museo? ¿Qué valores están involucrados? ¿Cómo nos posicionamos y estamos presentes en el mundo? ¿Cómo participamos en la reformulación del modo en el que vemos,

¹¹ Aunque funciones y fines sean, en la práctica, inseparables –funcionar sin un fin no tiene sentido alguno, y ningún fin puede lograrse sin el apoyo de actividades funcionales–, en este planteamiento de valor las funciones del museo no son consideradas un fin en sí mismas.

¹² No obstante, la verdad es que los museos tienden a centrar su atención más en la evaluación de la disponibilidad de medios que en las finalidades del trabajo que desarrollan.

comprendemos y nos desenvolvemos en esta transformación? ¿Con qué propósitos?

3. CONSIDERACIONES FINALES (PARA ALIMENTAR EL DEBATE)

Demostrar nuestro valor dentro de un paradigma y una praxis impulsados por valores y comprometidos socialmente tiene, por tanto, implicaciones para la práctica y la investigación museal. A partir de estas premisas, el sector abraza la planificación intencional, desarrolla una gama más amplia de conocimientos metodológicos, define su terminología e indicadores más relevantes y, sobre todo, comprende que en esta reivindicación de un museo difractivo los visitantes y partes interesadas desempeñan un papel cada vez más importante: no solamente como usuario, sino como agentes de cambio del museo y del mundo. Por lo tanto, el valor, los beneficios del museo y su evaluación también se definen desde este prisma difractivo y desde los diferentes lugares desde los que proyecta su voz y proyecta el museo. El reconocimiento de los usuarios como co-intérpretes de significado y no como receptores pasivos de los mensajes institucionales, o como consumidores culturales, ha generado interés por investigar la experiencia en el museo – cómo el conocimiento, las actitudes y los valores previos afectan los encuentros, cómo una serie de factores *in situ* se combinan para construir estas experiencias (ver, por ejemplo, Falk y Dierking, 2016). También se ha argumentado que, en una sociedad democrática, el público es el autor final del valor, porque solo el público puede determinar lo que verdaderamente es valioso para sí mismo. Pese a ello, son escasos los estudios que se centren en el modo en que los públicos expresan su experiencia en los museos y el valor que les atribuyen, lo que deja una laguna significativa para nuestra comprensión de este tema. Finalmente, y aunque haya evidencias de una experiencia significativa para los públicos, sorprendentemente tenemos pocas evidencias de que los encuentros positivos en el museo reviertan en la esfera pública, y del tipo de diferencia y cambio social que estos encuentros pueden tener.

A medida que los públicos asuman una mayor participación en los museos y que las instituciones construyan públicos para el futuro, la necesidad de este conocimiento cobrará mayor importancia y deberá convertirse en uno de los focos de la investigación. Asimismo, este tipo de valor –que en el presente texto se ha denominado “intrínseco” y “público” o de “compromiso social” – se convierte en parte esencial de la base de evidencias que las entidades financiadoras necesitan para entender el retorno social, entre individuos y comunidades, que tiene la inversión pública en museos. La inclusión del valor intrínseco como parte de un marco holístico para la evaluación del valor naufragó en el pasado debido a las diferencias irreconciliables percibidas entre la experiencia cualitativa y las medidas cuantitativas. Esas suposiciones deben ser desafiadas. Si los métodos emergentes logran colmar esta división, su potencial para incluir esta dimensión intrínseca podría aportar una imagen más holística de la experiencia del museo.

Actualmente, el principal lugar de intervención del museo es la escisión abierta entre el museo y el público – una brecha que instiga a una nueva imaginación cívica y una nueva voluntad política colectiva. No basta con atribuir al museo la tarea de

revelar solamente sus historias de injusticia y exclusión. Es esencial que el museo y la investigación producida sean instrumentales en la trascendencia de estas historias para desarrollar un conjunto de acciones más funcionales, que puedan reconectar el museo y la investigación sobre este con la urgencia de la vida cotidiana y del mundo exterior. Es a través y en los movimientos de la práctica – actos de pensar, hacer, representar y crear– que nos abrimos al “ingenio accidental” de la serendipia y la relacionalidad (Lederach, 2005). Es decir, en los relativo al museo y la investigación derivada no se trata, por tanto, de cultivar simplemente la reflexividad (que apunta simplemente a la representación), sino de activar la reflexividad y la criticidad en términos de agencia, participación y presencia ética en el mundo. En consecuencia, en este cambio de paradigma hacia un paisaje post-representacional y difractivo, importan tanto el valor y los impactos –aquí entendidos como el movimiento de algo que afecta y es afectado– como el posicionamiento de la práctica curatorial e investigativa. Posicionamiento no en términos de identidad fija, sino de su localización dentro de las múltiples relaciones mutables que están en juego en el mundo.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a Alodia Rubio-Navarro (Universidad de Zaragoza – Grupo ARGOS), que generosamente me ha ofrecido su tiempo para traducir este texto del portugués al castellano.

Este trabajo es/ha sido financiado con Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, en el marco del proyecto UIDB/04059/2020". <https://doi.org/10.54499/UIDB/04059/2020>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azmat, F., Ferdous, A., Rentschler, R., y Winston, E. (2018). Arts-based initiatives in museums: Creating value for sustainable development. *Journal of Business Research*, 85, 386-395.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British journal of educational studies*, 60(1), 17-28.
- Bedford, L. (2016). *The art of museum exhibitions: How story and imagination create aesthetic experiences*. Routledge.
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International journal of cultural policy*, 8(1), 91-106.
- Belfiore, E., y Bennett, O. (2010). Beyond the "Toolkit Approach": arts impact evaluation research and the realities of cultural policy-making. *Journal for cultural research*, 14(2), 121-142.
- Belfiore, E., y Bennett, O. (2008). *The social impact of the arts*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Davies, S. (2008). Intellectual and political landscape: the instrumentalism debate. *Cultural trends*, 17(4), 259-265.
- Falk, J. H., y Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Frey, B. S., y Meier, S. (2006). The economics of museums. *Handbook of the Economics of Art and Culture*, 1, 1017-1047.
- Gray, C. (2008). Instrumental policies: causes, consequences, museums and galleries. *Cultural trends*, 17(4), 209-222.
- Hein, H. S. (2000). *The museum in transition: A philosophical perspective*. Smithsonian Institution.
- Holden, J. (2006) Cultural Value and the Crisis of Legitimacy Why culture needs a democratic mandate. London: Demos. <https://demos.co.uk/wp-content/uploads/files/Culturalvalueweb.pdf>
- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. *International journal of heritage studies*, 6(1), 9-31.
- Johnson, P.S. y Thomas, R.B. (1992) *Tourism, Museums and the Local Economy*. Edward Elgar, Aldershot
- Landry, C., Bianchini, F., Maguire, M. y Worpole, K. 1993. *The Social Impact of the Arts: A Discussion Document*, Stroud: Comedia, Bournes Green.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Love, A. R.; Villeneuve, P., Burns, J., Wessel, B., y Jiang, X. (2023). *Dimensions of Curation: Considering Competing Values for Intentional Exhibition Practices*. Rowman & Littlefield.

- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia Publishing Group.
- Mazzucato, M. (2018). *The value of everything: Making and taking in the global economy*. Hachette UK.
- Meyrick, J., y Barnett, T. (2021). From public good to public value: arts and culture in a time of crisis. *Cultural Trends*, 30(1), 75-90.
- Myerscough, J. (1988). *The economic importance of the arts in Britain*. Policy Studies Institute.
- Packer, J. (2006). Learning for fun: The unique contribution of educational leisure experiences. *Curator: The Museum Journal*, 49 (3): 329-344.
- Pop, I. L. y Borza, A. (2016). Factors influencing museum sustainability and indicators for museum sustainability measurement. *Sustainability*, 8(1), 101.
- Reeves, M. (2002). *Measuring the economic and social impact of the arts: a review* (No. 4). London: Arts Council of England.
- Sandell, R. (2002). *Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance*. Routledge.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass
- Semedo, A. (2019). Ferramentas para pensar/fazer museus: missão, valores e visão. Rede de Museus de Vila Nova de Famalicão (Ed.). *Definir a Missão... da necessidade ao desafio*. Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão. pp. 19-27.
- Semedo, A. (2023) The Object Matter of Museums: designing otherwise. In Semedo, A.; Bártolo, J. & Senra, S. (Coord) *Design Objects: Musealization, Documentation, Interpretation*. Porto, Portugal: CITCEM-FLUP.
- Simon, N. (2016). *The art of relevance*. Museum 2.0.
- Throsby, D. (2012). Heritage economics: a conceptual framework. *The economics of uniqueness: Investing in historic city cores and cultural heritage assets for sustainable development*, 45-74.
- Weil, S. E. (1999). From Being about Something to Being for Somebody: The Ongoing Transformation of the American Museum. *Daedalus*, 128(3), 229-258.
- Williams, D. (1997). How the Arts Measure Up. *Working Paper No, 8*. Comedia. <https://arestlessart.com/wp-content/uploads/2016/11/1997-deidre-williams-how-the-arts-measure-up.pdf>

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL CONTEXTO CUBANO Y MATANCERO

Ana Gloria Peñate Villasante
Universidad de Matanzas, Cuba

José Manuel Hernández de la Cruz
Universidad de Zaragoza. Grupo de Investigación ARGOS

Isabel Hernández Campos
Museo de la Esclavitud, Matanzas, Cuba

“No existe el patrimonio sin la construcción cultural que supone el impulso para darlo a conocer, para clarificarlo, para hacerlo comprensible y cercano a una ciudadanía que reacciona de forma positiva, que siente curiosidad e interés, siempre que haya un trabajo previo con una buena base educativa”. (Álvarez et al., 2022, p. 12)

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso de influencia, de configuración o de desarrollo y a su vez, resultado de ello (Chávez, Suárez y Permuy, 2010). Su carácter dialéctico convierte al sujeto en protagonista de su momento histórico y favorece la educación en valores (Jiménez y Peñate, 2023, p. 358). En ello juega un papel fundamental el patrimonio cultural y natural, al ser “fuentes y legados insustituibles de vida y de tiempo. Son puntos de referencia que constituyen en gran medida la identidad de las personas y las identidades de los pueblos, las ciudades y las comunidades” (de la Hoz, 2021, p. 6). Se integran como un saber y recurso educativo en los ámbitos formales, no formales e informales.

Por medio de la educación se consiguen resultados sostenibles, inclusivos y equitativos, priorizando así al ser humano, al respeto y al diálogo y al conocimiento entre las diferentes comunidades. De ese modo, por medio de la educación patrimonial, se prepara a las personas ... para su desarrollo en un mundo globalizado y en unas sociedades multiculturales. (de la Hoz, 2021, p. 6)

En relación al tema, diferentes organismos internacionales abordan aspectos relacionados con el patrimonio y la educación, constituye un referente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). En la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y

natural de 1972, le concede importancia al aprecio y respeto de los bienes culturales. Sugiere programas educativos para el conocimiento orientado a la puesta en valor del patrimonio y a su protección. De igual manera, la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003, que, además de proponer el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), le confiere un lugar distintivo a los programas educativos, de sensibilización, de difusión y promoción.

Especial atención merece la Convención de Faro de 2005, pues valora al patrimonio como huella de la existencia humana y la necesidad de su educación y formación permanentes, fomentando una conciencia de responsabilidad compartida. Sitúa en el centro de interés a las personas y sus vínculos con los bienes materiales, inmateriales y transcendentales de su elección, partiendo del patrimonio más cercano para valorar mejor al resto de los patrimonios. Destaca la definición de Comunidad patrimonial, que propicia tener acceso a los patrimonios y las relaciones entre pueblos, lugares e historias, con un enfoque inclusivo, de respeto a la diversidad y desarrolla sentimientos de apropiación.

Por otra parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada en 2015, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental. Específicamente, los objetivos 4 y 11, instan a la consecución de una educación de calidad para todos los grupos etáreos; a que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; así como a redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.

Es evidente el interés y la significación que se le otorga al patrimonio y su educación, tanto por organismos internacionales como por las diferentes naciones y sus investigadores. En este contexto, la educación patrimonial, se muestra como un instrumento al servicio de los retos socioculturales. Sin embargo, estudios realizados sobre el tema (Estepa, 2001; Cuenca, 2002; Fontal 2003, 2011, 2012, 2013; Estepa et al., 2007; Loison, 2008; Jiménez et al., 2010; González, 2011; Martín, 2012; Fernández, Gutiérrez y González, 2012;; Rodríguez, 2013; López, 2014;; García, 2015; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Castro y López, 2019; Peñate y Jiménez, 2020; Sosa, Gómez y Arribas, 2020; Hernández, Rivero, García y Peñate, 2021; Cacheda, 2022; Rodríguez, Valdivia y Santos, 2022; Jiménez y Peñate, 2023; Rodríguez, 2023; Mayorga y Vial, 2024), ponen de manifiesto dificultades que aun existen en los diferentes ámbitos educativos.

Como generalidad el patrimonio exige cada vez más la introducción e incorporación a los procesos educativos, científicos y tecnológicos de la sociedad y de los actores sociales, a la elaboración de proyectos de estudio, conservación, empleo y visualización de los bienes patrimoniales. Esto es uno de los grandes retos de los docentes y gestores que se desempeñan en esta área del conocimiento.

Con la intención de compartir las experiencias y los desafíos respecto de la educación patrimonial, se presentan las condiciones particulares que se dan en Cuba y su singularidad en la provincia de Matanzas.

2. ACERCAMIENTO A LAS OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN CUBA

La educación es un fenómeno social sujeto a permanente transformación, en el que intervienen múltiples agentes y agencias de socialización. Los procesos educativos asociados al patrimonio cultural, se trabajan desde múltiples perspectivas socioeducativas por la educación patrimonial (Jiménez, 2023). Esta se ha expandido en medio de realidades complejas, fortaleciendo el tejido social entre las personas y su herencia cultural para garantizar el acceso a la cultura y la identidad cultural de los ciudadanos (García, 2021).

La teoría y práctica de la educación patrimonial ha transitado por un largo y complejo camino, con diversos enfoques y modelos. Toma auge en el siglo XXI como área disciplinar de formación, investigación y difusión. Se encuentra en la agenda de organizaciones internacionales y es una rama del saber en constante desarrollo. Fomenta la sensibilidad, la identificación, la memoria colectiva, la identidad y el sentido de pertenencia de los bienes con valor patrimonial, para una actuación responsable frente al legado cultural.

En Cuba, no ajeno a ello, se reconoce al patrimonio como recurso para la educación en valores y la formación socioeducativa de los sujetos y, a la educación patrimonial, como una rama del saber en constante desarrollo con visión integradora, holística, humanista y transdisciplinar, que contribuye a la formación de sujetos críticos, creativos, conscientes y participativos de la acción transformadora. Se refrenda en la Constitución de la República, en la Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural, en el Reglamento de la citada Ley, en los instrumentos programáticos de planificación estatal para el desarrollo económico y sociocultural de la nación.

La Constitución de la República de Cuba (2019) dispone en el Artículo 13, incisos h) e i), dentro de los fines esenciales del Estado, el de proteger el patrimonio natural, histórico y cultural de la nación, así como asegurar el desarrollo educacional, científico, técnico y cultural del país, y en el Artículo 32, incisos i) y k), estipula, entre los fundamentos de la política educacional, científica y cultural, el de defender la identidad y la cultura cubanas, salvaguardar la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación, y proteger los monumentos de la nación y los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico; asimismo, en su Artículo 90, inciso k), establece el deber de los ciudadanos cubanos de proteger el patrimonio cultural e histórico del país.

En la Asamblea Nacional del Poder Popular, en la Quinta Sesión Extraordinaria de la Novena Legislatura, celebrada el día 16 de mayo de 2022, se aprobó la Ley 155, Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural. Tiene por objeto la protección de dichos patrimonios y es aplicable a las actividades vinculadas a ellos, desarrolladas por las personas naturales y jurídicas, cubanas y extranjeras, en el territorio nacional. En ella se establecen regulaciones sobre los mecanismos y procesos para la protección de los patrimonios en sus diferentes categorías; los derechos, responsabilidades, obligaciones y prohibiciones para las personas naturales y jurídicas; los derechos de propiedad y la transmisión de

dominio de los bienes culturales, su importación y exportación; los sujetos de la gestión patrimonial y sus funciones generales y el funcionamiento ordenado, racional y orgánico de los museos.

Son principios para la protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural, en el ámbito de aplicación de esta Ley, entre otros, la participación (en tanto fomenta la acción de las personas naturales y jurídicas; supone la integración de las voluntades de los colaboradores en pos del estímulo a la investigación y comunicación, la educación en cuanto al uso y disfrute, y la sensibilización de las generaciones más jóvenes) y el reconocimiento, apreciación y protección de la sociedad al patrimonio (en tanto promueve la cooperación, la educación ciudadana y la transmisión del referido patrimonio a las generaciones presentes y futuras, en el marco de lo dispuesto por la legislación vigente). Destacan, entre los derechos que incluye:

- Apoyar la creación de redes de colaboración, cátedras honoríficas, museos y colecciones dentro de las instituciones educativas, que contribuyan a fortalecer la educación patrimonial de sus estudiantes, y a salvaguardar los bienes patrimoniales y la memoria histórica de las propias instituciones educativas, principalmente en la educación superior;
- potenciar la presencia de la temática patrimonial en el trabajo de las escuelas asociadas a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO;
- implementar un sistema de capacitación sobre la gestión y la conservación del patrimonio cubano dirigido a profesores de los diferentes niveles educativos, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de estos temas, así como para fortalecer la educación patrimonial de las nuevas generaciones.

Los museos que integran el Sistema Nacional de Museos de la República de Cuba, insertan su actividad de socialización al Programa de Desarrollo Cultural y a programas de desarrollo local de cada territorio, mediante el diseño de actividades de educación patrimonial cuyo fundamento sean sus colecciones.

Se consideran gestores, a los efectos de esta Ley, a las personas jurídicas, naturales y las formas de gestión no estatal responsabilizadas con la gestión del Patrimonio Cultural o el Patrimonio Natural, que cumplan con las políticas nacionales en este ámbito y desarrollen planes, estrategias y acciones afines al uso, control, conservación, investigación, interpretación, enriquecimiento, exposición, comunicación, disfrute y transmisión de la manifestación, bien o sitio bajo su custodia.

El Consejo Nacional de Patrimonio Cultural es el gestor principal del Patrimonio Cultural y establece mecanismos de cooperación con personas naturales y jurídicas en el ámbito de la gestión, en particular con los otros gestores principales (el Sistema de Casas de Cultura, el Sistema Nacional de Gestión Documental y Archivos, las oficinas del Historiador y del Conservador; el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente; el Ministerio de Energía y Minas, y los órganos locales del Poder Popular)

Se define el término gestor y se plantean como sus funciones principales las siguientes: a) elaborar, proponer e implementar el plan de gestión; b) planificar, ejecutar y controlar los recursos asignados; c) garantizar la capacitación de los recursos humanos; d) informar sobre el cumplimiento de la planificación y la implementación de los planes de gestión; e) implementar la innovación tecnológica en los procesos de gestión; f) mantener una relación fluida y permanente con la comunidad; g) rendir cuenta de su labor al gobierno y las instancias superiores de control de la gestión; y h) cumplir las relaciones de dirección, regulación, control, coordinación y cooperación con las entidades que tienen responsabilidades con la gestión de los bienes y sitios bajo su administración.

En correspondencia con ello, “el Sistema de Educación Cubano ofrece las herramientas necesarias para desarrollar con éxito el proceso pedagógico escolar donde los subsistemas y niveles de educación diseñan acciones concretas para cumplir con este fin” (Gómez y Basquerote, 2018, p. 1135). En este contexto se desarrolla la educación patrimonial que, con diferentes concepciones, transitan desde lo específico de algunos procesos que ocurren en la escuela hasta la labor de otras instituciones no vinculadas a los sistemas educativos (Gómez y Basquerote, 2018).

“La educación patrimonial abarca los campos no sólo de los niveles educativos obligatorios, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida en los que el patrimonio es el eje de conexión con la ciudadanía” (Fontal, Luna, Ibañez, 2021, p.200). Así pues, las experiencias en relación a esta disciplina en Cuba, muestran aportes a sus fundamentos teórico-metodológicos y una producción científica que se socializa en revistas, capítulos de libros y monografías, además de introducir los resultados en la práctica educativa en contextos formales y no formales derivados de tesis de grado, maestrías y doctorados. En tal sentido, se constatan puntos de encuentro con otras investigaciones analizadas en dos ámbitos: las instituciones educativas y las instituciones museísticas.

No obstante, se presentan obstáculos epistemológicos, metodológicos y procedimentales, entre otros que, por diversas causas, afectan el avance de propuestas de educación patrimonial que se consideran deseables. Influye en ello, las transformaciones económicas, políticas y sociales en las que se encuentra inmersa la sociedad cubana. Sin embargo, se considera esta como un instrumento de gestión para el desarrollo, que fomenta la defensa de la identidad y la preservación del patrimonio.

2.1. Particularidades de las investigaciones y prácticas de la educación patrimonial en Cuba

La educación patrimonial es una disciplina esencial, pues posibilita educar en, con, del, para, desde y hacia el patrimonio en sus diferentes dimensiones (mueble, inmueble, inmaterial, natural). Permite su comprensión y su relación con la interpretación del patrimonio, la comunicación (objeto, texto, contexto). El patrimonio simboliza, se extiende y establece relaciones, vínculos, a través de modelos transmisivos, comunicativos, interpretativos, simbólicos, identitario y

comunitario. Aunque redundante en el beneficio económico, su rentabilidad es social, cultural e identitaria. Precisan Fontal, Luna, Ibáñez (2021) que “abarca los campos no sólo de los niveles educativos obligatorios, sino que se extiende a todos los aspectos de la vida en los que el patrimonio es el eje de conexión con la ciudadanía” (p. 200)

En Cuba, en los últimos años, el tema de la educación patrimonial distingue por el interés de investigadores, docentes y gestores de instituciones culturales. Refiere Reyes (2010), que el Estado Cubano manifiesta prioridad sobre la identidad cultural y que encuentra en este proceso pedagógico un campo de proliferación en materia científica para los docentes e investigadores. En atención a ello, se reflexiona sobre los aspectos más generales de las investigaciones y la práctica educativa.

2.1.1 Investigaciones sobre educación patrimonial

Considera Guadarrama que para un docente, en cualquiera de los niveles educativos, es importante la investigación vista desde la transdisciplinariedad y es vital tener en cuenta el medio social donde desarrolla la actividad, estableciendo una orgánica relación entre ciencia, docencia y conciencia, para formar ciudadanos con valores y capacidades, capaz de enriquecer la sociedad en que vive (Escribano, 2023).

Desde principios del siglo XXI, se desarrollan investigaciones en diferentes contextos educativos. “La escuela y los variados entornos patrimoniales educativamente explotables, han constituido el escenario de experiencias novedosas e impactantes en la formación de las nuevas generaciones” (Rodríguez, Valdivia y Santos, 2022, p. 58)

Las investigaciones en relación a la educación patrimonial en Cuba crecen de manera paulatina (Santos, 2005; Cantón y González, 2009; Cordero et al., 2009; Reyes, 2010; González, 2014; Rodríguez, 2015; Rodríguez et al., 2016; Lafitta y Laffitta, 2017; Sabín y Recio, 2017; Rodríguez, Valdivia y Soler, 2017; Durán, 2018; González et al., 2018; Hernández, 2018; Pupo y Aroche, 2018; Sánchez, 2018; Artiles et al. 2019; Borges et al., 2019; De la Cruz y Jiménez, 2019; Peñate & Jiménez, 2020; Rangel et al., 2020; Soler, 2020; Hernández, Rivero, García & Peñate, 2021; Romero y Gómez, 2022). Relacionan sus estudios sobre esta disciplina con la formación del profesional de la educación, a los diferentes niveles educativos, a las componentes de las competencias pedagógicas, al Tercer Perfeccionamiento del Sistema de Educación, a la Historia como asignatura, al desarrollo humano y local, al proceso de patrimonialización, a la sistematización de experiencias académicas, a la Didáctica del patrimonio, a las potencialidades de este proceso para el desarrollo de la calidad educativa; al contexto de los centros históricos, las zonas montañosas, comunidades, cátedras, proyectos y al turismo.

En ellos se aprecia que las líneas principales que guían las investigaciones sobre educación patrimonial están vinculadas en lo fundamental a su aplicación y evaluación en la esfera pedagógica estando presente en todos los niveles de enseñanza. (Belismelis, 2021, p. 7)

Se concuerda con Rodríguez, Valdivia y Santos (2022), quienes resumen los principales avances, insuficiencias y vacíos científicos a partir del análisis de una muestra de comunicaciones publicadas en la web. Consideran en su estudio las categorías año de publicación, niveles educativos, contribuciones a la teoría, contribuciones a la práctica pedagógica, espacio geográfico utilizado, escenarios educativos, resultados registrados; identificándose lo siguiente:

- Tendencia al incremento de las publicaciones de resultados científicos a partir del año 2014.
- Se cubre la casi totalidad de los niveles educativos existentes en el país, prevalece la Educación Superior y no se observan investigaciones dirigidas a la Educación de Adultos.
- Las contribuciones en el plano teórico se centran en la definición del término, el establecimiento de particularidades que distinguen a la educación patrimonial como proceso pedagógico, a las potencialidades educativas del patrimonio, el vínculo con la Historia como asignatura de los diferentes currículos escolares.
- Los principales aportes a la práctica pedagógica se conforman por diagnósticos, sistemas de actividades educativas, de acciones de superación y de conferencias; diseño de cursos de posgrado, situaciones de aprendizaje, estrategias pedagógicas, metodologías de trabajo, proyectos educativos, programa de actividades complementarias y creación de cátedras honoríficas.
- La mayor cantidad de experiencias educativas se realizan en centros históricos urbanos, destacando la provincia de La Habana. En la región central de Cuba se concentran los principales aportes resaltando las provincias de Villa Clara, Matanzas y Sancti Spiritus.
- El escenario educativo curricular es el más favorecido, fundamentalmente en la asignatura Historia de Cuba en el nivel secundaria básica, en el preuniversitario y en el universitario; desde la Educación Artística en el nivel educativo de primaria y en la educación universitaria. Se aprovecha el escenario extracurricular y se aprecia el vínculo armónico ente lo curricular y lo extracurricular.

Se le añade a lo anterior, los vacíos en cuanto a las investigaciones publicadas sobre el tratamiento didáctico del patrimonio en el aula, así como referente al número y tipología de los libros de texto dentro de la educación formal y materiales complementarios; a la educación a distancia, el aprendizaje móvil (e-learning), la realidad virtual, entre otras formas de educar por intermedio de los dispositivos digitales.

La educación en e-learning aplicada al patrimonio abre un espacio novedoso dentro de la EP. Los mecanismos generados a partir de las TIC permiten desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje de forma asincrónica; de esta manera, la construcción del conocimiento sobre el PC es directa y personal. La Geolocalización, realidad aumentada, diseños de App, recorridos virtuales entre otras estrategias

brindan la posibilidad de llegar a más público y lograr distintos niveles de interactividad. (García, 2015, p. 70)

Sin lugar a dudas, las investigaciones consultadas “favorecen la puesta en marcha de una Educación Patrimonial contextualizada [potenciando] sensiblemente los valores de identidad y patriotismo” (Rodríguez, Valdivia y Santos, 2022, p. 64).

2.1.2 Prácticas de educación patrimonial

Las funciones de la educación (preservar, desarrollar y promover la cultura social), realzan la importancia de atender al contexto histórico sociocultural en el proceso educativo. Al igual que la educación patrimonial, persiguen formar sujetos críticos, creativos conscientes y comprometidos con la acción transformadora, para conducir a nuevas realidades (González, Pacheco y Yáñez, 2018). Contribuye a la formación en valores, respeto intercultural, integración social (López y Palomar, s.f, p. 13) y a la activa secuencia defendida por Fontal (2003): conocer, comprender, valorar, respetar, proteger, transmitir y disfrutar.

La educación patrimonial en Cuba, se pone en práctica tanto en contextos educativos escolarizados (formales) como no escolarizados (no formales e informales), sin embargo, su desarrollo se manifiesta de manera desigual en estos ámbitos. Las miradas y prácticas actuales indican la existencia de un cuerpo teórico inacabado y contradictorio. Si bien es cierto que se reconocen las interpelaciones sociales actuales expresadas en las leyes y demandadas por expertos, estas no se corresponden con la realidad de la praxis educativa. Según González, Pacheco y Yáñez (2018),

El sistema educativo cubano, si bien conduce a la formación integral de los estudiantes desde edades tempranas, lo hace desde el conocimiento básico de bienes patrimoniales de reconocimiento internacional y nacional. El tema del patrimonio suele convertirse en un medio ilustrador de educación cívica y ciudadana, en el que en ocasiones se ignora su comprobada dimensión educativa y formativa de la identidad de un pueblo o nación. En ocasiones se confunde la simple referencia a un bien patrimonial, con lo que implica llevar a cabo el proceso de educación patrimonial. (p.63)

En consecuencia, la Educación Patrimonial en los diferentes niveles educativos, no se trabaja con la intencionalidad requerida. Se asocia, generalmente, a las asignaturas El mundo en que vivimos, Ciencias Naturales, Historia de Cuba, Geografía de Cuba y Educación Cívica. También se condiciona la transversalidad, como característica esencial de estos contenidos educativos.

Para el desarrollo de la educación patrimonial ... es preciso concebir actividades con carácter vivencial y significativo y se debe partir de la articulación sistémica de nodos cognitivos de contenido teórico y práctico, del valor del contenido como categoría en el proceso docente educativo de las asignaturas que componen el currículo, así como de la atención a los procesos formativos que se desarrollen. (Sosa, Gómez y Arribas, 2020, p. 73)

En el ámbito académico, se enmarca en las Ciencias Sociales y las Humanidades y se estudia inmersa en otras materias. El currículo no la incorpora aún en todo su

potencial (López y Palomar, s.f). Sin embargo, le atribuyen importancia en la formación de futuros profesionales que serán los responsables de la divulgación, puesta en valor y uso sostenible del patrimonio, fundamentalmente, en las carreras de Educación, Gestión Sociocultural para el Desarrollo y Turismo. Asimismo, en la formación posgraduada.

En el contexto no formal cubano, los centros históricos urbanos y los museos, constituyen escenarios que conceden primacía a la función educativa, artística y creativa del patrimonio (Hernández, et al., 2021).

Las instituciones museísticas trabajan mancomunadamente en los aspectos instructivos y educativos de los estudiantes mediante la realización de diferentes acciones. Con ellas, se contribuye a la formación integral de los educandos y al desarrollo de las competencias clave recogidas en la agenda 2030, subrayando el compromiso universal para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. (Hernández, et al., 2021, p. 1214)

No obstante, constituyen debilidades la falta de planificación educativa y la ausencia de una evaluación sistemática para medir el alcance de las acciones que realizan y su mejora para lograr niveles adecuados de calidad en todas las competencias. De manera general, se constatan las siguientes insuficiencias en el tratamiento de la Educación Patrimonial en los diferentes escenarios educativos, algunas de ellas determinadas en investigación realizada por Romero y Gómez, lo cual se coincide (2022):

- Dificultad para la conceptualización del término de patrimonio y su concepción general.
- Escasa formación en didáctica del patrimonio.
- Insuficiente conocimiento acerca de la educación patrimonial, por los docentes, estudiantes, gestores.
- Poco aprovechamiento de los valores patrimoniales como contenido de enseñanza.
- Los libros de texto se basan en el conocimiento de hechos e informaciones sin establecer una conexión interdisciplinar al presentar los elementos patrimoniales.
- Carencias en el dominio teórico y metodológico de docentes y gestores.
- Dificultades en el tratamiento de la relación interdisciplinaria desde el currículo.
- Poco aprovechamiento de las potencialidades del entorno próximo.
- Reducido desarrollo de la competencia clave sobre la toma de conciencia de las expresiones culturales.
- Limitada socialización de los recursos patrimoniales y acciones que se realizan.
- Falta de articulación de todos los agentes y agencias implicados en la educación patrimonial.

- Escasa proyección de acciones donde se implique a la familia y la comunidad.
- Vacíos en modelos metodológicos que permitan diseñar prácticas inclusivas, accesibles, de adaptabilidad y calidad para todos los públicos.
- Escasa utilización de la tecnología educativa.

Resulta necesario señalar que, aunque se han presentado algunas de las insuficiencias más generales que se dan en la práctica educativa del patrimonio, también se realizan actividades y se cuenta con experiencias significativas de educación patrimonial en el país, entre ellas se ejemplifican tres:

- Programa Social Infantil de la Oficina del Historiador de La Habana, con más de 15 años de existencia, fue creado para vincular a la comunidad con la protección y valoración del patrimonio. Este programa educativo basado en el patrimonio, planifica el proceso considerando los intereses y necesidades de la población infantil y los bienes patrimoniales de La Habana Vieja. En él se asume al contexto patrimonial como un medio didáctico que aporta en muchas ocasiones, elementos que corroboran y/o enriquecen el análisis que de un bien se realiza (González, Pacheco y Yáñez, 2018, pp. 64-65).
- La Cátedra Honorífica Educación Patrimonial en el Centro Municipal Universitario de Trinidad, en la provincia Sancti Spíritus, como parte del trabajo de la extensión universitaria y su importancia en la formación del estudiante de pregrado de las carreras pedagógicas. Se recogen aquí las experiencias del proyecto extensionista "La Conservación de la Villa la Santísima Trinidad desde la Extensión Universitaria". Los profesores en formación constituyen los principales ejecutores a partir de la concepción de la escuela como centro cultural más importante de la comunidad para lograr un desarrollo local sostenible y el mejoramiento de la relación escuela, familia y comunidad a través del conocimiento, desarrollo, cuidado y conservación del patrimonio de esta ciudad. Desarrollan cursos facultativos extensionistas y asignaturas electivas (Sabín y Recio, 2017).
- Modelo de preparación en Educación Patrimonial del docente de la escuela primaria de las zonas montañosas de Manicaragua, en el Plan Turquino de Villa Clara. Constituye una alternativa que ha posibilitado la elevación de los conocimientos teóricos y metodológicos para el tratamiento del patrimonio en el proceso pedagógico con una actitud consecuente ante la protección y uso sostenible del patrimonio mediante la conformación de grupos de trabajo integrados por docentes, educandos, familia comunidad y organizaciones; la planificación de tres proyectos entre las instituciones educativas: "Plan Turquino escolar", "Turquino siempre" y "Mi patrimonio"; la creación del espacio "Charlemos de nuestro patrimonio"; la elaboración de materiales didácticos con diferentes formatos, montaje de exposiciones de carácter permanente o itinerante, promoción de actividades artísticas; presentación de platos tradicionales, vinos, obras de arte, multimedias y cuentos nativos; organización de eventos deportivos

tradicionales, celebración del evento anual “Patrimonio en la Montaña” y divulgación de los resultados científicos derivados de la preparación de los docentes (Fusté, Veitía y Lara, 2019).

Cuenca (2014), en relación a esta disciplina, considera que el patrimonio debe convertirse en fuente de información, elemento para la dinamización social y debe articularse para afrontar problemas sociales notables para cada nación.

3. LA SINGULARIDAD MATANCERA EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Las investigaciones y prácticas en relación a la educación e interpretación patrimonial en la provincia de Matanzas, como disciplinas esenciales en la gestión del patrimonio, progresan de manera notable. Conjuntamente con los estudios sobre la formación de los estudiantes de los diferentes niveles educativos (Ortega, 2013; Jiménez, 2020; Macías, 2020; Santana, 2022), Peñate, Jiménez & Díaz (2018) evidencian el alcance de la interpretación y su contribución a la educación patrimonial en las comunidades. Jiménez (2023) analiza sobre los museos, la participación comunitaria, las ciudades patrimoniales y centros históricos urbanos, el turismo, las representaciones sociales, las tecnologías sociales, el patrimonio cultural universitario, la accesibilidad y movilidad, los espacios públicos y los gestores socioculturales.

Precisa Jiménez (2023, p. 26), que los principales aportes se vinculan a la gestión sociocultural del área la promoción y conservación de las plazas fundacionales y sus principales inmuebles, la importancia del centro histórico urbano y de las evidencias de la matancera en la construcción y fortalecimiento de la identidad local (Jiménez, L. 2018).

En otros estudios, refiere el citado autor, se abordó la teoría de las representaciones sociales desde un análisis sociológico de la comunidad residente en el Centro Histórico Urbano de Matanzas (Gutiérrez, 2015), el vínculo entre la educación y socialización patrimonial a partir de la interpretación del patrimonio, los aportes desde el punto de vista sociocultural a la participación comunitaria en la gestión patrimonial del Centro Histórico Urbano de Matanzas y se refirieron a la gestión turística en el proceso de rehabilitación de la Zona Priorizada para la Conservación, su accesibilidad y movilidad (Marrero, 2020 y Santos, 2020).

Por otra parte, Peñate y Jiménez (2020), aluden a la importancia de la participación de la comunidad en la gestión patrimonial de los centros históricos urbanos. Expresan que “implica una actitud de compromiso y de responsabilidad. En este sentido, la educación patrimonial se hace necesaria tanto en contextos educativos escolarizados como no escolarizados” (p. 65).

Se reconoce en estos estudios que las tecnologías sociales deben estar en función de la sociedad con el propósito de lograr innovaciones en este ámbito, desde una orientación de ciencia-tecnología-sociedad. Consideran que favorecen a la comunidad para la toma de decisiones, la autogestión y el desarrollo local. Su finalidad es propiciar el acceso público a los bienes y servicios, la alfabetización cultural y la participación ciudadana, para el mejoramiento de la calidad de vida.

Utiliza técnicas y estrategias para la gestión de procesos, entre ellos el de educación patrimonial en contextos educativos no formales (Jiménez & Peñate, 2022).

El proceso de educación patrimonial en contextos educativos no formales, requiere de aspectos desde lo metodológico, lo organizacional y de infraestructura. Hay que tener en cuenta las fortalezas y debilidades de las agencias educativas y socializadoras (familia, escuela, comunidad, medios de difusión) y los recursos humanos vinculados al proceso (gestores socioculturales y comunidad residente). (Jiménez, 2023, p. 32)

Se converge con Jiménez y Peñate (2020), en que constituyen fortalezas de la educación patrimonial en contextos no formales el reconocimiento de los valores y funciones del patrimonio por los especialistas y personas de la comunidad. Los miembros de la comunidad son portadores de las experiencias, valores y conocimientos de los que se apropian y reapropian. Los actores externos (investigadores, especialistas, profesores) participan de manera comprometida en acciones de educación patrimonial y ayudan a identificar, formular y analizar problemas. Los espacios públicos se convierten en escenarios fundamentales dentro del área de la comunidad para el desarrollo de actividades educativas en función del patrimonio.

Al igual que los citados autores, se consideran debilidades el desinterés y falta de motivación por algunas personas de la comunidad por el patrimonio resguardado o expuesto en las instituciones y espacios públicos, la insuficiente participación de la comunidad en los mecanismos de gestión patrimonial, la poca flexibilidad en el diseño de las acciones de educación patrimonial en relación al tipo de público y sus características, la no implicación de los actores sociales que confluyen en la comunidad, la falta de sistematización de las experiencias de educación patrimonial y no siempre tienen en cuenta el saber popular, lo que dificulta la producción colectiva del conocimiento y, por consiguiente, mejorar la práctica.

En atención a lo expuesto, para conformar las actividades, acciones o proyectos que contribuyan a fomentar la educación patrimonial como vía para proteger y socializar el patrimonio, se deben emprender tareas de manera cooperada, colaborativa, reflexible, creativa y crítica. Las investigaciones deben dirigirse en dos líneas fundamentales: en innovación y didáctica del patrimonio, y en la formación de educadores, gestores y agentes involucrados en la gestión patrimonial.

4. DESAFÍOS AL QUE SE ENFRENTA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA REALIDAD CUBANA Y MATANCERA

En sus estudios Fusté, Veitía y Lara (2019) argumentan que, la Educación Patrimonial debe lograr la superación de las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares.

La educación patrimonial debe tener como fin que los sujetos sociales (individuales y colectivos) conozcan, estimen y se conviertan en portadores de los valores y significados de su herencia cultural. Que sean educadores en el espacio social donde se desarrollan, desde la cultura local y la identidad colectiva, para contribuir a la

concientización en función del cuidado del patrimonio y su trasmisión a las generaciones siguientes. Debe trascender la interdisciplinariedad. (Peñate y Jiménez, 2020, p. 79)

“La educación y la comunicación patrimonial son acciones complementarias que han demostrado su eficiencia y distinguen la gestión patrimonial. Ambas aluden a la capacidad de la gestión patrimonial para desarrollar formas de gestión del conocimiento” (Durán, Núñez, Reyes y Rodríguez, 2018, p. 39). El tema es de trascendental pues se le otorga especial importancia a la participación de las comunidades en ella, desde la activación de formas eficientes de aprendizaje que lo reconecten con su cultura y sus valores, movilicen los sistemas de significación, los aspectos cognitivos, la voluntad, los afectos y, con ello, la transformación social. La reafirmación que lo patrimonial supone en términos de valores se refiere a los bienes culturales objetos de patrimonialización y a la expresión de reconocimiento en términos de valor a las prácticas culturales de los sujetos sociales portadores; y contribuye a su legitimación sociopolítica (Durán, Núñez, Reyes y Rodríguez, 2018).

La comprensión del patrimonio cultural como recurso para el cambio y, por ende, para el desarrollo, porta en sí la esencia genuina de lo local, posibilita la continuidad histórica entre el pasado como punto de partida y el futuro deseado como meta, y garantiza la educación de los sujetos involucrados en los valores colectivos. (Durán, Núñez, Reyes y Rodríguez, 2018, p. 21)

Durán, en la conferencia Teoría sobre el Patrimonio Cultural. Dinámica social y tipologías de patrimonio cultural, presenta retos a nivel nacional en torno a la gestión del patrimonio:

1. El patrimonio como hecho constitucional (fortalecimiento de la autonomía municipio).
2. El patrimonio como hecho valorativo.
 - Superación del patrimonio como monumento histórico artístico.
 - Superación de la fragmentación entre patrimonio material e inmaterial.
 - Superación de la idea del patrimonio como hecho aislado y excepcional.
 - Superación del patrimonio como lo exclusivamente técnico y especializado (reconocimiento de la función educativa-comunicativa-interpretación del patrimonio).
3. Aceptación del derecho al patrimonio como derecho humano (reconocimiento de la dimensión política y ética-participación).
 - Superación de la idea del patrimonio como mercancía y aceptación del patrimonio como recurso cultural (capital cultural) para el desarrollo local.

También se requiere de una correcta fiscalización, políticas eficientes y decisores responsables de las acciones que se llevan a cabo. “En tal sentido, la gestión del patrimonio cultural como recurso para el desarrollo incluye, la participación, movilización y gestión del conocimiento de las comunidades y garantiza la sostenibilidad cultural. Asunto ineludible frente a las dinámicas del contexto global contemporáneo” (Durán, Núñez, Reyes y Rodríguez, 2018, p. 40).

5. CONCLUSIONES

Los procesos educativos en contextos patrimoniales requieren incorporar conexiones afectivas e identitarias que contribuyan a la formación de la ciudadanía. La educación patrimonial brinda herramientas para ello, es transversal, innovadora e interdisciplinar, promueve el respeto a la diversidad cultural, el apoyo a las comunidades patrimoniales y su fortalecimiento a través de acciones de promoción, potencia la participación, favorece al diálogo intergeneracional y a la transferencia de conocimiento.

Se constatan puntos de encuentro con investigaciones realizadas en otras latitudes, analizadas en dos escenarios: las instituciones educativas y las instituciones museísticas, ante desafíos como la limitada preparación metodológica de docentes y gestores, la poca participación comunitaria, insuficiencias en la evaluación y seguimiento de los programas educativos, y escasas publicaciones especializadas. Consecuentemente, se trabaja para su erradicación o mejora.

Los retos en torno a la educación patrimonial, al fortalecimiento de estrategias educativas y a sus proyecciones hacia una política pública de educación patrimonial, contribuye a los grandes desafíos que se emprende en la sociedad cubana actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artiles, L. A., González, G. y Orozco, M. (2019). Los componentes de las competencias pedagógicas que intervienen en la educación patrimonial. *Universidad Escuela y Sociedad, UNES*, 6, 13-20. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/download/12117/10006/>
- Belismelis, A. C. (2021). *La educación patrimonial en la gestión de patrimonio cultural. Propuestas de actuación para el centro histórico de la ciudad de Matanzas*. [Trabajo de Fin De Master]. Universidad de La Laguna
- Cacheda, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42, 2022, 3-20.
- Cantón, V. y González, O. J. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. *Correo del maestro*, 161, 39-45. <https://www.semanticscholar.org/paper/Notaspara-una-aproximación-a-la-educación-como-de-Arjona-Sáez>
- Castro, L. y López, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 97-114.
- Chávez, J., Suárez, A., y Permuy, L. (2010). *Un acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Pueblo y Educación.

- Cordero, Y., Morales, D., Martínez, J., González, J. B. y Fernández, R. (2020). *La Educación Patrimonial en el escenario de los planes de Evaluación y Diagnóstico del Patrimonio Arqueológico y Sociocultural de Cuba*. http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/user/setLocale/en_US?source=%2Findex.php%2FEDS%2Farticle%2Fview%2F199
- De la Hoz, A. (2021). *Patrimonio y educación. Metodologías y buenas prácticas*. <http://www.unescoetxea.org>
- Durán, G. (s.f). *Teoría sobre el Patrimonio Cultural. Dinámica social y tipologías de patrimonio cultural*. Conferencia impartida en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas)
- Durán, G. (2018). *Participación de la comunidad portadora en la gestión patrimonial del centro histórico urbano de Remedios* [Tesis doctoral, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas], Facultad de Ciencias Sociales, Cuba.
- Durán, G., Núñez, C., Reyes, M. C. y Rodríguez, M. A. (2018). Hacia una gestión sociocultural del patrimonio. pp.14-40. En Martínez, M. (Comp.), *Gestión Sociocultural. Tomo II*. Editorial Universitaria: Félix Varela.
- Escribano Hervis, E. (2023). Entrevista al Dr. Cs. Pablo Guadarrama González. *Atenas*, 61 (enero-diciembre) <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/765>
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105
- Estepa, J., Ávila, R.M. 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. *Revista de Investigación*, 6, 75-94.
- Fernández, R., Gutiérrez, D. A. y González, J. B. (2012). *Divulgación y exhibición del arte rupestre como vía para la educación patrimonial. Fundamentos y características generales en Cuba*. <http://www.rupestreweb.info/divulgacioncuba.html>
- Fontal, O. (2003). Educación patrimonial teoría y práctica para el aula, el museo e internet. Trea.
- Fontal O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio cultural de España*, 5, 21-41.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, (208), 10-13.
- Fontal, O. (2013). La educación patrimonial en Castilla y León. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 12(1), 54-63.
- Fontal, O., Luna, U., Ibáñez, A. (2021) . Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio pp197-216. En. Arrieta, Iñaki y Díaz, Iñaki (Eds.) (2021) *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión El Sauzal* (Tenerife). PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. Colección PASOS Edita nº 29.

- Fusté, M. A., Veitía, I. J. y Lara, F. (2019). Modelo de Educación Patrimonial para docentes de la enseñanza primaria de las zonas montañosas. *Revista Varela*, 19(53), 220-233. <http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/59>
- García, Z.(2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (14), 58-73 [http:// revista.muesca.es](http://revista.muesca.es) ISSN 1989-5909
- Gómes, T. R. y Basquerote, A. T. (2018). La educación patrimonial de los docentes universitarios en Remedios, monumento nacional Perspectiva, *Florianópolis*, 36(4). 1132-1148. <http://www.perspectiva.ufsc.br/>
- González, A. (2014). *La Educación Patrimonial en el preuniversitario*. [Tesis Doctoral], Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín]. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/5037>
- González, E., Pacheco, Y. y Yáñez, L. (2018) Educación patrimonial en función del desarrollo social. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(1), 91-110. http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/user/setLocale/en_US?source=%2Findex.php%2FEDS%2Farticle%2Fview%2F199
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 59-73.
- Gutiérrez, D. (2015). *El Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas y su vínculo con la población residente. Un análisis desde la Teoría de las representaciones Sociales* [Informe de Investigación, Grupo de Investigación y Desarrollo de Cultura en Matanzas].
- Hernández, J.M.; Rivero, P.; García, S.; Peñate, A.G. (2021) La educación artística y patrimonial en los museos de Matanzas, Cuba. Evaluación de competencias clave. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4), 1211-1234. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.71381>
- Jiménez, G. A. (2020). *Las tecnologías sociales y la educación patrimonial en los espacios públicos* [ponencia]. XIII Simposio Internacional Desafíos en el manejo y gestión de ciudades. Camagüey, Cuba, febrero 2020, 1-6.
- Jiménez, G. A. (2023). La educación patrimonial desde un enfoque de ciencia, tecnología y sociedad en espacios urbanos. *CIMEXUS*, 18(1), 11-26. <https://doi.org/10.33110/cimexus180102>
- Jiménez, G. A. & Peñate, A. G. (2020). *La educación y socialización patrimonial en la formación universitaria* [ponencia]. I Taller Internacional Universidad y Sociedad. UniSoc 2020, Varadero, Matanzas, Cuba, 1-8. <https://www.cict.umcc.cu>
- Jiménez, G. A. & Peñate, A. G. (2022). Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas. *ReNoScol*, 1(3). 54-68. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

- Jiménez, G. A., Peñate, A. G. & Jiménez, L. (2023). Experiencias de interpretación y educación patrimonial en la formación del gestor sociocultural. *Opuntia Brava*, 15(3), 111-120. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1869>
- Jiménez, G. A. & Peñate, A. G. (2023). La educación patrimonial en espacios públicos mediante la labor del gestor sociocultural. *Transformación*19, (3), 357-370
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331.
- Laffita, I. y Laffita, F. (2017). Educación patrimonial para el desarrollo sostenible en la formación del instructor de arte en Imías. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 5(2), 2-11. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/10/educacionpatrimonial-arte.html>
- Loison, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio-historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 84-97.
- López, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- López, M. A. y Palomar, M. P. (Ed., s.f). *Educación, interpretación del patrimonio y turismo. El patrimonio como recurso didáctico*. Dykinson.
- Macias, M. (2020). *Historia local y matanceridad en los estudiantes de la Escuela Provincial Pedagógica de Matanzas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Matanzas.
- Martín, M.J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>.
- Marrero, M. (2020). *La gestión turística en el proceso de rehabilitación de la Zona Priorizada para la Conservación del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas* [Tesis de pregrado, Universidad de Matanzas]. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Cuba. <https://www.cict.umcc/repositorio/trabajosdediploma>
- Mayorga, R. y Vial, M. J. (2024). Programa de Archivos Escolares UC: educación patrimonial y conciencia histórica para los desafíos de la escuela pública chilena. *Revista Reflexión e Investigación Educativa* 6(1), 1-9 <http://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6468>
- Ministerio de Justicia. (2019). Constitución de la República. Gaceta Oficial de la República.
- Ministerio de Justicia. (2023). Ley 155/2022 “Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural”, (GOC-2023-758-084).

- Ministerio de Justicia. (2023). Decreto 92/2023 Reglamento de la Ley 155 “Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural”, (GOC-2023-759-084).
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. www.cepal.org/es/publications
- Ortega, B. (2013). *La educación patrimonial de los estudiantes en primer año de Marxismo Leninismo e Historia, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”*. [Tesis de Maestría, Universidad de Matanzas] <https://www.cict.umcc/repositorio/tesismaestria>
- Santos, O. (2020). *Instrumento metodológico para la gestión de accesibilidad y movilidad en centros históricos. Aplicación en la ciudad de Matanzas* [Tesis doctoral, Universidad de Matanzas], Facultad de Ciencias Empresariales, Cuba. <https://www.cict.umcc/repositorio/tesisdoctorado>
- Peñate, A. y Jiménez, G. A. (2020). La educación patrimonial en los miembros de la comunidad del Centro Histórico Urbano de Matanzas. *Revista Atenas*, 2(5), 66-84. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/562/849>
- Peñate, A. G. y Jiménez G. A. (2023). La educación patrimonial en espacios públicos mediante la labor del gestor sociocultural. *Transformación*, 19(3), 357-370
- Peñate, A. G., Jiménez, G. A. & Díaz, R. (2018). La interpretación: instrumento eficaz para la educación patrimonial en las comunidades [ponencia]. Memorias del 2do. Coloquio “La educación patrimonial: retos pedagógicos en el siglo XXI”. Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana.
- Pupo, N. y Aroche, A. (2018). *La Educación Patrimonial en el primero y segundo años de vida. Educación y Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación
- Rangel, A., Vázquez, V. y Ramenzoni, V. (2020). *Las Acciones de Educación Ambiental y Patrimonial realizadas por los Investigadores del Museo Antropológico Montané en la Comunidad Rural La Picadora, Yaguajay* [Ponencia]. XI Congreso de Educación Ambiental, XI Convención Internacional de Biodiversidad Cubambiente Agencia del Medio Ambiente, La Habana, Cuba. https://www.researchgate.net/publication/322626507_Las_Acciones_de_Educacion_Ambiental_y_Patrimonial_realizadas_por_los_Investigadores_d_el_Museo_Antropologico_Montane_en_la_Comunidad_Rural_La_Picador_a_Yaguajay_Cuba
- Reyes, J. I. (2010). *La enseñanza de los valores patrimoniales en la escuela primaria*. www.sabetodo.com/contenidos/EpyuppAAlyuBzQOIWI.php
- Rodríguez, A. (2023). La educación patrimonial y la formación integral de los estudiantes de licenciatura en Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 4(10), 21-33
- Rodríguez, E. (2015). *La educación patrimonial en la formación inicial del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en Educación: Biología-Geografía* [Tesis doctoral, Universidad de La Habana], La Habana: Universitaria. <http://eduniv.mes.edu.cu>

- Rodríguez, E., Valdivia, I. y Martínez, I. (2016). La Educación Patrimonial. Consideraciones sobre su Contribución al Proceso de Educación. *Revista Amazonia Investiga*, 5(9), 82-90. <http://www.amazoniainvestiga.info>
- Rodríguez, E., Valdivia, I. & Soler, G. (2017). La Educación Patrimonial en las Licenciaturas en Educación. Una experiencia en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. *Revista Amazonia Investigativa*, 6(11), 24-37. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga>
- Rodríguez, E., Valdivia, I. & Santos, I. C. (2022). Una visión de la Educación Patrimonial en Cuba desde la investigación. *Revista Varela*, 22(61), 57-66. <https://revistavarela.uclv.edu.cu>
- Romero, E., y Gómez, Y. (2022). Metodología para la educación patrimonial en escolares de la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 18(87), 442-450.
- Sabín, R. y Recio, P. P. (2017). La cátedra de educación patrimonial del Centro Universitario “Julio Antonio Mella” de Trinidad para promover el desarrollo local sostenible. *Revista Órbita Científica*, 23(99), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719866>
- Sánchez, R. (2018). *Ciudad en Ciencias: educación patrimonial y ciencias en Matanzas. Experiencias y retos* [ponencia]. Memorias de VI Taller Nacional Museología y Sociedad 2018, Matanzas, Cuba. <http://cict.umcc.cu>
- Santana, A. (2022). *La formación integral de los estudiantes mediante el patrimonio cultural universitario*. [Tesis doctoral]. Universidad de Matanzas. <https://www.cict.umcc/repositorio/tesisdoctorado>
- Santos, I. (2005). Educación patrimonial. Una experiencia para el desarrollo sustentable. Curso 96, Pedagogía 2005. Ciudad de La Habana, Cuba
- Soler, S. D. (2020). La perspectiva sociocultural para la actuación patrimonial con actores sociales y articulantes en el desarrollo local. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 31-40. <https://rus.ucf.cu>
- Sosa, R., Gómez, Y., y Arribas, P. V. (2020). La educación patrimonial desde la clase de Historia de Cuba en la secundaria básica. *Revista Didasc@lia*. XI (4), 65-75
- UNESCO. (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. <https://unesco.org.com>
- UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. <https://unesco.org.com>
- UNESCO. (2005). Convención de Faro. <https://unesco.org.com>

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y AFIRMACIÓN DE CIUDADANÍAS MESTIZAS: ENSAYO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LAS ESCUELAS Y PATRIMONIOS CULTURALES EN BRASIL

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Profesor/UNISINOS/Brasil

1. APERTURA

Educación patrimonial es un proceso de construcción de conocimiento y conciencia sobre la relevancia del patrimonio cultural para la colectividad.

La valorización y salvaguardia de los patrimonios culturales se correlacionan con los procesos educativos, por lo que se entiende que Educación y Patrimonio, aunque producidos desde diferentes ámbitos y tradiciones políticas e intelectuales, conforman un binomio ya presente desde la Carta de Atenas en 1931, considerada uno de los hitos para la definición de conceptos y prácticas patrimoniales en Europa y el mundo. En ese documento inaugural, publicado en una conferencia de la Oficina Internacional de Museos, se afirmó que, con respecto al papel de la educación y el respeto por los museos, los educadores deben alentar a las nuevas generaciones a proteger los monumentos y los bienes patrimoniales y aumentar su "interés en proteger los testimonios de toda civilización" (Iphan, 2004, p. 17).

De la Carta de Atenas, hay una manifestación regular por parte de la UNESCO y otras instituciones internacionales sobre la educación de los públicos que asisten a museos, equipos o entornos culturalmente relevantes. En este sentido, se destacan la "Recomendación que define los principios internacionales que deberán aplicarse al régimen de excavaciones arqueológicas" (Unesco, Nueva Delhi, 1956), la "Recomendación relativa a la protección de la belleza y el carácter de los lugares y paisajes" (Unesco, París, 1962), la "Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales" (Unesco, París, 1964) y, finalmente, la "Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural" (Unesco, París, 1972). Aunque no utilizan explícitamente el término educación patrimonial, las cartas y recomendaciones sobre patrimonio publicadas entre los años treinta y setenta reiteran la relevancia de las acciones y programas educativos para "fortalecer la apreciación y el respeto de sus pueblos por el patrimonio cultural y natural" (Iphan, 2004, p. 190). En este intervalo histórico, la discusión se basa en un concepto universal de cultura, expresado como una manifestación humana en la sociedad, y una definición del patrimonio y la memoria nacional como una expresión narrativa que crea, selecciona e interpreta referencias para la difusión de una cultura y una identidad nacional.

En Brasil, a partir de 1937, cuando se creó el Servicio Nacional de Patrimonio Histórico y Artístico (SPHAN, ahora Iphan), se desarrollaron varias iniciativas articulando educación y patrimonio, siguiendo toda la tendencia antes mencionada.

Sin embargo, hay dos hitos históricos a considerar para una investigación sobre la génesis de la educación patrimonial en el país. En 1983, el I Seminario sobre el Uso Educativo de Museos y Monumentos fue realizado por el Iphan en Petrópolis, en el Museo Imperial. El evento se inspiró en un trabajo pedagógico desarrollado en Inglaterra, entonces denominado Heritage Education, que pretendía actualizar la enseñanza de la Historia en ese país, considerando en el aula el uso de metodologías atractivas para los estudiantes, basadas en experiencias concretas y visitas de campo a monumentos, museos y sitios de relevancia histórica. A raíz de este evento, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg y Adriane Queiroz Monteiro sistematizaron y publicaron la "Guía básica para la educación patrimonial" en 1996. El documento define la educación patrimonial como "un proceso permanente y sistemático de trabajo educativo centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1996, p. 6). Desde su planteamiento se desarrolla una interpretación de la educación patrimonial como metodología de enseñanza e instrumento de alfabetización cultural.

Otro hito importante para la educación patrimonial en el país fue el Programa de Interacción, Cultura y Educación desarrollado por el Departamento de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura y por el Centro Nacional de Referencia Cultural (CNRC), en agosto de 1981. Buscó la interacción entre la educación escolar básica y los diferentes contextos culturales presentes en el país. El proyecto apoyó decenas de iniciativas en varias ciudades brasileñas, destacándose por la articulación entre educación patrimonial y otras manifestaciones culturales. Según Carlos Rodrigues Brandão y colaboradores (1996), la iniciativa no solo expresó los intereses y la representación patrimonial promovida por el Estado, sino que también alentó iniciativas comunitarias que expresaban ideas plurales de cultura y patrimonio, a pesar de su surgimiento y desarrollo en un contexto republicano de apertura política en Brasil.

Este ensayo pretende interpretar la construcción histórica y sociológica de las prácticas de educación patrimonial en Brasil, recurriendo a la hipótesis de que dicho movimiento histórico engendró una pluralización temática y, desde el punto de vista identitario, evidencias sobre una disolución de las monoidentidades (Canclini, 1994; 2006; Silva, 2015) y el surgimiento de la afirmación de identidades y ciudadanía mestizas en programas y acciones para el sector cultural en el país.

2. EDUCACIÓN, PATRIMONIO CULTURAL E IDENTIDAD NACIONAL

El establecimiento de Estados Nacionales en la Modernidad hizo de la identidad una cuestión de Estado (Cucho, 2002). La discusión sobre la identidad nacional se asocia con la comprensión de "nación como una comunidad política imaginada" (Anderson, 1993) y, en la misma perspectiva, se la interpreta como un producto cultural específico que se acerca a la discusión sobre "tradiciones inventadas" (Hobsbawm, 2002). Desde la perspectiva de Eric Hobsbawm, la tradición inventada significa:

un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (2002, p. 8).

Esta comprensión presentada por el historiador británico nos ofrece elementos para considerar la producción de las identidades nacionales. En la Modernidad, las formas en que los individuos se reconocen, se identifican y se presentan en el mundo social se ven condicionadas por los procesos de formalización y ritualización que se manifiestan en estas tradiciones. Es decir, por intereses en la cohesión social, en la legitimación de las instituciones y en los procesos de socialización, el Estado interviene en procesos de identificación individuales y colectivos. En este sentido, Cucho menciona que el Estado moderno tiende a la monoidentificación, ya que “la ideología nacionalista es una ideología de exclusión de las diferencias culturales” (Cucho, 2002, p. 113).

El mismo autor identifica que:

En las sociedades modernas, el estado registra de manera cada vez más minuciosa la identidad de los ciudadanos y en ciertos casos llega a fabricar documentos de identidad "infalsificables". Los individuos y los grupos son cada vez menos libres para definir ellos mismos su propia identidad (Cucho, 2002, p. 113).

Así, una tendencia a la monoidentificación se multiplica por las experiencias de muchas sociedades contemporáneas, ya que la identidad colectiva se presenta en singular, ya sea para uno mismo o para los demás (Cucho, 2002). Esta situación, si bien adviene del surgimiento de los Estados Nacionales Europeos, se acerca a la realidad de los países de América Latina, especialmente desde la conquista de la Independencia. Algunos estudios incluso exploran la complejidad de estos procedimientos que involucran el advenimiento de los medios de comunicación, el desarrollo de la cultura de masas, las políticas culturales y de entretenimiento (Ortiz, 1988; Canclini, 1994; Martín-Barbero, 2009).

Esta tendencia a la monoidentificación está constituida por varios procesos sociológicos. En el enfoque diagnóstico que integra esta sección textual, presentaremos tres matices de tales procesos, a saber: las relaciones entre el Estado y la memoria social, a través del concepto de “encuadramiento de la memoria” (Pollak, 2006); la construcción de políticas modernas de patrimonialización cultural y los usos de la Historia (Poulot, 2009); y la fabricación de ciudadanía e identidad nacional basada en producciones ideológicas, currículos, narrativas literarias o formas escolares (Vieira, 2009; Dubet, 2003).

Michael Pollak, sociólogo alemán, ha realizado estudios pertinentes sobre las relaciones entre identidades, memorias colectivas y acciones estatales. Según Pollak (2006), estudiar las memorias colectivas fuertemente constituidas, como las memorias nacionales, requiere que primero entendamos sus funciones. En este sentido,

La memoria, esta operación colectiva de los acontecimientos y de las interpretaciones del pasado que se quiere salvaguardar, se integra en tentativas más o menos conscientes de definir y reforzar sentimientos de pertenencia y fronteras sociales entre colectividades de distintos tamaños: partidos, sindicatos, iglesias, aldeas, regiones, clanes, familias, naciones, etc. La referencia al pasado sirve para mantener la cohesión de los grupos e instituciones que componen una sociedad, para definir su lugar respectivo, su complementariedad, pero también las oposiciones irreductibles (Pollak, 2006, p. 25).

Pollak, por tanto, destaca el mantenimiento de la cohesión social y la defensa de las fronteras con otros grupos sociales como funciones primordiales de la memoria en las sociedades modernas. Así, la memoria proporciona un marco de referencias y puntos de referencia a los procesos sociales experimentados por los individuos y las colectividades. Cada grupo, mediado por las relaciones de poder y su mayor o menor aproximación al Estado Nacional, selecciona, justifica y socializa un determinado tipo de memoria. El trabajo de enmarcar la memoria desencadena una división entre la memoria nacional y las "memorias subterráneas", aquellas que han sido silenciadas o que se han vuelto apenas perceptibles por la memoria oficial.

Este trabajo de encuadramiento la memoria depende de un trabajo especializado.

El trabajo de encuadramiento de la memoria se alimenta del material proporcionado por la historia. Este material, sin duda, puede interpretarse y combinarse con una serie de referencias asociadas. Guiado por la preocupación no solo de mantener las fronteras sociales, sino también de modificarlas, este trabajo reinterpreta incesantemente el pasado a la luz de los combates del presente y del futuro (Pollak, 2006, p. 26).

Este trabajo está marcado por la necesidad de justificar las acciones y prácticas recordadas, así como por el requisito de credibilidad. En este sentido, es evidente que "lo que está en juego en la memoria es también el sentido de identidad individual y del grupo" (Pollak, 2006, p. 26). Al mismo tiempo, tal empresa requiere actores profesionalizados con la capacidad de operar el control de la memoria, ya sea bajo la selección de informantes y "testigos de la historia", o mediante la definición de objetos materiales representativos de una mirada a los recuerdos.

Además de la selección de memorias, el Estado Nacional moduló las representaciones materiales de su poder y control sobre las identidades colectivas a través de la relación con lo que convencionalmente se llama patrimonio. Poulot (2009), en este sentido, identifica el surgimiento moderno de una "razón patrimonial en Occidente". Tal racionalidad indica que el patrimonio comenzó a ocupar "una posición privilegiada en las configuraciones de legitimidad cultural, en las reflexiones sobre la identidad y en las políticas del vínculo social" (p. 199). La razón patrimonial desarrolló procedimientos para la conservación de herencias materiales e inmateriales y de la transmisión cultural como foros de conciencia política nacional. En estas circunstancias, se impusieron imperativos de conservación a varias naciones que comenzaron a implementar políticas patrimoniales en sus territorios.

Esta situación ha desarrollado un consenso favorable a la patrimonialización cultural y ha actualizado varias lógicas y principios de las políticas culturales. Como consecuencia,

La actualidad impactante de la patrimonialización parece haber impedido el cuestionamiento de la construcción de esta forma de obligación en relación con la presencia material del pasado. La afirmación de un punto de vista contrario -el eventual rechazo de la patrimonialización o su contestación- es rápidamente estigmatizada, en el debate público, con el término "vándalo" (Poulot, 2009, p. 202).

El patrimonio parece ser visto como un regalo del pasado. Por lo tanto, la patrimonialización requiere un compromiso pedagógico para la transmisión de valores, simbolizaciones e identidades movilizadas. Comprometida con lo nacional, como comunidad imaginada (Anderson, 1993), la educación se ha convertido en una prerrogativa de las políticas patrimoniales, con preocupación conservacionista, pero también difusionista, en aproximaciones regulares entre la definición de patrimonio y la transmisión de elementos simbólicos encarnados en una identidad nacional específica.

Un tercer proceso sociológico relevante en esta construcción de las identidades nacionales se refiere a la fabricación de la ciudadanía, a través de la transmisión de los símbolos de la patria, cuyo núcleo discursivo se centró en la erudición y en el patriotismo. Liszt Vieira observa que, en la construcción de la identidad nacional, en Europa y América, se privilegió el sentimiento de unidad, en detrimento de la diversidad (2009, p. 65). Así,

Se trataba de construir la nación, lo que se hizo oprimiendo y sofocando identidades culturales, religiosas, étnicas, de género, etc., así como la división de la sociedad en clases. Finalmente, el concepto de nación, basado en la unidad, ocultó la diversidad (Vieira, 2009, p. 65).

Este énfasis, evidente en América Latina y Brasil, engendró ideologías, como la unificación lingüística, el patriotismo y el nacionalismo, que proporcionaron subsidios para la formación de identidades nacionales y para la movilización de poblaciones para defender la patria y sus virtudes cívicas. Vieira observa que "es sugestivo que casi todos los himnos nacionales en América Latina hablen de 'morir por la patria'" (2009, p. 65). François Dubet considera, en este sentido, que "las democracias han sido nacionales, y los ciudadanos han sido ante todo patriotas" (2003, p. 220).

La ideología del nacionalismo también estaba presente en la literatura, ya que la producción de la nación implicaba la transmisión de discursos que fortalecían la imaginación nacional (Canclini, 1994). La escuela pública republicana operaba desde la misma ideologización. El propio Dubet aclara esta dimensión con respecto a la escolarización francesa, sin embargo, su similitud con los procesos experimentados en Brasil y América es notable.

La escuela republicana enseña la historia y la geografía de la nación. Esa historia muestra que Francia es una larga gestación en la que participaron todos los reyes, héroes y hombres ilustres. En la escuela, la historia es ante todo un relato del que todos

los niños deben sentirse herederos. La geografía cumple idéntico cometido; hay que conocer el territorio y estar dispuesto a defender su suelo sagrado. Las grandes obras de la cultura son también parte de la conciencia nacional; todos los niños aprenden de memoria los poemas de nuestros grandes escritores: La Fontaine, Lamartine, Hugo... Cada uno debe sentirse parte del panteón cultural nacional (Dubet, 2003, p. 220-221).

La educación escolar occidental estaba en línea con los intereses nacionalistas. En gran medida, en Brasil, el encuadramiento de memorias oficiales, la selección del patrimonio material y la difusión de valores y del "panteón cultural nacional" eran tareas de las instituciones educativas públicas, aunque no exclusivamente. Márcia Lopes dos Reis, al analizar las funciones de la educación escolar pública en Brasil y América Latina, identifica prácticas similares a las realizadas en Europa.

El contenido nacionalista y patriótico de los libros de texto a lo largo del período independiente –incluso en el contexto brasileño en que los libros de historia de la serie inicial de educación básica trajeron una gran cantidad de héroes nacionales de los que se describieron hechos históricos– ejemplificó la connotación del proyecto educativo con énfasis en la formación del "espíritu de nación" (Reis, 1999, p. 373).

André Botelho (2002), a su vez, estudiando la obra "Através do Brasil", de Manoel Bomfim y Olavo Bilac, identificó el papel de la reforma moral de la sociedad depositada en la educación brasileña en el contexto de la Primera República. El programa de acción de varios intelectuales brasileños, hasta mediados del siglo XX, se centraba en el papel redentor de la educación y de la escuela, incluso si sus posiciones eran contradictorias. En cualquier caso, esos intelectuales estaban comprometidos con el objetivo de producir una nación y no cualquier nación, una "digna del siglo XX".

En la siguiente sección, nos enfrentaremos a la relación entre educación e identidad nacional, dados los diagnósticos de crisis de los Estados Nación y la disolución de las monoidentidades (Canclini, 2006).

3. IDENTIDADES NACIONALES Y DISOLUCIÓN DE MONOIDENTIDADES

Alain Touraine señaló que el Estado Nacional, en términos sintéticos, tenía tres funciones principales:

crear una burocracia de Estado capaz de intervenir en el desarrollo económico; ejercer un control sobre las costumbres y los sentimientos, como lo ha tratado sobre todo Norbert Elias en sus estudios sobre la monarquía absoluta y en especial sobre la corte de Versalles; hacer la guerra para construir un territorio nacional o defenderse contra los ataques de Estados enemigos (Touraine, 2005, p. 44).

Sin embargo, debido a varios factores, la representación estable y fuerte de los Estados Nacionales disminuyó. La globalización económica, los acuerdos económicos regionales, la pulverización de las relaciones de mercado, la globalización de la cultura, el terrorismo y el miedo son hipótesis señaladas como decisivas para este declive. Se requirieron nuevas acciones administrativas y los estados fueron fuertemente influenciados por las racionalidades neoliberales. El final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI estuvieron marcados por el desvanecimiento de las ideologías nacionalistas, especialmente en su fuerza

institucional. Más recientemente, especialmente en Europa, hemos visto la aparición de nuevos signos de vitalidad de estos movimientos nacionalistas, una hipótesis que requiere estudios posteriores.

El argumento del sociólogo francés nos proviene elementos para comprender algunos cambios en la relación entre el Estado y las identidades. Si los estados del siglo XX se guiaron por la homogeneización de las identidades, hoy las tensiones diversidad-homogeneidad adquieren mayor consistencia (Domínguez, 2013). Este debilitamiento en los dispositivos institucionales que conformaron una identidad nacional desencadenó, por un lado, una expansión en los movimientos, disputas y demandas de reconocimiento cultural, y, por otro, una inserción acelerada de culturas e identidades en las tramas de la sociedad de consumo.

Con respecto a las cuestiones de ciudadanía, se inició un conjunto de reacciones identitarias (Cucho, 2002, p. 190), con énfasis en las acciones de los movimientos sociales a favor del “reconocimiento del otro” (Touraine, 2005). Al mismo tiempo, hay una mayor apertura a una transición significativa de la heteroidentificación a la autoidentificación. Así,

Todo el esfuerzo de los grupos minoritarios consiste no tanto en reapropiarse de una identidad –una identidad específica que a menudo ha sido concedida por el grupo dominante– sino en volver a apropiarse de los medios para definir por sí mismos, según criterios propios, su identidad. Entonces, se trata de transformar la heteroidentidad, que con frecuencia es una identidad negativa, en identidad positiva” (Cucho, 2002, p. 114-115).

El debilitamiento de la identidad nacional también favoreció la aparición de movimientos que reclaman identificaciones extremistas, como el racismo, la xenofobia y los nuevos fundamentalismos, así como las tensiones en la capacidad de las democracias para enfrentar estos desafíos (Wieviorka, 2006).

Esta discusión, a principios del siglo XXI, se convirtió en un paisaje para nuevas políticas de escolarización y cultura. Tales políticas, asociadas a una resignificación de los significados atribuidos al patrimonio y a la patrimonialización, evidenciaron las múltiples agencias de identidad que circulan por las instituciones educativas y su reconocimiento oficial. En Brasil, los programas Cultura Viva, Mais Cultura nas Escolas y Mais Educação siguieron esta tendencia (Silva, 2013; 2014).

Por otro lado, Néstor García Canclini enfatiza la condición urbana y las contradicciones de las culturas populares frente a las formaciones sociales contemporáneas. En primer lugar, el antropólogo recupera la hipótesis de la tensión entre el fortalecimiento y debilitamiento del control estatal de las identidades, especialmente en lo que respecta a las políticas culturales:

Las políticas culturales se concebían hasta hace poco tiempo como conservación y administración de patrimonios históricos, acumulados en territorios nítidamente definidos: los de la nación, la etnia, la región o la ciudad. El Estado discernía entre lo que correspondía o no apoyar según la fidelidad de las acciones al territorio propio y a un paquete de tradiciones que distinguían a cada pueblo. Más aún: cada Estado-nación moderno arregló las tradiciones diversas y dispersas de etnias y regiones para que pudieran ser expuestas armónicamente en las vitrinas de los museos nacionales y en los

libros de texto que siguen siendo idénticos para todas las zonas del país. (Canclini, 1995, p. 80).

Y sigue:

Bajo tal estrategia unificadora, las diferencias culturales entre las ciudades de un mismo país eran asumidas como modos particulares dentro de un "ser nacional" común: las diferencias entre los porteños y los provincianos, entre los paulistas y los cariocas, entre los chilangos y los del interior parecían material atractivo para el folclor y el humor regionales, pero casi nadie dudaba de que esas peleas entre hermanos eran contenidas por la unidad profunda de los argentinos, los brasileños y los mexicanos. (Canclini, 1995, p. 80).

En otras palabras, la identidad nacional latinoamericana se elaboró bajo la idea esencialista de síntesis, reafirmando la noción de monoidentidades. Todos los brasileños serían iguales. Todos los argentinos compartirían un sentimiento colectivo común. Los mexicanos se asemejarían entre sí por formas de pertenencia y por una historia común. En los términos sociológicos de Michael Pollak, las identidades nacionales fueron seleccionadas y encuadradas en la memoria nacional, en detrimento de la diversidad de culturas, identidades y biografías. Se movilizaron varias estrategias para silenciar y borrar las múltiples construcciones culturales presentes en los tejidos urbanos del continente, principalmente pueblos originarios, indígenas y poblaciones negras que viven en las periferias.

Sin embargo,

En esta segunda mitad del siglo xx ese simulacro de las monoidentidades se vuelve inverosímil y estalla, con particular evidencia, en las grandes urbes. ¿Qué significa ser chilango en una ciudad como la de México, donde más de la mitad de sus habitantes nacieron en otras zonas del país? (Canclini, 1995, p. 81).

Además de la crisis del Estado-Nación, la disolución de las monoidentidades se puede atribuir al crecimiento urbano; a las nuevas jerarquías de valores y a los nuevos patrones de consumo en la globalización; a la acción de los movimientos sociales que comenzaron a reclamar la legitimación de las identidades locales, los pueblos tradicionales y las culturas populares; a los procesos migratorios nacionales e internacionales que han cambiado las características de los países del continente.

La disolución de las monoidentidades impone un conjunto de nuevos retos a la escolarización. No es que la escuela ya no fuera un espacio para la circulación de esta diversidad cultural, pero ahora las narrativas institucionales transmitidas parecen haberse vuelto más permeables a tales expresiones culturales o identitarias. Ciertamente esta permeabilidad no es homogénea ni armónica, cada jornada escolar convive con contradicciones y relaciones de poder a diferentes escalas, pero hemos observado cambios en el tejido de procesos y políticas institucionalizadas.

La identidad nacional brasileña transmitida en la escuela actual se parece poco a los discursos nacionalistas de la Era Vargas. El patrimonio nacional, la memoria, el patriotismo o la ciudadanía encuentran sus límites en las actividades cotidianas

de las escuelas públicas brasileñas. Veamos, a continuación, cómo se expresa esta discusión en las políticas y programas para la educación patrimonial.

4. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y NUEVAS CIUDADANÍAS

Desde la segunda mitad del siglo XX, los procesos del patrimonio cultural han sido influenciados por la UNESCO, a través de la difusión de documentos guiados por una concepción antropológica de la cultura, consolidada a partir de la publicación de la Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular (Abreu, 2015). Desde principios de este siglo, el reconocimiento de la diversidad cultural comenzó a componer un conjunto de nuevos temas que han problematizado las políticas de escolarización en América Latina y Brasil (Zambrano, 2000; Bolívar, 2004; Silva, 2010; Domínguez; 2012; 2013), movilizado por la idea de democratización cultural (Silva, 2013). Como señala Zambrano:

El reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina modifica la percepción sobre su propia realidad social y cultural. La transformación de dicha percepción es fuente, parte y resultado de un cambio progresivo y conflictivo, que se desenvuelve de una manera compleja y multidimensional, con implicaciones no solo sobre los sujetos que incorpora sino sobre la redefinición de la sociedad en su conjunto. En la presente década algunos frutos del reconocimiento de la diversidad cultural saltan a la vista en forma de adecuaciones institucionales, reformas jurídicas, definición de políticas, elaboración de presupuestos y surgimiento de nuevas organizaciones y actores sociales (2000, p. 149).

En esta reorganización institucional, el reconocimiento de la diversidad cultural desencadena varias reflexiones sobre los procesos y políticas de escolarización, a diversas escalas. Las directrices gubernamentales ahora consideran las prerrogativas del derecho a los actores y grupos sociales históricamente ausentes de las plataformas gubernamentales, en la misma medida en que se han intensificado los movimientos para exigir la diversidad y el respeto por la diferencia. Así, “las demandas y afirmaciones culturales comienzan a dominar la escena política y cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículum, la acción educativa y la propia escuela pública” (Bolívar, 2004, p. 17). Según Regina Abreu, en este contexto hay una tendencia hacia la “patrimonialización de las diferencias”, en que los propios documentos de la UNESCO enfatizan la confrontación con la homogeneización llevada a cabo por el capitalismo globalizado y la concesión de “especial atención a la noción de singularidad o especificidad local” (2015, p. 69).

Según Barbalho, desde la llegada de Lula a la Presidencia de la República y, con él, Gilberto Gil al Ministerio de Cultura, hubo una reorientación de las acciones gubernamentales en cultura. Según el analista, “la preocupación de la gestión de Gilberto Gil fue revelar a los Brasileños, trabajar con las múltiples manifestaciones culturales, en sus variadas matrices étnicas, religiosas, de género, regionales, etc.”. (Barbalho, 2007, p. 52). Esta directriz orientó la elaboración de nuevos programas de gobierno y modificó los “empeños pedagógicos” (Poulot, 2009) sobre las relaciones entre educación y patrimonio cultural. La educación patrimonial, en esta nueva coyuntura, se gestiona ahora por varios objetivos sociales (Yúdice, 2004),

siguiendo escenarios en los que la cultura se utiliza convenientemente en varios proyectos. Así, ante el recrudescimiento de la diversidad cultural, la educación patrimonial se ha integrado en iniciativas de educación turística, educación territorial, desarrollo regional, educación ambiental, etc.

Sin embargo, nos interesa destacar sus cambios en la plataforma de las políticas estatales brasileñas, especialmente desde su incorporación como tema de formación en el Programa Mais Educação. A partir del análisis del documento "Educación Patrimonial para el Programa Mais Educação" (Brasil, 2012), constatamos que, en el plan documental, se hace un nuevo énfasis en las definiciones de educación patrimonial, así como se modifican sus estrategias de intervención. Veamos su definición de educación patrimonial:

La educación patrimonial en Mais Educação propone una forma dinámica y creativa para que la escuela se relacione con el patrimonio cultural de su región y, a partir de esta acción, amplíe la comprensión de los diversos aspectos que constituyen nuestro patrimonio cultural y que esto tiene que ver con la formación de ciudadanía, identidad cultural, memoria y tantas otras cosas que forman parte de nuestras vidas, pero a menudo no nos damos cuenta de lo importantes que son (Brasil, 2012, p. 4).

La definición anterior nos permite visualizar una propuesta educativa que relaciona la educación escolar y el patrimonio cultural, de manera plural. En cierto modo, apunta a una desnaturalización de la idea de patrimonio, que ya está consagrada y constantemente asociada a una cultura de élite. Al ampliar los significados del patrimonio, sugiere que el estudiante y el docente pueden considerar su comunidad, su comunidad escolar, su municipio, como elementos pertinentes para una reflexión sobre sus identidades y para la construcción de ciudadanía en la vida cotidiana de las instituciones educativas. El fragmento anterior también nos permite identificar una expansión del concepto de patrimonio nacional, tal como lo pensó Néstor Canclini (1995).

El documento aborda, en su segunda mitad, la educación patrimonial como una forma de investigar la diversidad cultural presente en la propia comunidad escolar, a partir de la idea de inventario. Por lo tanto, "Hacer un inventario es hacer un análisis, una lista que describe los bienes que pertenecen a una persona o un grupo. Cuando hablamos de inventariar los bienes culturales de un lugar o de un grupo social, estamos hablando de identificar sus referencias culturales (Brasil, 2012, p. 11).

Dado que el documento se elaboró en diálogo con el IPHAN, la idea de inventario se inspiró en las prácticas llevadas a cabo por esta entidad. El documento proyecta la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en investigadores de la historia, la memoria y el patrimonio de las comunidades donde viven. Difiere considerablemente de las definiciones más establecidas de educación escolar en el país, particularmente en la Era Vargas, cuando los estudiantes comenzaron a reproducir versiones oficiales de la historia y geografía nacional (Hilsdorf, 2011). También difiere de la comprensión estrictamente metodológica atribuida a la educación patrimonial a principios de la década de 1990, cuando la educación patrimonial terminó asumiendo un énfasis en la sensibilización de los estudiantes

para salvaguardar las memorias y el patrimonio. Tal interpretación permite desvelar las “memorias subterráneas” (Pollak, 2006) y sus contradicciones y conflictos.

Estos cambios se guían por un movimiento de “disolución de las monoidentidades” (Canclini, 1995), en el que se articulan nuevas formas de apropiación política de las memorias y de los patrimonios con luchas por derechos sociales, propiedad territorial y ciudadanía (Abreu, 2015). Los procesos de patrimonialización de las manifestaciones culturales indígenas, por ejemplo, muestran esta disolución debido a la complejidad con la que se elaboran los expedientes e informes técnicos utilizados en los inventarios de sus referencias culturales, considerando que externalizan procesos identitarios y reivindicaciones político-económicas, de la misma manera que los propios actores se convierten en sujetos activos y políticamente comprometidos en dichos procesos. Así, “los procesos de patrimonialización dejaron de ser atributo de algunos discursos autorizados legitimados en el aparato estatal para convertirse en discursos plurales entretejidos en redes en las que interactúan varios agentes” (Abreu, 2015, p. 72).

En los últimos años, ante la significativa expansión de los significados del patrimonio cultural y su desapego crítico de la producción de identidades nacionales (Pinto, 2022), de una manera movilizadora por revisionismos históricos y antropológicos, la educación patrimonial ha ido asumiendo nuevos significados y asociándose a nuevas prácticas. En Brasil y otros países, coopera en una reinterpretación de la historia colonial que ha debilitado o borrado la contribución de los pueblos indígenas, negros, mujeres, mestizos y poblaciones empobrecidas (Silva, 2015), ya sea en relación con la dimensión tangible o intangible del patrimonio. Amplía su espectro de intervenciones al ocuparse de temas ambientales, naturales y climáticos, además de asumir una actitud epistémica crítica e interdisciplinaria. La educación patrimonial, en este escenario, no es solo un instrumento para salvaguardar bienes, edificios o prácticas culturales patrimonializadas por el interés del Estado, sino una agencia educativa que produce patrimonio cultural, que sensibiliza para la promoción de la cultura popular y educa desde el conocimiento anclado en la diversidad cultural presente en un territorio determinado.

5. CIUDADANÍAS MESTIZAS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: CONSIDERACIONES FINALES

Además de las definiciones sociológicas de los procesos de modernización occidentales, nos parece, conforme Martín-Barbero (2022), que en América Latina tales procesos pueden ser definidos como esquizofrénicos o pospuestos, ya que necesitan ser pensados como híbridos y desigualmente desarrollados, marcados por distintos vínculos y aperturas, de lógicas que están abiertas a la interpretación de la multidimensionalidad de sus valores y normas y revelan el deterioro del orden político y la definición estable de los supuestos universales. Así, vemos la reconfiguración de la nación y lo nacional en América Latina en varios planos analíticos. La ciudadanía se produce en la mezcla, en el híbrido, en el sincretismo, en el mestizaje.

La hipótesis de las ciudadanía mestizas adquiere potencial heurístico ante el declive de los elementos que mantuvieron la fuerza de su nacionalidad, como la escuela, la educación estatal, la prensa nacional y la migración acelerada. Tales inestabilidades producen aperturas para el surgimiento de “memorias subterráneas” (Pollak, 2006), para el resurgimiento de identidades públicas de mestizos, indígenas, quilombolas y personas migrantes. El agenciamiento de lógicas de patrimonialización cultural y educación patrimonial en Brasil incorpora estas ciudadanía mestizas y produce inversiones en la forma de avanzar en los procesos de salvaguarda y valoración del patrimonio (Abreu, 2015). Aquellas poblaciones históricamente ausentes de la memoria nacional, patrimonio histórico-cultural estatal, museos y escuelas comienzan a exigir procesos de patrimonialización de su cultura e historia. Vemos fuertemente la presencia de la educación patrimonial indígena, la etnoeducación patrimonial, la educación patrimonial afrobrasileña y quilombola. El reconocimiento de nuevos patrimonios ha requerido un rediseño de la educación patrimonial, cada vez más en sintonía con los procesos de mestizaje históricamente silenciados y con la lógica de la representatividad presente en la esfera pública brasileña. Tales movimientos no están desprovistos de disputas, conflictos y tensiones. Los significados todavía están en disputa en el ámbito patrimonial en Brasil.

El debate sobre la producción de identidad nacional se ve desafiado frente a la lógica colonial que lo instituyó en Brasil y América Latina. Su desfragmentación a partir de las narrativas de disolución de las monoidentidades es un contexto favorable para el advenimiento de proyectos de educación patrimonial atentos a las singularidades culturales de los territorios y a los mestizajes que instituyen quiénes somos y nuestras narrativas identitarias. Aunque hemos seguido su asfixia con el cierre del Ministerio de Cultura en el gobierno de Jair Bolsonaro, la educación patrimonial a escala local ha seguido una tendencia a fusionarse con las agendas culturales de los municipios y territorios, enriqueciéndose con los muchos “Brasiles” y toda la diversidad presente en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. (2015). Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. En C. Tardy & V. Dodebei (Orgs.), *Memória e novos patrimônios* (pp. 67-93). Open Edition Press.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Barbalho, A. (2007). Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. En A. A. C. Rubim (Org.), *Políticas culturais no Brasil* (pp. 37-60). Ed. UFBA.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Botelho, A. (2002). *Aprendizagem do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Ed. Unicamp.

- Brandão, C. R., et al. (1996). *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. IPHAN.
- Brasil. (2012). *Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação*. Ministério da Educação.
- Canclini, N. G. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos mundiales de la globalización*. Grijalbo.
- Canclini, N. G. (1997). El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional. En E. Florescano (Coord.), *El patrimonio nacional de México* (pp. 57-86). FCE, CONACULTA.
- Cuche, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Domínguez, J. B. (2012). La educación en el contexto de la diversidad. *Educação em Foco*, 17(1), 21-42.
- Domínguez, J. B. (2013). Educación intercultural: ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Revista Ra Ximhai*, 9(1), 61-73.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: La ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto & M. Luz Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud.
- Hilsdorf, M. L. (2011). *História da Educação Brasileira: leituras*. Cengage Learning.
- Hobsbawm, E. (2002). Introducción: La invención de la tradición. En E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *La invención de la tradición* (pp. 7-21). Editorial Crítica.
- Horta, M. L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. Q. (1996). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. IPHAN/Museu Imperial.
- IPHAN. (2004). *Cartas Patrimoniais* (3.ª ed.). IPHAN.
- IPHAN. (2006). *Coletânea de Leis sobre Preservação do Patrimônio*. IPHAN.
- Martín-Barbero, J. (2009). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* (6.ª ed.). Ed. UFRJ.
- Martín-Barbero, J. (2022). *Jovens: entre o palimpsesto e o hipertexto*. Edições SESC.
- Ortiz, R. (1988). *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. Brasiliense.
- Pinto, H. (2022). Educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação & Sociedade*, 43, 1-14.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Poulot, D. (2009). *Uma história do patrimônio no ocidente - séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores*. Estação Liberdade.
- Reis, M. (1999). Uma nova leitura da função social da escola no processo de formação da nação na América Latina. *Sociedade e Estado*, 14(2), 369-390.
- Silva, R. M. D. (2010). Os direitos culturais e a política educacional brasileira na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 123-136.

- Silva, R. M. D. (2013). Narrativas de democratização cultural no Brasil: um olhar sociológico ao Programa Cultura Viva. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, 49(3), 269-278.
- Silva, R. M. D. (2014). Educação, cidadania e agenciamentos formativos nas políticas culturais brasileiras. *Educação & Sociedade*, 35(127), 397-415.
- Silva, R. M. D. (2015). Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. *Educar em Revista*, (56), 207-224.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.
- Vieira, L. (2009). Morrer pela pátria? Notas sobre identidade nacional e globalização. En L. Vieira (Org.), *Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e da diversidade cultural* (pp. 61-85). Record.
- Wieviorka, M. (2006). *Em que mundo viveremos?* Perspectiva.
- Yúdice, G. (2004). *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Ed. UFMG.
- Zambrano, C. (2000). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Nueva Sociedad*, (165), 148-159.
- Vándor, J. (2013). *Al filo del Holocausto. Diálogos con un superviviente*. Ediciones Invisibles

LA LABOR EDUCATIVA DE LOS MUSEOS: VALOR INTRÍNSECO, PÚBLICO E INSTITUCIONAL. UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN A PARTIR DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Ismael Piazuelo Rodríguez

*Dpto. Didácticas Específicas. Grupo de investigación ARGOS, IUCA.
Universidad de Zaragoza*

1. INTRODUCCIÓN

Los museos desempeñan un papel crucial en la educación, ofreciendo un valor intrínseco, público e institucional. La labor educativa de los museos es polifacética y abarca aspectos históricos, teóricos y prácticos (Williams et al., 1996; Banna et al., 1991). El papel de los museos en la cultura ha evolucionado con un creciente énfasis en la educación, que puede redefinir el papel de los museos como instituciones públicas (Earle, 2013). En esta labor destaca el papel de los educadores de museos que, cada vez más formados (Domínguez-Arranz y Antoñanzas-Cristóbal, 2015) se muestran motivados por factores intrínsecos, lo que da fe de su dedicación y compromiso por la labor que realizan (Tran y King, 2007; Tran, 2008; Ji et al., 2015).

En este sentido educativo, la labor museística ha evolucionado para centrarse en proporcionar experiencias significativas para el público, incluyendo la terapia artística y la educación ambiental, mostrando su cambio hacia enfoques educativos holísticos (Wei y Zhong, 2022; Wang y Chiou, 2018). Aparte de la educación no formal, el valor de los museos en la educación formal es evidente a través de las visitas escolares, que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico y la ciudadanía activa (Escribano-Miralles et al., 2021). Además, desde la pandemia, los museos virtuales se han posicionado como una alternativa viable y una herramienta de gran utilidad para los centros escolares para llevar a cabo su labor educativa en materia de patrimonio (Daniela, 2020; Bermejo y Piazuelo, 2023) y la preservación cultural (Brata et al., 2022).

Los museos son instituciones que, más allá de ser depositarios de la cultura y el conocimiento público (Earle, 2013), también recopilan y crean cultura, contribuyendo de esta manera a la cohesión y al bienestar de la comunidad (Message, 2009). Actúan también como vehículos de conocimiento, educación y desarrollo comunitario, subrayando su papel en la sociedad (Lesty y Sabardilla, 2023) a la que además de educar, también le ofrece una alternativa de ocio saludable y atiende a una amplia gama de intereses. También consideran espacios para la participación pública, que influyen en la comprensión de la historia, el arte y las cuestiones sociales de quienes tienen contacto con ellos sea a través de la visita (Chaney y Walke, 2019; Ashley, 2021) o a través de la participación en las comunidades que genera (Rivero et al., 2022).

2. MARCO TEÓRICO

La literatura científica coincide en afirmar que conviene evaluar la labor educativa de los museos desde diversas perspectivas, destacando su transformación significativa en las últimas décadas. Anteriormente, los museos eran simplemente espacios de exhibición, pero ahora se han convertido en centros dinámicos de educación y participación activa del público (Falk y Dierking, 2013). Este cambio de perspectiva ha generado un mayor interés por evaluar la efectividad de la labor educativa de los museos, reconociendo su potencial para fomentar el aprendizaje significativo fuera del entorno escolar tradicional (Hooper-Greenhill, 2007).

Los museos desempeñan un papel fundamental en la educación no formal e informal al ofrecer experiencias multisensoriales que complementan y enriquecen el aprendizaje formal de escuelas, institutos o universidades (Falk y Dierking, 2013). Estos espacios proporcionan oportunidades únicas para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales a través de la interacción directa con objetos y experiencias culturales (Anderson, 2013).

Desde una perspectiva constructivista, se enfatiza la importancia de la construcción activa del conocimiento a través de la experiencia y la reflexión (Hein, 1998). En este sentido, los museos actúan como entornos facilitadores donde los visitantes pueden construir significado a partir de sus interacciones con las exhibiciones y actividades propuestas (Serrell, 2015).

La evaluación de la labor educativa en museos es un proceso complejo que busca comprender el impacto de las experiencias ofrecidas en el público visitante (Kelly, 2017). Se emplean métodos mixtos que combinan instrumentos cuantitativos y cualitativos para recopilar datos sobre el aprendizaje, la satisfacción y las percepciones de los visitantes (Hill, 2012).

El diseño de instrumentos de evaluación efectivos para la labor educativa de los museos requiere considerar múltiples dimensiones del aprendizaje, incluyendo el conocimiento adquirido, las actitudes desarrolladas y las habilidades prácticas (Falk, 2009). Es fundamental adaptar estos instrumentos al contexto específico de cada museo y a las características del público objetivo (Hooper-Greenhill, 2013).

A pesar de los avances en la evaluación de la educación en museos, existe una falta de instrumentos específicos que aborden de manera integral las dimensiones clave del aprendizaje en este contexto (Smith, 2020). Por lo tanto, se hace necesario desarrollar un nuevo instrumento que permita medir de manera precisa y confiable el impacto de las experiencias educativas ofrecidas por los museos.

En la investigación sobre la experiencia de visita a museos, se han explorado diversas dinámicas emocionales y metodologías de evaluación. Mitas et al. (2022) analizaron las dinámicas emocionales en experiencias turísticas complejas, incluyendo visitas a museos, para comprender la relación entre estas dinámicas y la evaluación general de la experiencia. King et al. (2022) desarrollaron un marco metodológico para capturar las preferencias institucionales y de los visitantes, evaluando cómo las decisiones de desarrollo de los museos afectan la experiencia del visitante. Bastiaansen et al. (2019) llevaron a cabo un estudio a gran escala

sobre visitantes de museos, midiendo continuamente las respuestas emocionales a obras de arte individuales para identificar mapas emocionales de la disposición del museo.

3. MÉTODO

Este estudio tiene un único objetivo:

OG1. Elaborar un instrumento para evaluar de manera general la labor educativa de un museo atendiendo a sus dimensiones más relevantes.

Para cumplir este objetivo se llevó a cabo una revisión bibliográfica sistemática, diseñada para desarrollar un instrumento capaz de evaluar la labor educativa de los museos. Se consultaron bases de datos académicas como JSTOR, Google Scholar, Scopus y Web of Science, utilizando términos de búsqueda relacionados con la educación y evaluación en museos. Los textos seleccionados se enfocan en programas educativos, teorías aplicadas en museos y ejemplos previos de instrumentos de evaluación. A partir de la síntesis de esta literatura, se elaboró un borrador del instrumento de evaluación que fue revisado y refinado iterativamente.

Para validar este instrumento, se recurrió al juicio de expertos. Diferentes profesionales e investigadores sobre museos examinaron el instrumento en términos de claridad, relevancia, amplitud y aplicabilidad. Sus comentarios permitieron ajustes finales para mejorar la validez de contenido y la practicidad del instrumento. Este enfoque aseguró que el instrumento desarrollado esté bien fundamentado en la investigación actual y sea práctico para su uso en el contexto educativo de los museos.

3.1. Propuesta de instrumento

Tras la revisión del estado del arte en materia de evaluación de la labor educativa de los museos y prestando especial atención a los elementos e indicadores que a los que mayor importancia le han concedido investigaciones anteriores, hemos elaborado el siguiente instrumento en forma de rúbrica para evaluar la labor educativa de los museos. Para ello, hemos incluido seis dimensiones distintas: la experiencia de la visita, las actividades que se realizan o se promueven desde la institución museística, las colaboraciones con otras instituciones, la presencia en la web 1.0 y 2.0, la mediación museística y la accesibilidad.

3.2. Aplicación y limitaciones

Esta propuesta de instrumento pretende ser una herramienta útil para realizar un diagnóstico inicial para evaluar la labor educativa de un museo, ofreciendo una imagen general de los elementos de la misma que funcionan y los que necesitan algún tipo de mejora.

Esta herramienta no pretende realizar un análisis exhaustivo de cada una de las dimensiones que contempla, sino dar una idea general sobre cada una de ellas.

En caso de necesitar profundizar en alguna de las dimensiones, existen en la literatura instrumentos específicos para casi todas las dimensiones mencionadas en este instrumento.

Pese a sus posibilidades, también presenta limitaciones. Una de las cuales es la dificultad para medir los impactos a largo plazo del aprendizaje y la participación cultural. Por otro lado, la posible diversidad de públicos y de experiencias museísticas complica la estandarización de instrumentos de evaluación (Kelly, 2017). Otra limitación significativa es la posible falta de recursos y capacitación para implementar evaluaciones efectivas o para poder realizar cambios una vez localizadas las áreas de mejora. Frecuentemente los museos se enfrentan a restricciones presupuestarias que limitan en gran medida tanto sus evaluaciones profundas y continuas como su capacidad de mejora en todos los aspectos (Hooper-Greenhill, 2013).

1. EXPERIENCIA DE LA VISITA				
Experiencia presencial por parte del visitante en el museo.				
1.1. Calidad de las exposiciones (permanentes y/o temporales)				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Exposición es confusas, descuidadas, sin interacción. Presentación desordenada y sin criterio.	Exposición es poco claras, con interactividad limitada y presentación desordenada y/o sin criterio en algunos casos.	Exposición es mayoritariamente claras, posibilidad de interacción en algunas partes y presentación ordenada y con criterio en la mayoría de los casos.	Exposición es claras y atractivas, interacción bien integrada y presentación ordenada y con criterio en la mayoría de los casos.	Exposición es totalmente claras, interacción innovadora y envolvente, presentación impecable.
1.2. Guiado e interacción				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No se ofrecen visitas guiadas.	Visitas o tours guiados escasos y de	Visitas o tours guiados disponibles con	Visitas guiadas de buena calidad y	Visitas guiadas de gran calidad y

Interacción inexistente o mínima con el personal del museo.	baja calidad y disponibilidad. Interacción mínima con el personal del museo.	calidad variable. Interacción moderada con el personal educativo del museo.	disponibilidad, interacción moderada con el personal educativo del museo.	fácilmente disponibles. Interacción constante y enriquecedora con el personal educativo del museo.
1.3. Satisfacción del visitante				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Altos niveles de insatisfacción, comentarios predominantemente negativos sobre la experiencia	Abundancia de comentarios negativos sobre la experiencia.	Niveles aceptables de satisfacción, comentarios variados sobre la experiencia.	Altos niveles de satisfacción, comentarios mayoritariamente positivos sobre la experiencia	Niveles de satisfacción muy altos. Comentarios muy positivos sobre la experiencia.

Tabla 1. Rúbrica I. Experiencia de la visita. Elaboración propia sobre Falk y Dierking (2013) y Bazán y Ajmat (2021).

2. ACTIVIDADES REALIZADAS O PROMOVIDAS				
Realización de actividades en el espacio del museo o actividades educativas patrocinadas o promovidas por parte de la institución.				
2.1. Diversidad de actividades				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No se organizan ni promueven actividades de ningún tipo	Escasez y falta de variedad en las propuestas	Se promueven algunas actividades.	Se promueven variedad de actividades interesantes, atractivas y relevantes.	Amplia variedad de actividades interesantes, relevantes y atractivas.
2.2. Relevancia educativa				

Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Ausencia de actividades.	Actividades con poca relevancia.	Actividades que tratan de aportar conocimientos relevantes.	Actividades que contribuyen a adquirir conocimientos y a desarrollar competencias relevantes.	Actividades que aportan conocimientos, promueven el desarrollo de competencias y suscitan el interés y la curiosidad.
2.3. Participación de los visitantes				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No se realizan actividades.	Baja participación en las actividades propuestas, falta de interés por parte de los visitantes.	Participación limitada en algunas actividades. Interés variable por parte de los visitantes.	Buena participación en la mayoría de las actividades. Muestras de interés por parte de los visitantes.	Máxima participación en todas las actividades. Muestras de entusiasmo por parte de los participantes.

Tabla 2. Rúbrica II. Actividades realizadas o promovidas. Elaboración propia sobre textos de Calaf-Masachs et al. (2014) y Kelly (2017).

3. COLABORACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES O ENTIDADES				
Participación en proyectos con otras instituciones.				
3.1. Alcance de las colaboraciones				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No existe colaboración con otras instituciones.	Pocas colaboraciones con impacto mínimo en la oferta educativa	Colaboraciones con otras instituciones con un impacto moderado en la oferta educativa	Colaboraciones significativas con diversas instituciones, ampliando la oferta educativa	Amplia red de colaboraciones con diversas instituciones con un impacto sustancial en la

	y cultural del museo.	y cultural del museo.	y cultural del museo.	oferta educativa y cultural del museo.
3.2. Impacto de las colaboraciones				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No existe colaboración con otras instituciones.	Colaboraciones poco efectivas, sin ampliar significativamente la oferta educativa y cultural del museo.	Colaboraciones con un impacto limitado en la oferta educativa y cultural del museo.	Colaboraciones que tienen un impacto significativo en la ampliación de la oferta educativa y cultural del museo.	Colaboraciones efectivas que transforman la oferta educativa y cultural del museo.
3.3. Innovación y aprendizaje				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No existe colaboración con otras instituciones.	Baja innovación y aprendizaje a través de colaboraciones con otras instituciones.	Algunos nuevos enfoques y prácticas desarrollados a través de colaboraciones, con cierto impacto en la oferta educativa y cultural del museo.	Desarrollo de nuevos enfoques y prácticas a través de colaboraciones, contribuyendo significativamente a la oferta educativa y cultural del museo.	Continua innovación y aprendizaje a través de colaboraciones, transformando radicalmente la oferta educativa y cultural del museo.

Tabla 3. Rúbrica III. Colaboraciones con otras instituciones o entidades. Elaboración propia sobre textos de Calaf-Masachs et al. (2014) y Lord y Lord (2015).

4. EDUCOMUNICACIÓN Y PRESENCIA EN LA WEB 1.0 Y 2.0				
Utilización de Internet 1.0 y 2.0 para la educación por parte de la institución museística.				
4.1. Calidad y accesibilidad del sitio web				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No tiene o no actualiza su sitio web desde hace años.	Sitio web básico con información sobre la visita y sin apenas contenido educativo.	Sitio web funcional, con un diseño correcto que contiene algún contenido educativo.	Sitio web bien diseñado, fácil de usar y con contenido educativo variado y accesible.	Sitio web intuitivo, accesible y fácil de usar, con diseño interactivo y contenido educativo enriquecedor y fácilmente accesible.
4.2. Presencia en las redes sociales				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No tienen o no actualizan sus redes sociales desde hace años.	Presencia en varias redes sociales. Pocas actualizaciones de carácter informativo o efemérides.	Presencia en las principales redes sociales, interacción regular con la comunidad e impacto visible.	Actividad constante y comprometida en redes sociales, interacción significativa con la comunidad y un impacto notable.	Actividad intensa y constante en todas las redes sociales, interacción constante y significativa con la comunidad. Impacto considerable en línea.
4.3. Contenido digital				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No se produce	Poco contenido y de	Disponibilidad de	Desarrollo de nuevos	Continua innovación y

contenido digital.	baja calidad. Escasez de recursos disponibles en línea.	contenido con cierta variedad y disponibilidad de recursos.	enfoques y prácticas a través de colaboraciones, contribuyendo significativamente a la oferta educativa y cultural del museo.	aprendizaje a través de colaboraciones, transformando radicalmente la oferta educativa y cultural del museo.
--------------------	---	---	---	--

Tabla 4. Rúbrica IV. Educomunicación y presencia en la web 1.0 y 2.0. Elaboración propia sobre textos de Simon (2010), Rivero et al. (2020) y Aso et al. (2024).

5. MEDIACIÓN MUSEÍSTICA				
Prácticas y programas de mediación museísticas promovidas desde la institución.				
5.1. Programas de mediadores				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No tiene programas de mediación.	Interés mínimo en la mediación. Programas escasos y poco eficaces.	Existencia de programas específicos de mediación	Programas de mediadores de buena calidad y con formación adecuada, con efectividad en la mediación.	Programas de mediadores excelentes, altamente efectivos y con formación continua y de alta calidad.
5.2. Herramientas de mediación				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No tiene programas de mediación.	Uso limitado de tecnologías y herramientas interactivas, con resultados poco significativos en la mejora de la	Uso moderado de tecnologías y herramientas interactivas, con algunos impactos positivos en la	Uso efectivo de tecnologías y herramientas interactivas para mejorar la comprensión y el aprendizaje,	Uso innovador y efectivo de tecnologías y herramientas interactivas, que transforman la experiencia del

	experiencia del visitante.	comprensión y el aprendizaje.	con resultados consistentes.	visitante y facilitan el aprendizaje significativo.
5.3. Feedback y mejoras				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
No tiene programas de mediación.	Evaluación ocasional pero sin seguimiento ni adaptación de estrategias, con cambios mínimos en respuesta al feedback.	Evaluación periódica y cierta adaptación de estrategias, con algunos cambios en respuesta al feedback de los visitantes.	Evaluación regular y adaptación de estrategias basadas en el feedback de los visitantes, con mejoras evidentes en la mediación.	Evaluación continua y adaptación ágil de estrategias basadas en el feedback de los visitantes, con mejoras constantes y significativas en la mediación.

Tabla 5. Rúbrica V. Mediación museística. Elaboración propia sobre textos de Hein (1998) y Rabadán (2015).

6. ACCESIBILIDAD				
Accesibilidad física, sensorial, cognitiva y económica.				
6.1. Acceso físico				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Instalaciones no adaptadas para personas con discapacidad física, ausencia de rampas, ascensores y señalización adecuada.	Instalaciones físicas adaptadas pero con deficiencias en la accesibilidad.	La mayor parte de las instalaciones están adaptadas, pero tienen algunas áreas con mejoras pendientes.	Instalaciones físicas bien adaptadas, con todas las facilidades necesarias para personas con discapacidad física.	Instalaciones físicas completamente adaptadas, con todas las facilidades necesarias y más para personas con discapacidad física.

6.2. Acceso sensorial y cognitivo				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Ausencia de recursos para visitantes con necesidades sensoriales y cognitivas, como audiodescripciones o materiales táctiles.	Escasos recursos disponibles para visitantes con necesidades sensoriales y cognitivas.	Recursos disponibles para visitantes con necesidades sensoriales y cognitivas, aunque con áreas de mejora.	Disponibilidad de recursos disponibles para visitantes con necesidades sensoriales y cognitivas, adaptados y de alta calidad.	Abundancia de recursos innovadores y de alta calidad disponibles para visitantes con necesidades sensoriales y cognitivas, que enriquecen la experiencia del museo para todos.
6.3. Acceso económico				
Deficiente	Regular	Aceptable	Buena	Excelente
Ausencia de programas para garantizar el acceso a poblaciones de bajos ingresos, falta de entradas gratuitas o descuentos.	Programas limitados para garantizar el acceso a poblaciones de bajos ingresos, con algunos descuentos disponibles pero poco publicitados.	Programas adecuados para garantizar el acceso a poblaciones de bajos ingresos, con descuentos y entradas gratuitas disponibles y bien publicitados.	Programas efectivos para garantizar el acceso a poblaciones de bajos ingresos, con descuentos y entradas gratuitas bien promocionados y accesibles.	Precios simbólicos o gratuitos y programas amplios y bien estructurados para garantizar el acceso a poblaciones de bajos ingresos, con oportunidades de participación equitativas para todos.

Tabla 6. Rúbrica VI. Accesibilidad. Elaboración propia sobre textos de Sandell y Dodd (2010), Pajares y Solano (2012) y Domínguez-Arranz et al. (2015).

4. CONCLUSIONES

Los instrumentos de evaluación son herramientas esenciales para los museos en su función educativa y cultural, pero es necesario desarrollar y adaptar estos instrumentos para superar sus limitaciones y maximizar su utilidad. La investigación continua y el desarrollo de mejores prácticas en este campo son

cruciales para ayudar a los museos a cumplir su misión educativa de manera más efectiva e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (2013). Learning in museums and galleries. *Museum Management and Curatorship*, 28(1), 67-83.
- Aso, B., Navarro-Neri, I. García-Ceballos, S. y Rivero, P. (2024). EduComR: Instrument for the analysis of museum educommunication on Social Media. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32178.3>
- Banna, N., Berry, N., y Mayer, S. (1991). Museum education, history, theory and practice. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L Éducation*, 16(3), 392. <https://doi.org/10.2307/1494887>.
- Bastiaansen, M., Lub, X. D., Mitas, O., Jung, T., Han, D.-I., Passos-Ascencao, M., Moilanen, T., Smit, B., y Wim, S. (2019). Emotions as Core Building Blocks of an experience. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(2), 651-668. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-11-2017-0761>.
- Bazán, L. N., y Ajmat, R. F. (2021). La consideración de la satisfacción del visitante como parte de una metodología integral de evaluación. *Intervención*, (23), 204-230.
- Bermejo, E. y Piazuelo, I. (2023). El patrimonio en la web y sus aplicaciones didácticas en Educación Secundaria Obligatoria. AACADigital. *Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, 65. <https://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=2128>.
- Brata, I., Bagus, I., Sartika, L., & Wartha, I. (2022). Museum: media of non-formal education in intruding character values strengthening the national self. *Mimbar Ilmu*, 27(3), 435-442. <https://doi.org/10.23887/mi.v27i3.54321>.
- Calaf-Masachs, R., Suárez-Suárez, M. A. y Gutiérrez-Berciano, S. (2014). *La evaluación de la acción cultural en museos*. Trea.
- Daniela, L. (2020). Virtual museums as learning agents. *Sustainability*, 12(7), 2698. <https://doi.org/10.3390/su12072698>.
- Domínguez-Arranz, M. A. y Antoñanzas-Cristóbal, M. V. (2015). Formación y educación en museos. Un diálogo a voces. Museos.es. *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 11-12, 97-117.
- Domínguez-Arranz, M. A., García-Sandoval, J. y Lavado-Pardinas, P. J. (2015). Museos y accesibilidad. *Her&Mus: heritage & museography*, 16, 5-7.
- Earle, W. (2013). Cultural education: redefining the role of museums in the 21st century. *Sociology Compass*, 7 (7), 533-546. <https://doi.org/10.1111/soc4.12050>.
- Escribano-Mirallas, A., Pastor, F., y Martínez, P. (2021). Perceptions of educational agents regarding the use of school visits to museums for the teaching of history. *Sustainability*, 13(9), 4915. <https://doi.org/10.3390/su13094915>.
- Falk, J. H. (2009). Identity and the Museum Visitor Experience. *Visitor Studies*, 12 (2), 127-142.

- Falk, J. H., y Dierking, L. D. (2013). The Museum Experience Revisited. *Museum and Society*, 11(2), 121-141.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge
- Hill, K. (2012). Evaluating Museum Programs and Educator Programs: The Visitor Studies Evaluation & Research Center. *Journal of Museum Education*, 37(2), 101-110.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). Museums and education. *Museum International*, 59(1), 48-58.
- Hooper-Greenhill, E. (2013). Museum and gallery education. *The International Handbooks of Museum Studies*, 2, 215-234.
- Ji, J., Anderson, D. y Wu, X. (2015). Motivational factors in career decisions made by chinese science museum educators. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/0741713615609993>.
- Kelly, L. (2017). Methods and frameworks for evaluating museum programs. *Journal of museum education*, 42(2), 138-149.
- King, E., Smith, M., Wilson, P., Stott, J., y Williams, M. (2022). Creating meaningful museums: a model for museum exhibition user experience. *Visitor Studies*, 26(1), 59-81.
- Message, K. (2009). New directions for civil renewal in britain. *International Journal of Cultural Studies*, 12(3), 257-278. <https://doi.org/10.1177/1367877908101571>
- Mitas, O., Mitasova, H., Millar, G., Boode, W., Neveu, V., Hover, M., van den Eijnden, F., & Bastiaansen, M. (2022). More is Not Better: The Emotional Dynamics of an Excellent Experience. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 46(1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/1096348020957075>.
- Pajares, J. L. y Solano, J. (2012) El papel de la accesibilidad y los museos en la era móvil. *ICOM CE Digital: Revista del Comité Español de ICOM*, 5, 118-123.
- Rabadán, J. (2015). Museografía didáctica como elemento de mediación. Evaluación y propuesta para el Museo Santa Clara de Murcia. *Verdolay: Revista del Museo Arqueológico de Murcia*, 14, 307-329.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Spanish archaeological museums during COVID-19 (2020): An edu-Communicative analysis of their activity on Twitter through the sustainable development goals. *Sustainability*, 12 (19). <https://doi.org/10.3390/su12198224>.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Serrell, B. (2015). Exhibit labels: An interpretive approach. *Curator: The Museum Journal*, 58(2), 226-235.
- Smith, L. G. (2020). Museums, Diversity and Social Justice. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 371-387.
- Tran, L. (2008). The work of science museum educators. *Museum Management and Curatorship*, 23(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/09647770802012219>

- Tran, L. y King, H. (2007). The professionalization of museum educators: the case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>
- Wang, Y. and Chiou, S. (2018). An analysis of the sustainable development of environmental education provided by museums. *Sustainability*, 10(11), 4054. <https://doi.org/10.3390/su10114054>
- Wei, Z. y Zhong, C. (2022). Museums and art therapy: a bibliometric analysis of the potential of museum art therapy. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1041950>
- Williams, B. L., Berry, N., y Mayer, S. L. (1996). Museum education: history, theory, and practice. *Studies in Art education*, 37(2). <https://doi.org/10.2307/1320515>

EDUCACIÓN PATRIMONIAL A PARTIR DE VÍNCULOS: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS, NIÑAS Y PROFESORES EN FORMACIÓN

Damaris Collao Donoso

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de un proyecto que se ha desarrollado durante siete años con docentes en formación del grado de Educación Básica (primaria) cuyo hilo conductor asociado a la formación de profesores y niños y niñas con el patrimonio personal y, como el trabajo con él favorece la construcción de la identidad y las competencias ciudadanas.

Es sabido que la construcción de la identidad comienza a través de procesos de socialización que se dan tanto dentro de la familia como de la escuela, conformando ambos escenarios el primer nivel en la construcción de la identidad de las personas desde una perspectiva armónica y globalizadora. Este proceso avanza durante la infancia y adolescencia ya que interactúan con el conocimiento de otras sociedades y territorios, elementos que inciden en la comprensión de otras culturas e identidades, en el tiempo. Estos aprendizajes a su vez permiten comprender la evolución de los grupos humanos potenciando con ello la comprensión del presente y su historicidad. El patrimonio tiene en la identidad una pieza clave que lo vincula con las personas pues es, en sí mismo, una expresión de la identidad en diferentes esferas, tanto individual como colectiva, tanto íntima como pública. Acercarse a estas esferas desde el patrimonio personal de las personas, en especial desde los niños y niñas, para trabajar la construcción de lo social y de las identidades (Fontal, Sánchez y Cepeda, 2018) es una posibilidad que los futuros profesores deben explorar.

El patrimonio personal puede ser comprendido como aquel que está estrechamente relacionado con el mundo simbólico, cercano y emocional de las personas, ya que nace en la relación con la familia, en el contexto personal, cultural y territorial concreto, lo que permite un entendimiento de formas complejas y sistémicas de la concepción de patrimonio, superando visiones tradicionales del mismo. También es un medio para trabajar la memoria histórica de colectivos, invisibles y poco trabajados en el ámbito educativo.

Es necesario destacar que la memoria individual construida a la base de los acontecimientos del pasado, puede formar parte de la memoria colectiva. Es en este proceso de construcción en el que los objetos pueden ser reconocidos no solo como posesiones sino que también como símbolos de referencia mental, expresión de la propia identidad, recuerdos, entre otros aspectos (Norman, 2005). Muchas veces estos objetos poseen valor simbólico, emotivo, cargado de información (De los Reyes, 2009), lo que permite una construcción cognitiva y cultural que se forma

desde la infancia. Es por ello que la relación patrimonio- identidad supone una oportunidad no solo para trabajar en los más pequeños la construcción de su propia identidad sino que también la colectiva.

Se considera, por tanto, que abordar estos aspectos desde la educación patrimonial potencia el desarrollo de competencias de formación ciudadana en los estudiantes, así como el trabajo interdisciplinar (Calbó, Juanola y Valles, 2011), a partir del patrimonio personal se favorece también el desarrollo de inteligencia emocional y territorial (Cuenca y Estepa, 2017). Existe, por tanto, una sinergia que enriquece el aprendizaje y enseñanza al tratar las emociones, la identidad y la formación ciudadana (Estepa, Cuenca y Martín, 2020). Durante los últimos años las investigaciones han buscado dicha promoción para favorecer la inteligencia ciudadana porque se comprende que la formación de una ciudadanía incluyente y es a su vez participativa (Cuenca, 2023; No, Schugurensky y Brenman, 2017).

Sustentado en lo ya mencionado, en la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se ha desarrollado la actividad “Invasión Patrimonial: Niñas, niños y patrimonio” en la que participan profesores en formación quienes trabajan directamente con niños y niñas en edades entre 6 y 12 años para la puesta en valor y acercamiento al conocimiento y valoración del patrimonio. De forma puntual durante los últimos años se ha buscado determinar ¿qué tipo de vínculo establecen los niños y niñas de Educación básica con sus bienes patrimoniales a partir de esta actividad? Puesto que se asume que el trabajo en educación patrimonial principalmente debe sostenerse desde un enfoque de vínculo entre las personas y los bienes para una sensibilización con mayor efectividad (Fontal, Luna e Ibáñez, 2021).

Determinar cuál es la relación, percepción, valoración y vínculo que niños y niñas desarrollan con el patrimonio desde el trabajo con el patrimonio personal a partir de narrativas, permitiendo dar visibilidad a los engranajes que subyacen en la construcción de la identidad y su vínculo con el patrimonio. (Fontal, 2003, Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015).

De forma complementaria se levantó una encuesta de percepción sobre la relevancia de realizar este tipo de acciones formativas en las aulas escolares, la que fue respondida por los 50 profesores en formación quienes expresaron su visión sobre su rol en el desarrollo de este tipo de experiencias planificadas y curricularizadas.

2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL E IDENTIDAD

Cuando hablamos de patrimonio comprendemos que el concepto es polisémico y ha evolucionado a una concepción holística que supera la propia mirada objetual del mismo (Estepa y Cuenca, 2006). Además se entiende que la selección de los elementos patrimoniales se construyen y definen desde y en cada cultura (Navajas y Fernández, 2019).

En su mirada polisémica subyacen diversas visiones que le definen y que a la vez orientan las acciones de preservación. Un valor corresponde a su naturaleza tangible, otro valor subyace que gracias a él es posible reconstruir la historia de un

pueblo, pues el patrimonio es huella de su pasado. También posee valor identitario o desde el valor relacional de vínculo que posee. Tal como señala Fontal, al definir este concepto, comprendemos que todas estas visiones, hoy en día, dialogan ya que,

el patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe. (Fontal, 2013, p.18)

Así mismo tal y como indica Gómez- Redondo (2011), quien inicia la construcción de significado es el individuo, es él quien inviste al patrimonio de unos valores con los que se identifica. Por ello, el patrimonio es inseparable de las personas porque establece con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección, valorización (Fontal, Sánchez y Cepeda, 2018). La reciprocidad entre las personas y los bienes es una unión que se afecta mutuamente (Torregrosa y Falcón 2013).

El patrimonio también alberga la idea de “continuidad” ya que en su dimensión humana ha de poder ser transmitido de unas a otras generaciones (McCarthy 2013). Ese fino hilo de continuidad es el producto de los vínculos, un hilo que cambia con cada generación, que engorda y se estrecha, que incorpora nuevos hilos. En cuanto a los vínculos que se pueden formar entre persona-patrimonio y que son, en sí mismo, el origen de lo patrimonial (Brantefors 2015), Fontal y Marín (2018) conceptúan 10 tipologías relacionadas con las esferas identitaria, temporal, afectiva y experiencial de estos vínculos con las personas.

La educación patrimonial es un hilo vertebrador imprescindible que conecta a las personas y los patrimonios (Fontal e Ibáñez, 2015). El patrimonio, es el contenido de enseñanza y aprendizaje que puede ser articulado y, por tanto, trabajado desde la educación formal, no formal e informal, ya que conecta y articula procesos de identitización de la ciudadanía, tal como ya ha sido mencionado, potenciando construcciones de significados personales y comunes.

La tarea por tanto es, acercar desde edades tempranas a niños y niñas, a procesos de sensibilización y conexión con los patrimonios, para potenciar procesos de cuidado y conservación de esos tejidos ya establecidos o por crear con el patrimonio. Los procesos de sensibilización que inician desde el conocer y se profundizan hasta el disfrutar y transmitir (Fontal, 2003), deben ser el eje para el desarrollo de toda actividad educativa de enseñanza en educación patrimonial (Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015). Cuando se generan experiencias de aprendizaje bajo este paradigma, es posible avanzar más allá de la mirada conceptual del patrimonio y alcanzar con ello el ser y hacer de los individuos que se relacionan con esos patrimonios (Fontal y Gómez- Redondo, 2015).

Es bajo este prisma que el acercamiento temprano de niños y niñas a procesos de sensibilización patrimonial puede tener un efecto positivo en procesos de implicación ciudadana en la comprensión, valoración y difusión de los patrimonios y en el desarrollo de su propia identidad.

Así como también, una implicancia temprana durante la formación de los futuros maestros en estos temas y tareas, permite que los futuros docentes comprendan su rol y tarea en la promoción de la educación patrimonial del alumnado (Collao, 2019).

Sabemos que la escuela tiene el papel fundamental de formar a la futura ciudadanía en el conocimiento, valoración y transmisión de su propio patrimonio. Si el fin de la educación patrimonial es la formación de la ciudadanía conectando el patrimonio con la sociedad (Cuenca, 2014; Lucas, 2019 y Trabajo, 2020). Esta tarea hace necesaria la formación permanente del profesorado sobre estos temas para que éstos puedan diseñar propuestas educativas eficaces para sus estudiantes en los diversos niveles escolares y con ello contribuir a que la educación patrimonial esté integrada en el contexto educativo como un contenido curricular más.

3. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Identificar cuál es la relación, percepción, valoración y vínculo que niños y niñas de entre 6 y 12 años desarrollan con el patrimonio personal a partir de una actividad de narración, generada por profesores en formación de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Objetivos específicos:

1. Reconocer los vínculos patrimoniales que establecen en sus relatos niños y niñas de entre 6 y 12 años.
2. Identificar cuál es la valoración que otorgan los profesores en formación a este tipo de propuestas educativas.

4. METODOLOGÍA

En esta investigación se adscribe a un enfoque cualitativo de investigación y utilizó un análisis de contenido (Díaz Herrera, 2018, Bardín, 2002 y Piñuel, 2002), que se sostiene en dos procedimientos de análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de frecuencia. Para ello, se utilizaron las categorías de vínculos establecidas por Fontal y Marín (2018) quienes establecen 10 tipos de vínculos patrimoniales: Identitario, familiar, temporal, pasado/infancia, religioso, afectivo, amistad, social, espacial y experiencial. Esta tipología es utilizada para analizar los relatos de los/as estudiantes.

Se consideró una muestra de los relatos acompañados de las fotografías elaborados por 103 niñas y niños de Educación Básica de edades entre 6 a 12 años, lo que fueron agrupados considerando las categorías presentadas

Parte de la muestra también la constituyó el relato de 50 profesores en formación, quienes participaron del diseño e implementación de la actividad denominada "Invasión Patrimonial" realizada en diversos centros de prácticas escolares de la región de Valparaíso, Chile. Los registros son analizados a partir de un análisis de categorías a priori.

Como parte del contexto de la acción, para levantar las narrativas a los niños y niñas se les entregó la siguiente indicación general *“si tuvieras que ir a un viaje del que no puedes regresar y te dejan llevar algo que para ti tiene mucho valor ¿qué llevarías? Explícanos en un breve relato por qué tiene ese valor para ti”* De esta manera se recogió el registro de narrativas en un pequeño texto explicativo respondiendo a por qué su bien era significativo para ellos y ellas, acompañando dicho relato con una imagen, la que fue posteriormente colgada en un dispositivo en Instagram.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los 103 relatos obtenidos en la actividad denominada Invasión patrimonial, correspondieron el 48,54% a niños y el 51,46% a niñas. Estos relatos se agruparon en un primer momento entre aquello que aludían a patrimonios materiales (80% correspondiente a 82 relatos), quienes indicaron patrimonios inmateriales (2% correspondiente a 2 relatos) y aquellos que señalaron patrimonios que podrían aludir tanto a lo material como inmaterial (18% correspondiente a 19 relatos).

Los objetos seleccionados y dados a conocer en los relatos de los niños y niñas se agrupan en el valor utilitario primario ligados a gustos particulares que fueron escuchados por un adulto que se los facilitó, por ende, psico-evolutivamente aún transitan desde un egocéntrico inicial a uno sociocentrismo (Tamayo, 2015).

Esta primera clasificación permite en un primer momento establecer que los procesos de desarrollo social y afectivo en niños y niñas de estas edades se da aún en un contexto familiar y poco a poco se expande a uno social entre pares (López, 2005). Por ende, al reagrupar los relatos considerando las tipologías de Fontal y Marín (2018), destacan narrativas ligadas a vínculos familiares (59 relatos), identitarios (14 narrativas) y de experiencias (12 relatos) todos ellos configuran un 83% del corpus de la muestra de relatos totales.

Distribución por frecuencia de las narrativas según tipología de vínculo.

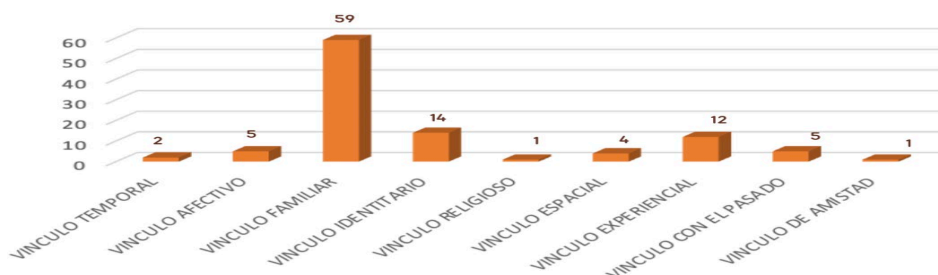


Figura 1. Elaboración propia.

En las narraciones es posible identificar la manera en la que se va desarrollando en los niños el autoconcepto ligado a sus experiencias con lo otros. Ya que, para los niños de entre 6 a 12 años las experiencias familiares destacan

mucho más que las experiencias con los amigos, ya que esos vínculos están construyéndose de forma reciente (Tamayo, 2015). Un ejemplo de las narrativas creadas por los niños organizada y agrupada en esta categoría es el siguiente:

Patrimonio Familiar, Invasión patrimonial



"Este es un carnet de socio de Wanderers, es muy importante para mí, porque fue de mi tatarabuelo. Además mi abuelo, mi papá, mis tíos y yo somos socios del Wanderers; elegí esto porque es algo importante en nuestra familia".

Figura 2. Nota: Obtenida de Instagram invasionpatrimonial.

Lo común de los 50 relatos agrupados en vínculos familiares se representa en este ejemplo. Estos patrimonios expuestos fueron obtenidos como parte de una herencia familiar, un regalo de un pariente cercano que cobra relevancia para ellos por quien ha sido la persona que les ha entregado ese bien.

Esta relación con el bien patrimonial basada en el recuerdo o el lazo con personas que forman parte de su familia, a partir de descriptores clave que aluden a parentesco, como “mi tía”, mi madre”, “mi padre”, “mi abuelo”, “mi abuela”. Este tipo de vínculo como señalan Fontal, Sánchez y Cepeda (2018) tiene por función el fortalecimiento del vínculo familiar, es decir, refuerza del lazo identitario que constituye la familia como primer grupo social de pertenencia. Se asume, por tanto, que al ser la familia el primer lazo social directo que establecen niños y niñas desde su nacimiento existe un lazo primitivo y único con aquellos bienes con valor particular que de ese entorno proviene. Además, en varios relatos se señala: “mi abuela (a quién no conocí) se lo regaló a y luego ha pasado a mí”, es decir el valor a lo heredado también cobra relevancia, ya que se han cuestionado el por qué aquello que le hace sentido a un familiar no tendría sentido personal también, comprendiendo por tanto como parte de la identidad/tradición familiar aquel bien singular conservado.

Por otra parte, un 13,59% de los relatos demuestra correspondencia y/o afinidad a vínculos de tipo identitario (14 niños/as), es decir ese vínculo que tiene por finalidad construir la identidad del individuo, niño, niña y/o adolescente. Este se da cuando el individuo incorpora como rasgo o característica fundamental de su identidad la relación establecida con determinado bien material o inmaterial. Esto, podría ser causa de la edad de los estudiantes y la búsqueda de sí mismo, es decir,

comenzar a aceptar y consolidar hobbies, gustos, pasatiempos favoritos y los que no, etc. Y es allí donde identifican ese bien como singular.

"Me encanta la música y todos los accesorios que van con ella, es por esto que les presento mi patrimonio. Es una cadena con un símbolo, la cual fue un regalo de mi abuelito, que ya no está junto a mi, la cuido con todo mi corazón y como hueso santo como dice mi mamá. La llevaré y atesoraré siempre". (Niño, 6)

Así como este relato hay muchos otros que dan cuenta de los hilos que las personas desde edades tempranas tejemos con los objetos, las experiencias, las costumbres, el territorio, las personas. Trabajar desde la sensibilización y educación patrimonial temprana desde los niveles escolares iniciales permite procesos de autoreflexión y reflexión compartida que potencian el reconocimiento del otro y la valoración por las historias personales de los pares. Así como trabajar elementos que forman parte de la memoria colectiva y que no eran visibles hasta ese momento. Este primer elemento permite establecer una línea de trabajo que permite dar valor a las historias de vida que se entrelazan en territorios y tiempos particulares, con historias personales.

Finalmente, respecto de la percepción del profesorado de Educación Básica en formación, ante la pregunta inicial, el 46% de los encuestados señaló sentirse responsable de generar propuestas educativas sobre este tema. Un 30 % indica no tener claro su rol en esta tarea. Es importante señalar que el grupo encuestado es un curso de profesores en formación que se encuentran cursando su 3 semestre de carrera, por lo que aún hay tiempo para trabajar de forma sistemática en derribar las dudas que puedan tener al respecto de esta tarea.

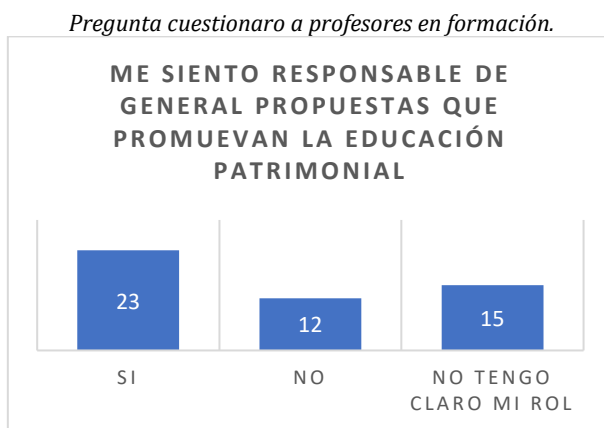


Figura 3. Elaboración propia.

Destacamos dos reflexiones entregadas por los docentes en formación, al justificar la respuesta entregada sobre su percepción de responsabilidad para generar este tipo de actividades con sus futuros estudiantes:

"Entre a estudiar pedagogía porque quiero ser un agente de cambio. En esta misma idea, hablar y trabajar sobre lo que no se habla es mi tarea. Por eso pienso que si es mi responsabilidad esta tarea" (PROF 24)

La convicción del trabajo docente como un agente transformacional de su contexto, hoy por hoy se evidencia con mayor claridad en quienes deciden ser maestros. Trabajar en dotar de herramientas para que su tarea en la escuela trascienda de su aula a su comunidad es la responsabilidad que tenemos quienes somos formadores de formadores.

“Ser profesora me asusta, cada vez creo con mayor claridad que lo que yo pensaba que era ser profesor se aleja de lo que se necesita. Dudo de mis roles, ¿debo ser psicóloga, asistente social o mamá de mis estudiantes?, al parecer mi tarea es mucho más que eso, pero no me queda claro cuál es mi responsabilidad entre tanta tarea”

Las dudas de muchos profesores en formación hoy se manifiestan en la multiplicidad de tareas postpandemia. Abordar estas cuestiones y dar énfasis sobre los principios educativos de este siglo XXI parece ser también una necesidad de la que debemos hacernos cargo quienes formamos a maestros.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación, desarrolló una aproximación al análisis de estas narraciones de los 103 niños y niñas que participaron de la actividad de Invasión Patrimonial, desarrollada por los estudiantes de la Carrera de Educación Básica en vínculo con el sistema escolar.

El trabajo continua en la focalización y profundización de un análisis de los verbos y acciones detectadas en los relatos y explorar sobre qué conceptos destacan en las narraciones de los niños y las niñas. Solo se agruparon los relatos considerando las tipologías construidas por Fontal y Marín (2018), pero se considera la necesidad de avanzar en una propuesta que permita visibilizar los nudos patrimoniales que son propios de esta etapa escolar.

Considerando los datos expuestos, es posible establecer que existe una tendencia en niños y niñas de 6 a 12 años para establecer vínculos patrimoniales familiares (57,28% de las narrativas). Vínculo relacionado con en el recuerdo o el lazo con personas que forman parte de su familia, a partir de descriptores clave que aluden a parentesco, como “mi tía”, “mi madre”, “mi padre”, “mi abuelo”, “mi abuela”.

Es posible determinar que un 13,59% de los textos se agrupan en tipología de vínculos identitario, asociado al autoconcepto en construcción de los niños y las niñas, en ese proceso en el que están asignando inicialmente significado y construyendo sentido a lo que les rodea.

Solo un 1,94% de los vínculos estudiados refieren a vínculos de tipo temporal (2 estudiantes). El recuerdo de un momento pasado, es posible identificarla a través descriptores de localización: “recuerda a”, “me acuerdo de”, “me transporta”, “vivido”, entre otros. En consecuencia, podríamos comentar que se debe a la corta edad de los/as estudiantes, por lo que el tiempo para acumular recuerdos y experiencias de vida es escaso y está en construcción.

Por su parte, los vínculos de amistad y religioso corresponden a un 0,97% con sólo un relato en cada una de estas categorías. En el primero, la relación narrada e sustenta en los lazos de amistad con terceras personas (e iguales). Algunos de los

descriptores son: “amigos/as”, “amistad”, “compañeros/as”, entre otros. El segundo en tanto, establece que la relación de valor hacia el bien se relaciona con el refuerzo de valores y creencias de índole religiosa, conectando con la esfera de las creencias espirituales del individuo.

Finalmente respecto a la percepción de responsabilidad para el trabajo en educación patrimonial de los futuros maestros, es claro que es necesario continuar generando espacios de trabajo que les implique en la tarea, con el fin de llevarles a una reflexión sobre el sentido y potencial que tiene trabajar sobre estos temas y contribuir así en la formación de una ciudadanía participativa y comprometida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Brantefors, L. (2015). Between culture and cultural heritage: curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations—the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 301-322.
- Calbó, M., Juanola, R., y Vallés, J. (2011). *Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Documenta Universitària.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelos*, 19, 79-96.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-11. DOI: 10.4000/midas.1173.
- Cuenca, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 6-12. Recuperado a partir de <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics/article/view/2161>.
- Collao, D. (2019). *La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de Educación*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- De Los Reyes, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 40, 107-123.
- Díaz Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín, M. (2020). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto EPITEC: Patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo territorio, emociones y ciudadanía* (pp.483-492). Trea.

- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 89-118.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontal, O. y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>.
- Fontal, O., Sánchez, I. y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*, 9, 1-18. DOI: 10.4000/midas.1474.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Trea.
- Fontal, O., Luna, U. e Ibáñez, A. (2021). Educación patrimonial: Clave de futuro para la gestión patrimonial. En Arrieta Urtizberea, Iñaki y Díaz Balerdi, Iñaki (Eds.), *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 197- 216). Edita nº 29, colección PASOS.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cuenca, J. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1): 11-14.
- Lucas, L. (2019). *La enseñanza del patrimonio y la ciudadanía en las clases de ciencias sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Mccarthy, E. (2013). The dynamics of culture, innovation and organisational change: A nano-psychology future perspective of the psycho-social and cultural underpinnings of innovation and technology. *AI and Society*, 28(4). pp. 471-482.
- Navajas Corral, O. y Fernández Fernández, J. (2019). La gestión patrimonial desde la responsabilidad social. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(2), 285-298. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.020>.
- No, W., Schugurensky, D. y Brenman, A. (2017). *By the people: Participatory Democracy, Civic Engament and citizenship education*. ASU.
- Norman, D. A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós.
- Peña-Zabala, M. y Porcel-Ziarsolo, A. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artísticodidácticas entre iguales. *Educación artística: revista de investigación*, 10, 133-149.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En R. Huerta y R. de la Calle (Coords), *Patrimonios Migrantes* (pp. 125-132). PUV.

COMUNIDAD PATRIMONIAL DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PRESENTAR EL PASADO Y PROYECTAR EL FUTURO

Miguel Ángel Suárez Suárez
Sué Gutiérrez Berciano
Sara I'Anson Gutiérrez
Universidad de Oviedo

1. AUTODESIGNACIÓN

Este término refleja la manera en la que un colectivo se identifica y se presenta ante el mundo, destacando su percepción propia e identidad interna. Implica una elección propia consensuada, de pertenencia cultural y simbólica, así como de empoderamiento.

En este proceso, el punto de partida es la reflexión sobre los conceptos de red y comunidad, germinados en el ámbito social y que han alcanzado al ámbito académico en las últimas décadas. Incluso algunos equipos de investigación se han integrado en redes especializadas y comunidades de práctica o aprendizaje. Si atendemos a la definición ofrecida por Marchioni (1989), comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos e intereses comunes. Entre los rasgos comúnmente identificados y definitorios de la comunidad, pueden mencionarse:

- Ocupación de un área geográfica determinada
- Relaciones sociales habituales
- Existe alguna forma de organización
- Existe una identidad y sentimiento de pertenencia
- Tiene un carácter histórico y dinámico
- El nivel de integración es más concreto que otros grupos sociales
- Existe una cultura compartida y, por tanto, valores y lenguaje propios

Autores como Rosales (2000) añaden que el tipo de liderazgo de la comunidad será otro aspecto de notable relevancia. Esta persona debe ser innovadora, original, desarrollar nuevos caminos, concentrarse en las personas, inspirar confianza, tener una visión a largo plazo, preguntarse qué y por qué, su visión es conceptual, desafía lo establecido, incluso debe ser desobediente en orden superior, pero teniendo claro que hace lo que debe hacer.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el equipo de Oviedo entendemos que estas son las razones que explican nuestra autopercepción como comunidad, más allá de un equipo de trabajo o de investigación. Incluso nos atrevemos a añadir la acepción de ser una comunidad patrimonial en el marco definitorio del Convenio de Faro (Consejo de Europa, 2005) como personas que desean conservar y transmitir a

futuras generaciones el patrimonio cultural, en el marco de nuestra función pública como docentes universitarios. Asimismo, autores como Monteagudo, Gómez y Chaparro (2021), indican la generación de “comunidades emergentes”, revelando los vínculos entre investigadores nacionales e internacionales, destacando el equipo liderado por Roser Calaf, Catedrática y profesora Emérita, que ha contribuido al notable impulso y producción científica significativa entorno a la Didáctica del patrimonio y Educación Patrimonial.

Ahora la comunidad patrimonial de la Universidad de Oviedo pretende analizar la producción científica, la cultura compartida del grupo y el propio lenguaje generados en estos últimos 20 años.

2. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN RETROSPECTIVA

La mirada al pasado es el primer paso para identificar algunos de los rasgos de esta comunidad. Ello implica analizar una serie de factores que pueden proporcionar pistas sobre cómo y por qué se formó esa comunidad, para lo cual, por un lado, se rescata la documentación escrita, en este caso las publicaciones académicas; y por otro lado, se estudia el lenguaje de uso compartido entre sus miembros.

El construccionismo social prescinde de la idea de realidad experimentada y, en cambio, estudia cómo las personas construyen esta realidad (Riegler, 2005; Green & Thorogood, 2014). Desde un enfoque cualitativo se prioriza la riqueza conceptual sobre la generalización estadística. El propósito es mostrar cómo ha evolucionado la investigación de la Didáctica del Patrimonio, conocer su impacto en los trabajos científicos de Oviedo y proporcionar una base para la toma de decisiones informadas en futuros estudios y proyectos.

Los análisis efectuados son dos: metasíntesis cualitativa-narrativa y el análisis lingüístico textual de la producción científica del grupo.

2.1. Meta-síntesis (MS)

Entre las críticas que vienen sufriendo los estudios cualitativos es la ausencia de interconexiones para comprender un fenómeno, generando *islas de conocimiento* en palabras de Glaser y Strauss (1971). Una posible respuesta a estas críticas es la “metasíntesis cualitativa” como método de interpretar y sintetizar evidencias cualitativas de un conjunto de estudios. Los precursores de esta metodología, Noblit y Hare (1988), lo definen como *construcción de tercer orden*, siendo el segundo orden los resultados del informe cualitativo y el primer orden, las interpretaciones de los informantes clave. Sería la escalera lógica a seguir en la búsqueda de la comprensión del fenómeno objeto de estudio. Sandelowski, et al. (2006) serían los precursores con su propuesta de metaetnografía desde el ámbito educativo; Zhao (1991) lo expande al ámbito sociológico y años más tarde prolifera en el campo de la salud.

Fingeld-Connett (2018) enuncia cómo una MS tiene un proceso similar a una Revisión Sistematizada (RS), pero es una metodología de investigación basada en evidencia mediante la extracción, análisis y síntesis de hallazgos cualitativos de

investigaciones publicadas. La autora agrega cómo estas teorías proporcionan un andamiaje que pueden utilizar los profesionales para tomar decisiones basadas en el contexto e implementar acciones acordes con él. Se desarrollan conceptos recién sintetizados y se articulan plenamente las relaciones dinámicas entre ellos. La validez de la teoría resultante se asegura a partir de la triangulación teórica, metodológica y de los investigadores; estrategias imparciales de recopilación de datos y muestreo; deductivo inductivo, estrategias de análisis y síntesis de datos y reflexividad continua.

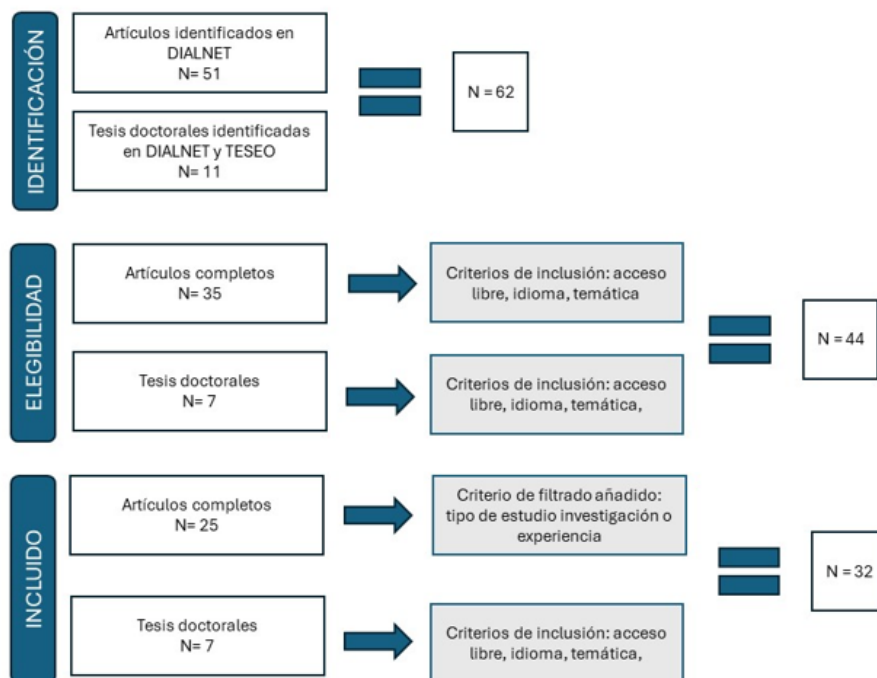


Figura 1. Diagrama de flujo fases de búsqueda y valoración de la muestra de artículos. Elaboración propia.

Así pues, en la fase inicial de identificación, se revisan las bases de datos de SCOPUS, WOS y DIALNET, seleccionando esta última por la facilidad de acceso al mayor número de artículos de la producción del equipo [Figura 1].

El interés del estudio, como se ha comentado, se centra en el análisis metasintético de lo producido desde Oviedo en Didáctica del Patrimonio. Por tanto, el interés fue obtener un volumen de datos que permitiera la saturación e interpretación de tercer orden. En este sentido, los criterios de exclusión fueron: idioma (castellano), ajuste temático explícito de términos, o que aborden temas/áreas afines y transversales (Geografía, Historia, Arte...), de tipo investigación o experiencia.

A continuación, en la fase de valoración de las publicaciones científicas se pretende refinar la calidad de la muestra (35), descartando aquellos trabajos que no cumplen los estándares requeridos, obteniendo un total de (25)

(8%) iniciado (2009), continuado con el estudio de sus webs (2011) y cuya extensión en los últimos años ha sido la valoración de las redes sociales (2021 y 2022).

El interés por los Departamentos de Educación y acción cultural y/o Servicios educativos también es visible (24%), apostando por un diálogo/colaboración entre la escuela y el museo, incluso la integración curricular (desde 2010). Donde la formación de docentes y educadores de museo (patrimoniales) se ha visto necesario explorar (desde 2009), y la referencia a la Educación patrimonial está presente (14%).

Las propuestas de evaluación alcanzan (40%) de la producción global y se han enfocado a criterios de calidad de las experiencias museísticas, principalmente (20%), seguido de la calidad de los programas (12%), sin obviar criterios más genéricos (8%), o más específicos como la eficacia comunicativa o de exposiciones (4%).

El aprendizaje es el foco (24%), pero la experiencia (16%), la conexión y participación (12%) son la tríada de valor para el estudio de la educación patrimonial del equipo.

Las Tesis doctorales, por otro lado, se interesan por la actividad museística, destacando la focalización en la evaluación museológica y las relaciones dialógicas entre escuela y museo. La evaluación museística se centra en el diseño y la implantación de diferentes actividades y talleres dirigidas a todo tipo de público, así como a los contenidos informativos que pueden encontrarse en el espacio físico como online.

Sobresale también la función de los diferentes agentes implicados (trabajadores del museo, las escuelas y las familias), mostrando una mayor apreciación hacia los dos primeros. Los trabajadores se ven influenciados por su bienestar o su estabilidad laboral, rol y formación; y el profesorado y su actitud hacia los museos, dependen en gran medida también de su formación y el rol que ocupan a la hora de programar las visitas y el desarrollo de éstas.

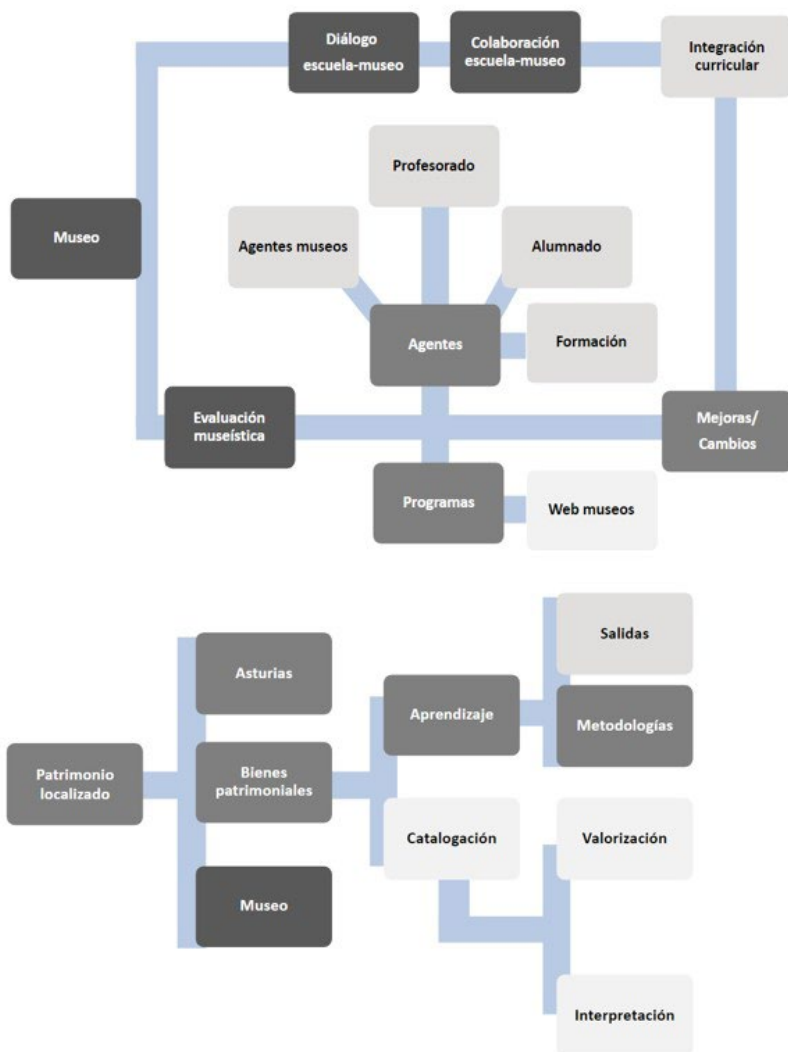


Figura 3. Relación de dimensiones de análisis extraído de las tesis extraídas.
Elaboración propia.

Enfoque	Autoría artículos	Autoría Tesis
Estudio cualitativo	Calaf, 2009 Calaf, 2010 Calaf, 2011 Calaf y Suárez, 2011 Gómez-Redondo, Calaf y Fontal, 2016	Muñoz García, 2015 Tejón Hevia, 2016 Suárez, 2017 Sánchez-Andrade, 2017 García-Sampedro, 2017 Gutiérrez Berciano, 2019
Museos Recursos educativos Documental	Fernández, Suárez y Calaf, 2022 Calaf, Gutiérrez y Suárez, 2020	Suárez, 2017 Gutiérrez Berciano, 2019 Sánchez-Andrade, 2017 Muñoz García, 2015
Bienes patrimoniales Propuestas		García-Sampedro, 2017 Tejón Hevia, 2016
Estudio exploratorio Web	Calaf y Suárez, 2011	García Eguren, 2010 Muñoz García, 2015
RR.SS	Fernández, Suárez y Calaf, 2021	
Estudio de caso	Suárez, Gutiérrez y Calaf, 2020	Sánchez-Andrade, 2017
Estudio de caso múltiple Museo Espacios patrimoniales	Suárez, Calaf y San Fabián, 2014 Calaf, San Fabián y Gutiérrez, 2016 Suárez, Calaf y Fernández-Rubio, 2017 Suárez, Calaf, Gutiérrez y Urbano, 2021	Gutiérrez Berciano, 2019 Suárez, 2017
Etnografía educativa		García-Sampedro, 2017 Tejón Hevia, 2016 García Eguren, 2010
ECPEME Investigación Evaluativa	Calaf y Marín, 2012 Calaf y Gutiérrez, 2013, 2013 (b) Calaf y Gutiérrez, 2014 Calaf, Guillate y Gutiérrez, 2015 Calaf, Gutiérrez y Suárez, 2016 Calaf, Herrero y Suárez, 2018	Suárez, 2017 Gutiérrez Berciano, 2019
Estudio Mixto	Calaf, 2009	Gutiérrez Berciano, 2019 García Eguren, 2010
Museográfico y museológico	Calaf, 2013	Gutiérrez Berciano, 2019 Suárez, 2017 García Eguren, 2010 Muñoz García, 2015

Tabla 1. Relación de enfoques en los artículos científicos y Tesis Doctorales.
Elaboración propia.

En cuanto al alumnado, se atiende a las actividades que realizan, las metodologías desarrolladas por parte del propio museo en cuestión y la actitud del docente, así como del aprendizaje, experiencias y motivación durante su tiempo en la institución.

El fin es lograr una mejora, un cambio real que pueda beneficiar a los agentes implicados y a los programas ofertados. Por ello, se considera preciso establecer una vinculación real entre la oferta del museo y el currículo escolar, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, complementando así la enseñanza en contextos formales y no formales. Esto requiere, pues, de un verdadero diálogo bidireccional entre escuela-museo que lleve consigo una colaboración auténtica.

Asimismo, el patrimonio focalizado es una de las claves desarrolladas en las Tesis, en las que priman los estudios de caso o casos múltiples, así como las etnografías educativas, nuevamente, centradas en la actividad de los museos. Destaca la investigación en los museos de Asturias, sin olvidar los numerosos trabajos en Oporto o Madrid. Aunque, de la misma manera, se ahonda en otras instituciones como la Universidad de mayores, conservatorios de música o en centros escolares desde la Educación Patrimonial. Estos proyectos, ya alejados del ámbito museístico, se centran en la catalogación de los bienes patrimoniales relacionados con las artes plásticas o la música y de los aprendizajes que de éstos pueden obtenerse.

Del aprendizaje se desprenden dos ramas. La más desarrollada ha sido la referida a las metodologías y desarrollo de las visitas guiadas, en su mayoría a museos, pero también al entorno cercano. Mientras que la catalogación se centra en la interpretación y valoración de los bienes, para conservarlos y poder difundirlos.

El paradigma cualitativo es el cobijo de la gran parte de la producción, entre estudios publicados (72%) y Tesis (6), teniendo como objeto de estudio los museos en el 52% de los artículos analizados, o bien sus recursos educativos (8%), y bienes patrimoniales (2 Tesis). Este tipo de estudios se despliegan en las publicaciones desde su vertiente más exploratoria/descriptiva (4%) hasta la modalidad de estudio de caso único (4%) y múltiple (36%), siendo la Investigación evaluativa la más prolífera (40%). En el caso de las Tesis se agrega la modalidad de etnografía educativa con 3 Tesis.

2.2. Análisis Lingüístico de corpus

Bronckart (2007) sostiene que los textos representan la expresión del pensamiento colectivo de un grupo humano en los que se plasman formas particulares de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, dentro de una comunidad discursiva específica. Continuando con el mismo planteamiento inicial, queremos explorar y conocer la consistencia de esa lengua grupal del equipo de Oviedo.

Este tipo de análisis se encarga de descomponer el texto de entrada en otros elementos más pequeños promotores de las fases posteriores del tratamiento

encargados de extraer la información. En este caso, se ha fragmentado el texto en palabras o grupos de palabras que pueden llegar a constituir una red específica o patrón. El objetivo de este estudio es analizar la existencia de patrones lingüísticos y discursivos propios de la comunidad patrimonial de Oviedo.

El corpus textual objeto de estudio (colección de textos) es la producción científica de la comunidad patrimonial de Oviedo (artículos en abierto o, en su defecto, sus resúmenes y Tesis dirigidas por Roser Calaf). En este caso el análisis es de un corpus monolingüe, en español, especializado temáticamente (características, Tabla 1).

La herramienta empleada es una aplicación en línea, Sketch Engine, que entre las múltiples funciones que tiene, se ha efectuado: colocaciones gramaticales y léxicas, y contraste para las colocaciones de dos palabras. Conocer las combinaciones de palabras que ocurren juntas con mayor frecuencia de lo que sería esperado por azar. Estas combinaciones pueden ser gramaticales o léxicas y se consideran un aspecto importante del dominio del lenguaje natural, ya que son esenciales para la fluidez y la precisión lingüística, incluso semántica.

Como indica Rodríguez-Martínez (2020) el análisis de corpus efectuado es un tipo de análisis de textos que permite hacer comparaciones a gran escala entre conceptos presentes en los mismos, lectura distante, haciendo posible apreciar fenómenos, modelos que no necesariamente se hacen visibles cuando leemos. El análisis se inicia con la extracción semiautomatizada de terminología y palabras en combinación con la localización de concordancias avanzadas, gracias a expresiones de búsqueda que combinan RegEx y CQL. Para la extracción de terminología, el corpus de referencia empleado es el Spanish Web 2018 (esTenTen18) de 17 000 millones de palabras, que según Rodríguez-Martínez (2023) ofrece los parámetros óptimos para realizar el contraste de información entre el corpus de estudio y el de referencia. A partir de estos conjuntos textuales se extrajeron las frecuencias totales y las frecuencias relativas que, una vez contrastadas automáticamente se obtuvieron una relación de términos que se emplean como la exploración terminológica de la producción del equipo de Oviedo. Debido a la extensión disponible, se presentarán aquellos análisis más representativos.

Textos compilados	Artículos	Tesis
Idioma	Español	Español
Restricciones diatópicas	Español peninsular	Español peninsular
Palabras (tokens)	168 527	53 806
Formas (types)	15.575	8361
Ratio Type/Token (TTR)	0,09	0,15
Etiquetado	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	Spanish Web 2018 (esTenTen18)
Anotaciones	No	No

Tabla 2. Características del corpus objeto de estudio. Elaboración propia.

Cabe mencionar que el corpus compilado en Sketch Engine se procesa mediante el sistema de etiquetas gramaticales FreeLing, basado en las premisas del grupo EAGLES (1996), lo cual hace que el corpus esté lematizado. La lematización es un proceso automático que relaciona cada palabra del corpus (token) con su forma base, tal como aparece en el diccionario. Con un corpus lematizado, el cálculo de frecuencias contabiliza todas las apariciones de las formas lingüísticas que presentan variaciones morfológicas.

Además, se ha empleado la función de tesoro de Sketch Engine. Esta función establece relaciones semánticas automatizadas mediante el análisis de la similitud colocacional y contextual de palabras con carga semántica (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos). En la presente investigación, esta función se utilizará para establecer relaciones semánticas entre términos vinculados entre sí mediante conceptos comunes. De este modo, en el corpus Tesis, el lema “museo” tiene una frecuencia total de 355, con una primera aproximación semántica de “docente” (41) e “iniciativa” (17). Por su parte, en los artículos publicados, este lema viene asociado principalmente con “patrimonio” (467), “investigación” (404), y “actividad” (319). Si exploramos el término “enseñanza”, su frecuencia es de 44 y, en términos de frecuencia en el corpus de Tesis, su potencial combinatorio más inmediato es con los términos “investigación” (94), seguido de “aprendizaje” (46). En cuanto a los artículos, el término tiene mayor frecuencia (120) y viene también asociado a “investigación” pero con una mayor frecuencia (404) en este corpus, seguido de “evaluación” (370) y “programa” (276).

Si exploramos la concordancia colocacional y contextual del término “enseñanza”, su frecuencia total en artículos es de 38, con una frecuencia relativa de 0.07%; tiene además una combinación terminológica inmediata en el corpus de Tesis con enseñanzas “obligatorias”, “Lengua” e “Historia”, con una frecuencia relativa para todas las anteriores de 16%. En cuanto a los artículos, el concepto que tiene mayor frecuencia y nivel concordancia es la enseñanza de la historia (12%), seguido de la combinación “enseñanza-aprendizaje” (10.1%).

Al examinar el corpus de artículos y el lema “museo”, su frecuencia total es de 929, y muestra una frecuencia relativa de 0.55%; la aproximación conceptual que devuelve el tesoro es como objeto de la “muestra” (frecuencia total de 16 y relativa de 95%) o en combinación semántica como “sitio de patrimonio” (frecuencia total de 12 y relativa de 71%). Sin embargo, en el corpus de Tesis “museo” tiene una frecuencia total de 228 y relativa de 0.42%, con aproximación semántica obtenida a través del tesoro con “pedagógico” (frecuencia total de 9 y relativa de 167%), y “escolar” (frecuencia total de 7 y relativa de 130%).

El uso correcto de estas colocaciones contribuye a una expresión más natural y fluida en una lengua, las cuales son reconocidas como unidades por los hablantes nativos a nivel lingüístico y conceptual. Las colocaciones ayudan a comunicar significados precisos que pueden perderse con combinaciones de palabras incorrectas, y es este grado de fijación lingüística, analizado automáticamente por la herramienta Sketch Engine, el que se puede emplear para mostrar los conceptos subyacentes en el corpus objeto de estudio (Baker et al., 2011).

La visualización siguiente (Figura 4) muestra la conexión lingüística y semántica que existe en el corpus cuando se emplea “enseñanza” y “museo”, donde se ve que “patrimonio” es el nexo conceptual.

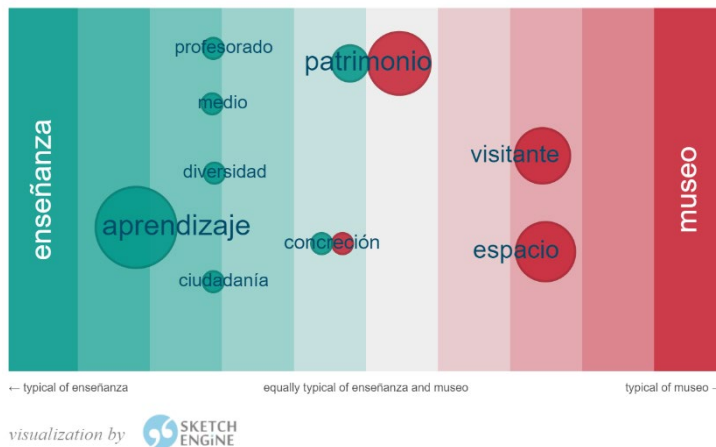


Figura 4. La relación entre Tokens [enseñanza-museo].

Si analizamos la relación semántica que mantiene el lema “patrimonio” en el corpus de artículos (frecuencia total de 513 y relativa de 0.3%), este lema viene asociado principalmente con “museo” (1306), “investigación” (404) y “actividad” (319). Por su parte, en el corpus Tesis, el lema “patrimonio” tiene una frecuencia total de 61 y relativa de 0.11%, con una primera asociación semántica con “contenido” (47), “aula” (46) y “público” (45). La similitud colocacional y contextual nos indica que el término “patrimonio” en Tesis (frecuencia total de 56 y relativa de 0.1%) mantiene concordancia con los términos “escolar” y “cultural” aparejada en frecuencia total (8) y relativa (148.7%). Por su parte, en los artículos publicados, este lema tiene una frecuencia total de 1606 y relativa de 0.95%, y viene asociado contextualmente con “patrimonio cultural” (frecuencia total de 26 y relativa de 154,3%) y “didáctico” (frecuencia total de 8 y relativa de 47,5%).

Por su parte, el lema “vínculo” en Tesis muestra una presencia reducida (frecuencia total de 7 y relativa de 0.01%), teniendo una mayor presencia en artículos (frecuencia total de 58 y relativa de 0.03%); en este último corpus, su vinculación más próxima es con “contenido” (232), “experiencia” (126) y “enseñanza” (126). La relación semántica de “vínculo” es débil en el corpus de Tesis, y mantenida para tres términos: “contenido”, “desarrollo” e “institución” (frecuencia total de 1 y relativa de 18.59%) debido al escaso volumen de palabras y, por tanto, una frecuencia total muy amplia. Produciéndose cierta tendencia de concordancia frágil, debido a los parámetros expuestos, con “museo” como concepto vehicular entre “**patrimonio**” y “**vínculo**” en el corpus de Tesis [figura 5], no mostrándose esta conexión en el corpus artículos.

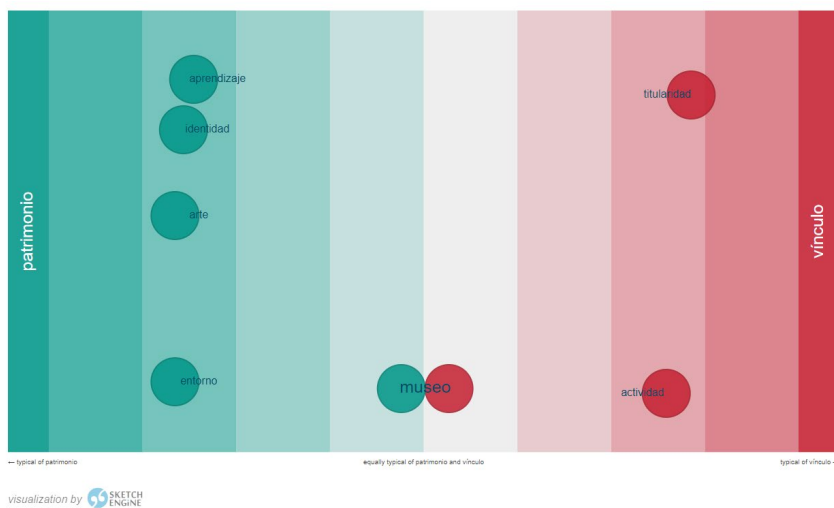


Figura 5. La relación entre Tokens [patrimonio-vínculos] corpus Tesis.

A lo largo del análisis de extracción y localización de concordancias han ido obteniéndose distintos conceptos asociados a las TIC, como “nuevas tecnologías”, “web”, “online”, pero no han reportado significatividad en el análisis sintáctico, morfológico o semántico.

3. ANÁLISIS PROSPECTIVO

Recogiendo los resultados de la metasíntesis de la producción científica se concluye que, si bien se han explorado y estudiado las conexiones y participación de los agentes implicados, se debe continuar con la promoción de la valorización y responsabilidad de la ciudadanía (escolares, adolescentes, etc.). El museo ha sido el principal objeto de estudio y, en paralelo la escuela, el análisis y evaluación de las relaciones dialógicas entre ambas instituciones (Calaf, Gutiérrez y Suárez, 2020; García-Sampedro y Gutiérrez, 2018; Suárez, Calaf y Fernández-Rubio, 2017)

En este contexto compartido escuela-museo, la preocupación inicial y sostenida es la formación del profesorado al respecto al patrimonio, a la que se añade recientemente el desempeño y perfil profesional de los educadores de museo o educadores patrimoniales (Suárez et al., 2021).

Por su parte, desde el análisis textual se puede afirmar que existe un corpus crudo, no manipulado ni incrementado de los artículos científicos en abierto y resúmenes en español. Surge del análisis un patrón propio de la comunidad y con consistencia lingüística en torno a diferentes colocaciones, así como de las relaciones que existen entre éstas, principalmente entre ‘Enseñanza’ y ‘Museo’.

Sin embargo, existe una relación débil entre los lemas manejados y la tecnología (web, tecnología, RRSS, internet, NTIC...) en ambos corpus. Pese a todo, se ha evidenciado que ha sido un tema que ha suscitado interés. Se abre este camino con dos Tesis doctorales en proceso de desarrollo. La Tesis de Victoria Fernández,

encontrándose en su fase final, pone su atención en los museos y los recursos online desplegados durante la emergencia sanitaria del COVID. Y la Tesis de Ana Piñera sobre la enseñanza de la Historia usando el relato y meta-relato como eje partiendo del lenguaje propio de las comunidades online y su aplicabilidad en la Educación Primaria (Piñera y Suárez, 2022).

Solo en el corpus de artículo aparece “vínculos”, pero manifestada con el ‘objeto’ (Suárez, Gutiérrez y Calaf, 2020). No así en las Tesis, donde la valoración y responsabilidad son temáticas pendientes desde la Universidad de Oviedo. Esta línea de investigación aparecerá proyectada con el futuro trabajo de Tesis de Sara l' Anson, en la que se trabajan los vínculos patrimoniales con el patrimonio local por parte de la población local, especialmente desde un Colegio a raíz de una intervención educativa que gira en torno a un yacimiento de la zona (l' Anson, Suárez y Calaf, 2023).

En definitiva, la triangulación metodológica ha desvelado líneas de investigación a desarrollar en el futuro que no eran perceptibles. Por un lado, sería factible con los resultados obtenidos consolidar el paradigma cualitativo desarrollando diseños etnográficos y de caso único o bien explorar nuevos enfoques metodológicos como los diseños mixtos. Ello permitiría profundizar en los diferentes fenómenos estudiados, atendiendo a la multitud de experiencias y concepciones de las personas que son protagonistas y su relación con el entorno y su contexto (administración, museos, escuelas, familias, bienes patrimoniales...). Todo con el fin de lograr un cambio social en las acciones llevadas a cabo, que mejoren las propuestas y diseños museísticos, así como un cambio en la educación formal y no formal.

Por otra parte, se deben incorporar investigaciones como la presentada en estas líneas de carácter meta-analítico, sintético, incluyendo los libros publicados y conferencias, para poder proyectar el futuro con mayor solvencia y bajo la conciencia de lo ya estudiado.

Y, como se mencionaba al inicio, la personalidad y características del liderazgo del equipo ha sido clave para la sostenibilidad y consolidación del mismo. Gracias a su visión, se han abierto nuevos caminos, como el estudio propuesto, incorporando el análisis lingüístico. Consideramos que seguir explorando las posibilidades de esta metodología en el ámbito educativo y patrimonial, va más allá de la aplicación práctica de la enseñanza de la lengua en ámbitos escolares, (Rodríguez-Martínez, 2023). Explotar la versatilidad de los procedimientos analíticos de otras disciplinas, como la lingüística, puede ayudar a enriquecer la perspectiva cualitativa de los estudios, sumar aliados y poder conseguir una sostenibilidad y arraigo de esta modalidad de investigación en el ámbito educativo y patrimonial.

REFERENCIAS- BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravini, M., McEnery, T. y Wodak, R. (2011). ¿Una sinergia metodológica útil? *Discurso & Sociedad*, 5(2), 376-416.
- Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Dávila.

- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. Á. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial: 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Consejo de Europa (2005). Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. *Serie de Tratados del Consejo de Europa*, 199. <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Finfgeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.
- García-Sampedro, M. y Gutiérrez, S. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Liño: Revista anual de historia del arte*, 24, 117-128. <https://doi.org/10.17811/li.24.2018.117-128>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1971). *Status passage*. Routledge & Kegan Paul.
- Green, J., & Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (Vol. 3rd. ed.). Sage.
- I' Anson, S., Suárez, M. Á. Y Calaf, R. (2023). Local history and the development of heritage bonds: a Primary Education intervention. *Heritage*, 11(6), 7215-7229. <https://doi.org/10.3390/heritage6110378>
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Popular.
- Monteagudo, J.; Gómez, C. y Chaparro, A. (2021). Heritage Education and Research in Museums. Conceptual, Intellectual and Social Structure within a Knowledge Domain (2000–2019). *Sustainability*, 13(12), 6667; <https://doi.org/10.3390/su13126667>
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Sage.
- Piñera, A. y Suárez, M. Á. (2022). Reconstrucción de significados y procesos de patrimonialización de la Literatura Infantil y Juvenil en el alumnado de Educación Primaria. En E. Barriga y S. Suárez (Coords.), *Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI. Imaginando el futuro de la lectura: a propósito de Asimov y Bradbury* (pp. 225-239). Universidad de Extremadura.
- Riegler, A. (2005). Editorial: The constructivist challenge. *Constructivist Foundations*, 1(1), 1-8.
- Rosales, M. (2000). ¿Calidad sin Liderazgo? *Revista Digital de Educación y Tecnología Educativa Contexto Educativo*, (7).
- Sandelowski M., Voils Cl. & Barroso J. (2006). Defining and Designing Mixed Research Synthesis Studies. *Res Sch*. 13(1), 29. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2809982/#>
- Suárez, M. Á., Calaf, R. y Fernández-Rubio, C. (2017). La comunicación del patrimonio: valoración de procesos comunicativos en museos de Asturias. *Fonseca, Journal of communication*, 14, 131-146. <https://doi.org/10.14201/fjc201714131146>
- Suárez, M. Á., Calaf, R., Gutiérrez, S. y Urbano, A. (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 515-524. <https://doi.org/10.5209/rced.70725>

Suárez, M. Á., Gutiérrez, S. y Calaf, R. (2020). Procesos de patrimonialización en el Concejo de Las Regueras (Asturias, España): diagnóstico y conclusiones preliminares. *Investigación en la Escuela*, 101, 70-82. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.06>

GRABADOS RUPESTRES Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN AULAS DE 1^o DE LA ESO¹

M.^a Carmen Estévez-Prado
Personal de la Xunta de Galicia - Maestra

Andrés Domínguez-Almansa
Profesor Contratado Doctor en la USC

Tania Riveiro-Rodríguez
Profesora Ayudante Doctora en la USC

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contextualización

Distintas investigaciones en el ámbito de la educación patrimonial han argumentado a favor del valor didáctico del patrimonio en cualquier contexto educativo (Cuenca et al., 2020). Al mismo tiempo, en el territorio español, tanto en el ámbito de la educación como en el de la investigación educativa, se ha producido un consenso en torno a la idea de que no son los posibles bienes quienes tienen el protagonismo y sí las personas, básicas para la propia existencia del patrimonio (Fontal, 2003; Fontal y Gómez-Redondo, 2016).

Desde aquí, se han abierto múltiples caminos para evitar la tendencia de utilizar el patrimonio como complemento al final de las unidades presentadas en los manuales escolares (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015), en el marco de las rutinas de aula.

Este trabajo gira en torno a un patrimonio e historia común, de carácter universal, como son los grabados rupestres prehistóricos, conservados con profusión de ejemplos en territorios de todos los continentes, menos en la Antártida (Rifaat, 1998; Santos, 2008). Los petroglifos que protagonizan esta experiencia, muy próximos a un centro educativo, se integran en el Área Arqueológica de Tourón, uno de los conjuntos de arte rupestre más singulares de Galicia.

¹ Esta investigación fue parcialmente financiada con el proyecto ED431C 2022/09 (Xunta de Galicia).

Los petroglifos son un contenido indicado para el primer curso del currículum de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020). De ahí este estudio de caso en donde se revisan las concepciones de alumnado de 1º de la ESO sobre los grabados, para presentarlos después como parte de su paisaje, a los que pueden acceder libremente. Se actúa didácticamente para que la dimensión patrimonial de los petroglifos no sea un conocimiento anecdótico, pero tampoco uno acríticamente reproducido. Se huye de transferir una idea de educación patrimonial alejada, en la práctica, del pensamiento crítico. Se toma distancia con la intención de convertir al alumnado en heredero y transmisor de un supuesto bien patrimonial revelado en el aula, coincidente, en muchas ocasiones, con referentes que gozan de una alta apreciación institucional.

Se considera necesario que el alumnado participante, con suficiente madurez emocional e intelectual como para haberse dotado de referentes propios, se integre en un proceso de aprendizaje del patrimonio más complejo, en cuanto elemento identitario (Pinto, 2022; Trabajo y Cuenca, 2017) que integra nuevos conocimientos adquiridos con distintas identificaciones sociales o culturales.

Esta perspectiva puede contribuir a que la educación patrimonial, integrada en una dimensión histórica y espacial, pero también en una escala local y global, sea un instrumento eficaz para conformar una ciudadanía crítica, interesada en cuestiones que afectan a su entorno y al mundo que habita y capacitada para tomar decisiones como agentes activos (González-Monfort, 2019).

1.2. Pregunta de investigación y objetivos

La investigación parte de una pregunta inicial: ¿cómo acepta el alumnado los petroglifos de su entorno, que se le muestran como posible bien patrimonial?

Esta cuestión da pie a otras secundarias: ¿tiene el alumnado algún conocimiento previo sobre estos elementos?; ¿forman ya parte de su identidad?; ¿permite la intervención didáctica generar algún tipo de vínculo con los mismos?; ¿se integra en otros referentes patrimoniales que pueda tener el alumnado?

Estas cuestiones conllevan el planteamiento de los siguientes objetivos, organizados en cinco bloques:

1. Acercarse al conocimiento y valoración previa del alumnado sobre grabados prehistóricos como bien patrimonial.
2. Conocer en qué medida el alumnado asume conocimientos sobre cuestiones patrimoniales, y si esto permite el desarrollo de su pensamiento crítico.
3. Analizar si mostrar arte rupestre a escala local, relacionándola con otros elementos de la cultura inmaterial, permite asimilar mejor el valor de las producciones prehistóricas, redundando en la sensibilidad patrimonial del alumnado e, incluso, en la conformación de su identidad.
4. Abrir un proceso de patrimonialización en el aula, teniendo en cuenta las posibles identidades patrimoniales del alumnado para, a partir de ahí, reflexionar sobre futuras actuaciones.

5. Descubrir si los aprendizajes desarrollados son trasladados a contextos diferentes del de la educación formal.

2. MARCO TEÓRICO

Abundantes trabajos y líneas de investigación consolidadas (Cuenca y Estepa, 2004; Estepa, 2001; Fontal et. al, 2019; Fontal y Marín, 2016; Ibáñez, 2006; Ibáñez et. al, 2015; Martín-Cáceres, 2012; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015, 2016; Rivero, 2011; Teixeira, 2006; Trabajo y López, 2019) han constatado la viabilidad de la educación patrimonial en contextos diferentes, como mediadora entre la sociedad y distintos bienes comúnmente aceptados como patrimoniales (Estepa, 2013; Pinto et. al, 2019) o incluso elementos sujetos a poder convertirse en tales, en muchas ocasiones no exentos de conflicto (Domínguez-Almansa y López Facal, 2014, 2017). Esta línea educativa ha sido apreciada por su eficaz gestión y garantía de subsistencia de bienes culturales o naturales (Estepa et. al, 2011) y por su repercusión en la ciudadanía, en la formación de un compromiso sociocultural y la construcción de nuevas actitudes identitarias y críticas (Lucas y Estepa, 2016; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015; González-Monfort, 2019).

La apertura hacia esas actitudes se ve reforzada cuando se parte del entorno próximo, que permite establecer una relación con el espacio vivido. Numerosas experiencias han constatado el interés didáctico de trabajar en las aulas desde una perspectiva local en la que el alumnado investiga su entorno y lo descubre a partir de las emociones que les generan las personas que lo habitan, acercándose a sus opiniones y formas de entenderlo (Castro-Calviño et al., 2021; López-Arroyo, 2017), así como de sus elementos patrimoniales con los que pueden llegar a sentir algún tipo de identificación (Ibáñez et. al, 2015; Trabajo y López, 2019). Y no solo elementos patrimoniales de carácter material o inmaterial consolidados, sino también aquellos que permanecen ocultos por su desconocimiento o su nula aceptación social (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2015, 2017). Esto mejoraría la inteligencia territorial del alumnado, al entender cualquier entorno como un posible bien patrimonial colectivo que forma parte del ser humano (Trabajo y Cuenca, 2017), en muchos casos aglutinando lo cultural y lo biológico.

Se considera fundamental atender a la dimensión humana del concepto de patrimonio, pasando a ser el alumnado agente activo transformador y constructor de cualquier legado patrimonial. Sin embargo, no se trata de conformar un alumnado militante que proteja simplemente los bienes patrimoniales por una cuestión legislativa o supuestamente cívica. Se huye de la visión del patrimonio cultural como un mero elemento decorativo o de prestigio, rechazando su sacralización o “totemización” (Dickinson y Lee, 1978). Se apuesta porque el alumnado someta a crítica cualquier legado patrimonial para rechazarlo, actualizarlo o ampliarlo. Persiguiendo así un desarrollo integral que intenta fomentar una actitud comprometida, inclusiva y cooperativa (Domínguez-Almansa et al., 2020), para educar una ciudadanía activa y realmente democrática (Lucas y Estepa, 2016).

La propuesta que nuclea esta investigación se enmarca en la didáctica de la prehistoria, que hace años advierte sobre los beneficios sociales del trabajo en el aula con fuentes arqueológicas, como son su interdisciplinaridad, su tendencia a las dinámicas de trabajo colaborativo o la creación de vínculos al ser, además, un área valorada positivamente por el alumnado (Boj, 2001; Ega y Arias, 2018; Meseguer et al., 2017; Prats y Santacana, 2011). En el marco de investigaciones que parten de actuaciones de aula centradas en el ámbito de la arqueología (Bonilla, 2017; Casado, 2022; Ega y Arias, 2018; Rubio-Navarro et al., 2022), aquí se presenta una experiencia de enseñanza y aprendizaje organizada en torno a los petroglifos como vestigios arqueológicos de primer orden, integrados en el paisaje próximo. Además de ser una fuente primaria idónea para acercarse al pasado y comprenderlo, su estudio y la interpretación de su significado pueden redundar en la puesta en valor del conocimiento social y su comprensión como ciencia, donde entran en juego aspectos como la racionalidad humana (Egea y Arias, 2013, Pinto et. al, 2019). El trabajo sobre estos elementos posibilita numerosas vertientes educativas más allá de una simple apreciación estética (Meseguer et al, 2017). Y también permite desenvolver contenidos relacionados con problemas socialmente relevantes. Caso del abandono, espolio o destrucción de paisajes. Desde una perspectiva crítica, se entienden como portadores de una biografía comunitaria y territorial y, por tanto, como evocadores de memorias pasadas, lo que puede generar una conciencia de protección en el alumnado. Se trata de un proceso de recuperación de memoria, en paralelo a la formación en conciencia histórica y patrimonial en el alumnado (Egea y Arias, 2018; Pinto, 2016).

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La investigación prioriza la metodología de carácter cualitativo (Flick, 2015), aunque también se apoya en un análisis cuantitativo de los datos (Creswell y Creswell, 2017). Se trata de un estudio de caso descriptivo (Stake, 2007) centrado en la observación directa en el aula y documentos producidos por el propio alumnado, sobre los que se aplica un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016).

3.2. Contexto y participantes

La actuación didáctica analizada tiene una vocación dinámica e innovadora que aspira a desarrollar un conocimiento reflexivo y crítico en el alumnado. Se llevó a cabo en un centro público rural de educación secundaria que cuenta con una trayectoria de participación en proyectos que trabajan sobre el entorno. El acceso al centro, su alumnado y anonimato, se discutió con la dirección, abierta a la intervención durante un período de prácticas de formación docente.

La propuesta educativa, enmarcada en la materia de Geografía e Historia, se dirigió a cuatro grupos de 1º de la ESO, con un total de 74 estudiantes (n=74). Constó de ocho sesiones por grupo, implementadas entre el 28 de marzo y el 29 de abril de 2022.

3.3. Desarrollo de la actuación didáctica

Durante las sesiones se fomentó un proceso de enseñanza y aprendizaje bidireccional. Se llevaron a cabo distintas actividades y se presentaron contenidos diversos (Tabla 1), empleando fuentes y recursos de distinto tipo (imágenes, vídeos, textos, objetos, etc.). Se favoreció siempre el debate y la reflexión. Los contenidos se entendieron como un elemento innovador en sí mismo, siendo los petroglifos de la localidad el hilo conductor de la iniciativa. Su intención fue demostrar, desde la perspectiva de una educación patrimonial crítica, su valor como fuente primaria que identifica y engloba al conjunto de la humanidad.

Sesiones	Actividades
Previa	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación de la iniciativa y primer contacto con el alumnado – Narrativa inicial: redacción sobre qué lugares enseñarían a una niña extranjera recién llegada a su localidad, con el objetivo de ver si los petroglifos aparecen o no en sus escritos – Breve cuestionario inicial: cuestiones sobre los petroglifos, su localización en el espacio y el tiempo y sus posibles significados
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> – Introducción a la Prehistoria a partir de una <i>fakenew</i> (“Los petroglifos de la localidad solo tienen 50 años de antigüedad”). Reflexión colectiva – Presentación interactiva (y participativa) de la Prehistoria: conceptos clave, etapas y principales características. – Presentación interactiva (y participativa) del Paleolítico: evolución humana, sociedades cazadoras recolectoras, hitos como el descubrimiento del fuego, cultura material, etc.
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación interactiva (y participativa) del Neolítico: agricultura y ganadería, cuestiones de género (Rodríguez, 2020), comunidad y colectividad, cultura material, etc. – Presentación interactiva (y participativa) de los petroglifos, posibles significados, revisión de las ideas recogidas en el cuestionario inicial
3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> – Debate grupal sobre las funciones de los petroglifos: sistema de comunicación (Santos, 1996; Varela, 2003), delimitadores territoriales (Criado, 1993; Santos, 1996), elementos identitarios (Santos, 1996); uso ceremonial y ritual (Varela, 2003) – Reflexión colectiva crítica a partir de imágenes que localizan los petroglifos en todos los continentes, poniendo en entredicho una idea “patriótica” asociada a los mismos. Racionalización del sentido del patrimonio y la identidad

- Presentación interactiva (y participativa) de la Edad de los Metales: etapas, características, cultura castreña, etc.
- 4^a
 - Trabajo sobre textos de la obra *Geografía* de Estrabón: referencias a la prehistoria, la cultura castreña, etc.
 - Trabajo sobre los grabados rupestres de Tourón, como parte de esa cultura castreña
 - Reflexión colectiva sobre la revalorización de los petroglifos: presentes en tatuajes, en el ámbito textil, en la joyería, etc. Leyendas, similitudes entre los restos encontrados en España con los de otros espacios europeos, etc.
- 5^a
 - Trabajo de contraste con las narrativas iniciales. Se parte de la historia de que una niña mexicana les enseña los petroglifos de Cuahilama. ¿Mencionaron ellos los petroglifos en sus producciones? ¿Por qué motivo aparecen/no aparecen? ¿Qué lugares destacaron y por qué?
 - “¡Aprendo con el patrimonio! ¡Descubre el patrimonio y sus paisajes!” (Casas et. al, 2017): reflexión sobre el concepto de patrimonio colectivo, individual, material, inmaterial, cultural, natural y distintos ejemplos de cada uno. Medios e instituciones que protegen el patrimonio a distintos niveles. Alumnado agente cambio
 - Vandalismo y educación patrimonial crítica: *graffitis* e iniciativas para preservar el patrimonio
- 6^a
 - Mesa redonda a partir del trabajo de investigación ¡Vivir y sentir el patrimonio! En grupo (máx. 5 estudiantes) entrevistan a docentes, compañeros, familiares y vecinos de sus aldeas y parroquias en torno a la existencia de una posible memoria sobre los grabados rupestres o elementos culturales con posibilidades de vinculación.
 - De forma optativa, elaboración de un registro de todo lo recabado (diarios, fotografías, audios...) y presentación digital
- 7^a
 - Cuestionario final (mismo cuestionario inicial)
 - Cuestionario final: valoración de la propia actuación didáctica
- Posterior
 - Propuesta y visita didáctica al parque arqueológico de Campo Lameiro y su centro de interpretación, un mes después de la intervención en el aula: recorrido por los distintos petroglifos y elaboración de talleres

Tabla 1. Sesiones y actividades de la actuación didáctica. Fuente: Elaboración propia.

3.4. Instrumentos

De la actuación en el aula se derivaron distintas producciones escritas: una narrativa inicial (n.i.; n=74); un cuestionario inicial (c.i.; n=74); un cuestionario final (c.f.; n=71) y un cuestionario de evaluación (c.e.; n=71). Todas se llevaron a cabo en los cuatro grupos de 1^o de la ESO (a, b, c y d) y con todo el alumnado (numerado como: 1, 2, 3, 4, etc.). Pero también se grabaron las sesiones de la iniciativa (g.s.) (a excepción de la previa y la posterior) con el fin de, posteriormente, crear un registro narrativo sobre lo sucedido en el aula con mayor comodidad y precisión. Así, se recogieron datos sobre qué hace el alumnado, sus actos, su implicación, sus relaciones con lo explicado, etc.

3.5. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos implica una categorización y codificación que permite explicar la información recabada respecto del fenómeno estudiado. Toda la información recogida fue posteriormente seleccionada, catalogada, analizada y enmarcada en el contexto. Se lleva a cabo un trabajo inductivo y acotado que busca entender lo sucedido en el aula, pero que permita aflorar aspectos que, mediante un enfoque holístico, favorezcan la transferibilidad de los hallazgos.

Se buscaron términos que permitiesen generar categorías en las que codificar y enmarcar distintas ideas repetidas por el alumnado. De ahí surgieron cuatro grandes bloques en torno a los cuales se organizan los resultados: (1) valoración de la actuación didáctica; (2) grado de interés por los petroglifos; (3) contextualización histórico-social y (4) competencias cívicas. Posteriormente, se saturó cada una de estas categorías con datos y citas textuales de las ideas que las van conformando.

4. RESULTADOS

4.1. Interés por un modelo innovador

Todo el alumnado valora positivamente la actuación en su conjunto y no considera que haya que modificar nada [c.e.; n=71/71].

Se observa cómo una amplia mayoría valora mucho o muchísimo los contenidos presentados en el aula [c.e.; n=50/71]; los materiales empleados durante las sesiones [c.e.; n=65/71]; y el trabajo propuesto, elaborado por ellos mismos [c.e.; n=58/71] (Figura 1).

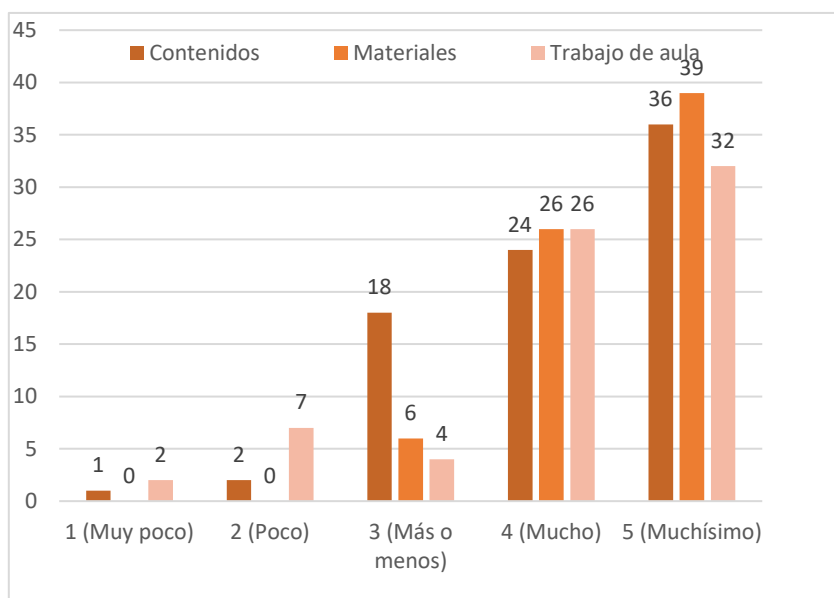


Figura 1. Interés del alumnado por los contenidos, los materiales y el trabajo llevado a cabo en el aula (c.e.). Fuente: elaboración propia.

Sobre la intervención en el aula se destacaron tres aspectos:

La utilización de presentaciones dinámicas y atractivas: [c.e.c.3] Lo de las presentaciones es lo que más mola. Lo tenían que hacer muchos más profes; [c.e.d.1] Lo de explicar con imágenes está muy bien.

La oportunidad de participar en las dinámicas de aula, generando un ambiente de bienestar:

[c.e.a.4] Me gusta mucho que mientras explicas nos incluyas (...); [c.e.a.7] Que todos podamos participar en la clase y hablar; [c.e.] Intentas que hable todo el mundo; [c.e.b.2] Que expliques haciendo preguntas (...); [c.e.c.11] Me sentí bien. Yo no levanto mucho la mano, pero una o dos veces me pidió el turno de palabra; [c.e.d.6] Me sentí cómoda porque participé mucho; [c.e.d.9] Me sentí cómodo porque entendí bien todo y pude participar.

Y la conciencia y percepción mayoritaria de haber adquirido nuevos aprendizajes en un grado muy elevado. Tanto sobre la Prehistoria (mucho [c.e.; n=25/71] o muchísimo [c.e.; n=39/71]), como sobre el patrimonio (mucho [c.e.; n=27/71] o muchísimo [c.e.; n=30/71]).

4.2. Generación de curiosidad y conocimiento en torno a los petroglifos

Previamente a la actuación didáctica, de forma muy mayoritaria, el alumnado muestra desinterés, e incluso desconocimiento, sobre los petroglifos locales, que no se señalan como un lugar atractivo para su visita [n.i.; n=73/74]. Por el contrario, se destacan, mayoritariamente, dos espacios como el campo de fútbol [n.i.; n=25/74] y el río local [n.i.; n=41/74]:

[n.i.a.2] Llevarla al campo de fútbol porque allí juego con mis amigos; [n.i.c.6] La llevaría al campito porque allí es donde siempre quedo con los amigos (...); [n.i.d.11] Al río (...) un buen sitio para bañarse y estar relajado escuchando el agua y los pájaros; [n.i.d.12] (...) voy a bañarme siempre en verano, un sitio muy bonito y lleno de naturaleza; [n.i.b.7] (...) un lugar hermoso, con un robledal, allí se puede disfrutar (...); [n.i.a.11] (...) allí puedes ir todo el año en bici, jugar al ping-pong, a bañarte.

El desconocimiento inicial se asocia a la nula o escasa visita a estos hitos arqueológicos. Solo en tres casos muestran conciencia de haberse acercado a estos: [c.i.d.15] Lo vi una vez en Tourón; [c.i.c.4] Fuimos a verlos a Marín con el colegio; [c.i.c.8] Me recuerda a un petroglifo que hay cerca de mi casa.

La mayoría muestra capacidad para reconocer un petroglifo a partir de una imagen [c.i.; n=53/74]. Pero su conocimiento sobre estos es débil y son pocos los que los ubican en la Prehistoria [c.i.; n=20/74]:

[c.i.b.2] Primeros años después de Cristo; [c.i.c.14] 20.000 años; [c.i.d.5] hace 27.851 años; [c.i.d.1] 2 billones de años atrás; [c.i.c.12] Época de los trogloditas; [c.i.d.2] Época de los cavernícolas; [c.i.a.4] Época de los dinosaurios; [c.i.a.15] Época de los faraones; [c.i.d.10] De la antigua Mesopotamia.

Tampoco se muestra capacidad para atribuirles alguna posible función. Si bien unos pocos casos los relacionan con la comunicación [c.i.; n=12/74] o la orientación en el territorio [c.i.; n=9/74]:

[c.i.c.11] Para decir algo o para que sepan que estuvieron allí; [c.i.c.14] Dejar gravado lo que hacían; [c.i.a.12] Puede estar representando algo que fue importante para los que vivieron en esa época; [c.i.c.15] Para guiarse por los caminos; [c.i.c.12] Para orientarse; [c.i.d.20] Como un plano para guiar a los de aquella época.

Tras la actuación didáctica, la totalidad muestra capacidad para entender lo que es un petroglifo, aunque se advierte confusión en el término con que los identifican. Una parte [c.i.; n=20/74] emplea el término de grabados, utilizándose en otros casos términos como dibujos [c.i.; n=30/74], pinturas rupestres [c.i.; n=10/74], figuras [c.i.; n=5/74] o incluso grafitis [c.i.; n=2/74]:

[c.i.d.11] Son grabados en rocas; [c.i.a.14] Son grabados en las piedras que se hicieron hace muchísimos años; [c.i.c.8] Son marcas en las piedras; [c.f.d.4] [Los petroglifos] son figuras talladas en piedra que hacían en la Prehistoria, aunque no se sabe con exactitud para qué sirven; [c.f.b.3] Dibujos gravados en las piedras; [c.f.b.13] Pinturas que se hacían en el pasado en las piedras; [c.f.d.6] Dibujos rupestres tallados en la piedra; [c.f.c.11] Dibujos en las rocas que definían su territorio, etc; [c.f.d.9] Pinturas hechas en las piedras que hacían los hombres y mujeres prehistóricos; [c.f.a.5] Símbolos gravados en rocas.

También es mayoritaria la capacidad para situarlos cronológicamente [c.f.; n=65/71]:

[c.f.a.15] Pertenecen a la Prehistoria, la mayoría al Neolítico, aunque hay algunos que son del Paleolítico; [c.f.b.11] A la Edad de Piedra en el Paleolítico y a la Edad de los Metales en el Neolítico; [c.f.a.6] A finales de la Edad de Piedra y comienzos de la Edad de los Metales.

Y para interpretar sus funciones:

[c.f.a.12] (...) hacían los petroglifos para poner límites a sus territorios; [c.f.a.14] Probablemente cumplieron la función de marcar el territorio o identificar una tribu (...); [c.f.d.13] Para mí lo más creíble es para marcar territorios o recordar logros; [c.f.b.13] Para comunicarse con otras personas; [c.f.a.15] Por decoración estética.

Pero además de estas potencialidades cognitivas básicas, se muestra capacidad para atribuirles una nueva significación basada en conocimientos diferentes. En este sentido, son entendidos como un legado del pasado en el presente, parte de una historia común y memoria de la comunidad:

[c.f.a.6] Es una muestra de nuestro pasado, de nuestra historia (...); [c.f.d.19] Son cosas importantes y hay que respetar la historia; [c.f.b.5] Son cosas importantes y una parte de nosotros; [c.f.a.16] Algo que nos pertenece a todos, que nos queda de nuestro pasado; [c.f.c.1] (...) son interesantes por los antepasados; [c.f.c.7] Así tenemos más recuerdos de los antepasados.

También son identificados como símbolo de una cultura propia, representada en el territorio, relacionándolos, en algunos casos, con otros legados de la Prehistoria como los megalitos (c.f.; n=2/71); dólmenes (c.f.; n=16/71), menhires (c.f.; n=2/ 71) o castros (c.f.; n=5/ 71).

[c.f.d.12] Son muy importantes para nuestra cultura; [c.f.d.6] La gente tendrá más en cuenta Galicia; [c.f.b.3] Así todo el mundo sabe algo de Galicia; [c.f.d.8] Es algo muy interesante y me siento orgulloso de tener esto en mi pueblo; [c.f.d.11] Después de estudiarlos pienso que es uno de los sitios más cultos de visitar en Caldelas.

O con una identidad de carácter universal, conectados a una red de espacios culturales:

[c.f.a.5] Es muy importante para la historia del mundo; [c.f.d.9] (...) tiene los mismos valores que otros sitios para otras personas; [c.f.d.4] Me parece algo suficientemente importante para que lo protejamos mundialmente ya que es nuestra historia; [c.f.b.7] [los petroglifos] puede que los haya en todo el mundo (...).

Al mismo tiempo, se asocian a la existencia de un patrimonio inmaterial que, a su vez, pasa a formar parte de su bagaje intelectual, conformando un universo simbólico-mágico, todavía vigente a través de la memoria oral heredada.

[g.s.d.1] Es también [patrimonio] cultural; [g.s.d.8] Hay que preservarlo, por lo menos escrito; [g.s.b.9] Mi hermana, que tiene 25 años, me dijo que las mouras eran unas señoras que estaban en fuentes pidiendo dinero y que si no les dabas te echaban un hechizo o algo así; [g.s.d.14] Mi hermano me contó que las mouras eran mujeres con el

pelo largo y negro, muy guapas, y que estaban por esta zona, en un pozo (...); [g.s.d.1] Le pregunté a mi vecino, y me dijo que los muros eran unos dioses que hacían muros para protegerse y no tener contacto con los demás; [g.s.d.3] En el colegio nos dijeron que las mouras eran unas estructuras de piedra; [g.s.d.3] La bibliotecaria de la Casa Cultural nos dijo que las mouras solían aparecer en el imaginario popular y no popular, en las leyendas, y no solo aquí sino también en otras culturas (...); [g.s.a.20] Una vecina mía de unos 70 años me contó que tenía que tener cuidado con las mouras porque si te miraban comenzabas a no parar de abrir la boca, porque te echaban un mal de ojo (...); [g.s.c.11] Cuando pregunté por las leyendas sobre los petroglifos y las mouras, terminaron hablándome de la Santa Compañía.

Finalmente, se identifican como una fuente de descubrimiento/conocimiento, con capacidad formativa para las generaciones futuras:

[c.f.a.6] Creo que es muy importante para las nuevas generaciones que aprendiesen sobre nuestro pasado; [c.f.a.20] Es un tema relevante (...) es importante que sepan sobre estas cosas [el futuro alumnado]; [c.f.a.12] Mucha gente de las nuevas generaciones podrá ver estas cosas que tenemos de nuestros antepasados; [c.f.d.18] Aunque no me interesen mucho, me gustaría, cuando tenga hijos, poder enseñarles esto.

4.3. Asunción de la necesidad de defensa y protección

Tras mostrar conocimiento, desarrollan, muy mayoritariamente, capacidad para resignificar estos espacios rupestres y considerar su protección. En este caso, su inclusión en la categoría de Patrimonio de la Humanidad [c.f.; n=65/71]:

[c.f.d.8] Es algo único; [c.f.d.3] Me parece muy importante, es algo que si no está protegido por nosotros no durará mucho más; [c.f.d.10] Son algo antiguo, precioso (...) deben conservarse; [c.f.a.10] Las cosas y objetos de la Prehistoria deben ser cuidados y mantenidos; [c.f.d.4] Le doy valor a muchas cosas nuevas que no significaban nada antes, como los monolitos, las pinturas rupestres, las leyendas, etc.; [c.f.d.6] Ahora tengo más en cuenta los petroglifos y las pinturas rupestres, las cosas antiguas; [c.f.c.2] Las venus, que antes las tenía como figuras normales; [c.f.a.12] (...) desde que hablamos de esto me parecen muy interesantes y me gustaría visitar alguna en persona; [c.f.c.6] Los petroglifos, los dólmenes y las pinturas rupestres porque tienen una historia.

Se muestra interés por trabajar los petroglifos en las aulas y darlos a conocer fuera de estas: [c.f.b.12] que sepan [el futuro alumnado] la importancia que tienen; [c.f.b.2] me gustaría enseñárselos a mi familia; [c.f.a.6] Quizás, si la gente los conociese mejor, los protegería más.

Se asume una actitud cívica de defensa: [c.f.d.8] es algo único; [c.f.d.11] es algo que hemos heredado y no debería perderse; [c.f.a.18] es algo nuestro y debería cuidarse; [c.f.d.1] tiene mucho valor y hay que proteger todo lo antiguo.

Se repudian los actos vandálicos, mostrando incluso incredulidad por su existencia: [g.s.c.15] ¿Por qué los pintan?; [c.f.c.6] Porque hay gente que los destruye con grafitis?; [c.f.b.13] Los petroglifos no los podemos ni pintar, ni romper.

Se intentan aportar soluciones para evitar su deterioro y favorecer su protección, al entender que su abandono va en detrimento del conjunto de la sociedad:

[g.s.b.8] Meterlos en la cárcel; [g.s.d.8] Poner cámaras de vigilancia; [g.s.c.11] Denunciarlo; [g.s.c.4] Cerrar el espacio; [g.s.b.7] Poner multas; [g.s.a.12] Educarlos; [g.s.b.6] A todo el mundo; [g.s.b.7] (...) porque es nuestro; [g.s.b.14] Nos quitan valor histórico; [g.s.b.1] Las próximas generaciones no van a saber lo que pasó antes.

4.4. Inclusión de los petroglifos en su imaginario territorial y pervivencia de espacios vivenciales

Antes de desarrollarse la experiencia didáctica los petroglifos locales no representaban hitos de interés para el alumnado. Su consideración como lugar de visita era nula. Tras el proceso se constata una mayor relación tanto intelectual como cívica con estos vestigios del pasado [c.f.; 71/71]. Sin embargo, solo un número moderado de estudiantes [c.f.; n=26/71], les otorgan una dimensión patrimonial plena, pasando a formar parte de su imaginario y representación territorial. Entre este alumnado, una minoría [c.f.; n=6/71] los señala como único punto de interés, mientras el resto [c.f.; n=20/71] los incorpora junto a otros espacios valorados por igual:

[c.f.c.12] Me parecen interesantes y pienso que es un sitio que debería visitar; [c.f.b.3] Podríamos investigarlos, imaginar lo que aparece y pasar una tarde divertida; [c.f.a.8] Los petroglifos, ya que son bonitos y bastante curiosos; [c.f.d.3] Me encantaron todas las teorías de los petroglifos y ahora me parecen más importantes; [c.f.b.1] Le enseñaría los petroglifos de a Lama, que encontré estos días buscando; [c.f.a.20] Los de Campo Lameiro porque son muy relevantes y destacan mucho.

La mayoría [c.f.; n=41/71] continúa escogiendo y vinculándose emocional y vivencialmente a espacios que ya formaban parte de sus representaciones iniciales. Caso del río, en mayor medida, pero también del campo de fútbol. Este alumnado, a pesar de su predisposición intelectual y cívica, no ha experimentado un proceso de apropiación patrimonial en torno a los petroglifos.

[c.f.d.1] Al río, el campito y a la plaza porque son los sitios que más identifican el pueblo; [c.f.a.3] Al campo de fútbol o "centro de reunión", para ver los partidos y los entrenamientos y a la playa fluvial para ver la belleza del río; [c.f.b.13] Al río para ir en verano o dar un paseo y al campo de fútbol porque allí puedes ver a la gente, jugar al fútbol o estar a la sombra.

5. DISCUSIÓN

En esta investigación se comprueba que el conocimiento e interés del alumnado sobre nuevos contenidos se estimula y refuerza al elaborar y llevar a cabo actuaciones innovadoras y participativas, cuyos procedimientos son clave para impulsar nuevos espacios didácticos. En ellos se hace imprescindible generar un vínculo entre el tema propuesto, el entorno y sus posibles bienes patrimoniales, generando curiosidad por descubrir y trabajar lugares próximos a las aulas (Domínguez-Almansa y López Facal, 2015; Pinto y Ponce, 2020). Esa asociación favorece un mayor interés y compromiso del alumnado con lo estudiado (Perera, 2023; Domínguez-Almansa et. al, 2020; Servet e Ílker, 2022).

No se trata de limitarse a presentar contenidos de forma descriptiva e intelectual. Sino de innovar en la forma en que estos se introducen y aplican al aula. Se ha desarrollado así un conocimiento más reflexivo y abierto que ha permitido al alumnado, mediante la problematización de lo estudiado, vincular el pasado al presente, generando actitudes cívicas (Domínguez-Almansa y López Facal, 2014, 2015, 2017; Domínguez-Almansa et. al, 2020; Santisteban, 2019). Para ello ha cobrado importancia la escala territorial desde la que se ha trabajado, atribuyéndole al estudio de los petroglifos una dimensión histórica y/o patrimonial con alcance local y global, y la riqueza de fuentes sobre las que se ha asentado lo expuesto en el aula, fundamental en la educación básica (Ponce y Pinto, 2022; Montanares-Vargas y Llançavil-Llançavil, 2016). El alumnado ha experimentado un cambio al asumir el conocimiento y significado de los petroglifos locales, y su inclusión en una vertiente cultural global a la que quiere dar una dimensión cívica tras cuestionar su estado de abandono o deterioro, adoptando una posición activa hacia su protección.

Pero, aunque se ha valorado la actuación vivida, con carga argumental y vocación cívica, se observa una dicotomía entre lo que se aprecia como un bien patrimonial, digno de respeto y protección, y espacios referenciales en su identidad territorial que actúan como otra suerte de bienes patrimoniales.

Así, tras la intervención didáctica y, pese a una nueva interpretación cultural y cívica de los petroglifos, solo un número cualificado de alumnado los escoge como lugar clave para enseñar en su entorno, pero la mayoría no llega a dar ese paso. Cuestión interesante que no debe ser entendida como un fracaso. La mayoría entiende y valora intelectualmente los petroglifos, pero falta una dimensión vivencial y emocional en torno a estos. En este sentido, una experiencia de aula es restringida frente a las vivencias y emociones acumuladas, lo que hace que otros posibles bienes patrimoniales, humildes y accesibles, con un arraigo mucho más potente, cobren peso (Cerqueira, 2008; Ibarra et. al, 2014; Silva y Fernández, 2017; Skewes et. al, 2014).

Partiendo de esta realidad, se perciben dos líneas. La primera supone la necesidad de vincular los nuevos espacios aprendidos con vivencias generadoras de emoción. En el caso de los petroglifos supondría generar determinados contextos lúdicos o festivos en torno a ellos. Y hacerlo, preferentemente, desde edades más tempranas. La segunda se orienta a otorgarle un valor didáctico y educativo a esos lugares de referencia sugeridos por el alumnado, como el río. De forma que puedan reincorporarse al contexto educativo, trabajando su posible dimensión patrimonial, su memoria como lugar vivido u otras problemáticas como la defensa de espacios naturales, problemas climáticos, sostenibilidad o protección del lugar.

6. REFLEXIONES FINALES

Los resultados obtenidos en esta investigación se valoran positivamente, habiendo respondido a las preguntas de partida y alcanzado los objetivos específicos.

Se muestra cómo el alumnado es capaz de descubrir, comprender y hacer propios nuevos bienes patrimoniales, desconocidos hasta el momento, incorporarlos a su identidad territorial y enmarcarlos en una cultura universal cuando se presten a ello. Eso se ha logrado al generar un vínculo hacia lo estudiado, lo que conlleva un mayor compromiso en la defensa, cuidado y preservación de los elementos presentados en el aula, en línea con una educación patrimonial crítica y la formación de una ciudadanía que piense críticamente.

Se corrobora también la validez del modelo didáctico empleado. Desde la indagación en el entorno próximo e investigación, pasando por el diseño de actividades, la selección de contenidos, procedimientos y objetivos; hasta conseguir que el alumnado se abra a procesos de patrimonialización de elementos materiales e inmateriales, dando lugar a actitudes reflexivas en torno a su significación, valoración y conservación.

Del mismo modo, es interesante observar cómo, a pesar de valorar cognitivamente lo aprendido, el alumnado abre la puerta a otros procesos de patrimonialización, al reflexionar sobre lugares o espacios referenciales del entorno que permiten proponer actuaciones futuras. Las posibilidades didácticas de esos lugares desenvuelven nuevos aprendizajes, pero también pueden favorecer el desarrollo de destrezas sociales o cívicas, retroalimentándose.

Respecto de la pregunta de partida de esta investigación, se corrobora que el alumnado posee una identidad territorial asentada en espacios que, por diversos motivos, interioriza como elementos patrimoniales. Esto ha permitido constatar que cualquier actuación didáctica centrada en la apropiación patrimonial debe acompañarse, mejor a largo plazo, de un proceso de establecimiento de vínculos afectivos y emocionales con el bien trabajado. Este sería el camino para que los petroglifos pudiesen adquirir en las identidades territoriales-patrimoniales del alumnado la misma consideración que el río. Al mismo tiempo, descubrir el papel que juega este río en su dimensión territorial, patrimonial y emocional permite contemplar nuevas y valiosas actuaciones educativas, relacionando este bien con distintas problemáticas tanto del entorno como de dimensiones globales.

Aunque estas conclusiones ofrecen una lectura positiva de los resultados de investigación, también deben considerarse limitaciones en futuros trabajos e intervenciones de aula. Sería interesante disponer de un mayor número de sesiones, con el fin de profundizar en los contenidos y poder trabajar con mayor precisión distintas fuentes y recursos. Las presiones sufridas por el profesorado en torno a los tiempos y los contenidos del curso escolar dificultan muchas veces poder ampliar estas oportunidades. Del mismo modo, también sería interesante registrar datos de un mayor número de experiencias y centros, lo que permitiría contrastar y trasladar resultados a otros contextos. Y, también, hacer un seguimiento temporal al alumnado participante para observar en qué medida los conocimientos y destrezas adquiridas perduran o no en el tiempo.

A su vez, de cara a alcanzar unos resultados aún más ricos, sería necesario incorporar nuevos instrumentos metodológicos, como encuestas diseñadas desde

un punto de vista cuantitativo, que complementasen y favoreciesen los resultados cualitativos de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla Martos, A. L. (2017). El patrimonio arqueológico y su didáctica. En Cambil Hernández, M^a de la E. y Tudela Sancho, A. (Coords.), *Educación y patrimonio cultural, fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 135-152). Pirámide.
- Boj, I. (2001). La didáctica de la prehistoria como instrumento de transformación social. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 19-26.
- Casado Cervantes, J. J. (2022). El patrimonio arqueológico como recurso didáctico. Una propuesta sobre el Neolítico en la Vega de Granada: El patrimonio como recurso didáctico. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 12, 14-37. DOI: 10.30827/unes.i12.22321.
- Casas Jericó, M., Emeta Altarriba, L., y Otegui Tellechea, J. (2017). *¡Aprendo con el patrimonio y sus paisajes! ¡Descubre el patrimonio y sus paisajes! Guías didácticas 5º y 6º de E.P. / E.S.O.* Servicio de Patrimonio Histórico, Dirección General de Cultura, Instituto Príncipe de Viana, Gobierno de Navarra, 2017.
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>.
- Cerqueira, F. V. (2008). Educação Patrimonial na escola: por que e como? En F. V. Cerqueira et al. (Orgs.), *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Diamantina-MG: Ufpel, Instituto de Ciências Humanas.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Criado Boado, F. (1993). Límites y posibilidades de la Arqueología del Paisaje. *SPAL: Revista de prehistoria y arqueología de la Universidad de Sevilla*, (2), 9-56. <http://hdl.handle.net/10261/6936>.
- Cuenca López, J. M. y Estepa Giménez, J. (2004). La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación patrimonio cultural. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 173-182). Universidad de Alicante.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>.

- Dickinson, A. y Lee, P. (1978). Understanding and research. En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). Heinemann.
- Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clío: History and History Teaching*, 40.
- Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonio en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109.
- Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J. y López Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado y J. M. Cuenca López, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 471-499). Information Science Reference.
- Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la Educación Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 3. <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea, L. Aarias y J. Santacana (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 327-341). Trea.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105. <http://hdl.handle.net/10272/9606>
- Estepa Giménez, J. (2013) (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., Lopez Cruz, I. y Morón Monje, H. (2011). Analysis of heritage in textbooks: obstacles, difficulties and proposals. *Revista de Educación*, 355, 573-588. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-037>.
- Flick, U. (2015). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S., Arias, B. y Arias, V. (2019). Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and Calibration of the Q-Edutage Scale. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.11.001>.

- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>.
- Fontal Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2016). La educación patrimonial en contextos formales. Balance de la situación actual en España. En L. Sanjo (Coord.), *La Educación Patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (pp. 45-60). Consejería de Educación de Canarias y Patrimonio Histórico de Lanzarote.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, (10), 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>.
- Ibáñez Etxeberria, A. (2006). *Educación y Patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad del País Vasco.
- Ibáñez Etxeberria, A., Fontal Merillas, O. y Cuenca López, J. M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11-14. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222471>.
- Ibarra, M., Bonomo, U. y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Revista Latinoamericana*, 13(39), 373-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300017>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López-Arroyo, C. (2017). *El patrimonio en el contexto escolar. Análisis de concepciones como vehículo para el desarrollo profesional docente. Experiencia didáctica en Farmington Junior High y su entorno patrimonial*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/15501>.
- Lucas Palacios, L. y Estepa Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, (89), 35-48. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6756>.
- Martín Cáceres, M. J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>.
- Martín Cáceres, M. y Cuenca López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>.
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca López, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis.

- Museum Management and Curatorship*, 31(3), 299-316.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1173576>.
- Meseguer Gil, A. J., Arias Ferrer, L., y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 33, 65-82.
- Montanares-Vargas E. G. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis*, 8(17), 85-98.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>.
- Pinto, M. H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tesis Doctoral, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19745>.
- Pinto, M. H. (2022). A educação patrimonial num mundo em mudança. *Educação e Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255379>.
- Pinto, M. H. y Ponce, A.I. (2020). Dar sentido al patrimonio local: ideas de los estudiantes portugueses y españoles sobre historia. *Clio. History and History Teaching*, 46, 148-162.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465328
- Pinto, M. H., Silva, S., Sousa, M. J. y Teixeira, A. (2019). Experiencias de Educación Patrimonial con objetos arqueológicos en contexto formal y no formal. *Ensayos. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 34(1), 83-99.
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2041>.
- Perera, C. J. L. (2023). El papel de la historia local en Educación Primaria: aprendizaje mediante los itinerarios didácticos. *Human Review* 3, 1-8.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4881>.
- Ponce Gea, A. I. y Pinto, H. (2022). La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 267-289. <https://doi.org/10.6018/pantarei.512811>.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.39-67). Graó.
- Rifaat, A. [Dir.] (1998). El arte de los comienzos: pinturas y grabados rupestres. *El Correo de la UNESCO*, 51(4).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111392_spa.
- Rivero Gracia, M. P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68), 17-24.
- Rodríguez, H. (4 de noviembre de 2020). Las mujeres del Neolítico también cazaban. *National Geographic*.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/cazadoras-americanasneolitico_16060.

- Rubio-Navarro, A., García Ceballos, S., González González, J. M. (2022). "Arqueología para descubrir la Hélade". Una actividad gamificada para el trabajo con fuentes en Educación Secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 48, 50-69.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santos Estévez, M. (1996). Los grabados rupestres de Tourón y Redondela-Pazos de Borbén como ejemplos de un paisaje con petroglifos. *Minius: Revista do Departamento de Historia, Arte e Xeografía*, (5), 13-40. <http://hdl.handle.net/10261/6746>.
- Santos Estévez, M. (2008). *Petroglifos y paisaje social en la prehistoria reciente del noroeste de la Península Ibérica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas: Laboratorio de Arqueoloxía do Instituto de Estudos Galegos Padre Sarmiento, Xunta de Galicia.
- Servet, U. e Ílker, D. (2022). 'I was not aware that I did not know': developing a sense of place with place-based education. *Innovation: the European journal of social sciences*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/13511610.2022.2092457>.
- Silva Pérez, R. y Fernández Salinas, V. (2017). El nuevo paradigma del patrimonio y su consideración con los paisajes: Conceptos, métodos y perspectivas. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(1), 129-151. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.344>.
- Skewes, J. C., Guerra, D. y Henríquez, C. (2014). Patrimonio y paisaje: dos formas de ensamblar naturaleza y cultura en la cuenca del río Valdivia, Sur de Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(4), 651-668. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000400008>.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>.
- Trabajo Rite, M. y Cuenca López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de secundaria. *Pulso*, 40, 159-174. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>.
- Trabajo Rite, M. y López Cruz, I. (2019). Implementación del programa Vivir y Sentir el patrimonio en un centro de educación secundaria. Un mar de patrimonio. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 34(1), 55-66. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2019>.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162.

<https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/230/1/RCIEM208.pdf>.

Varela Barrio, J. A. (2003). Los petroglifos prehistóricos de Galicia y la hipótesis chamánica. *Minius: Revista do Departamento de Historia, Arte e Xeografía*, 11, 37-50.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/mns/article/view/3019/280754>.

ACERCANDO A LA VIVENCIA DE LA MUERTE DESDE EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO LOCAL. UN PROYECTO DE ADOPCIÓN PATRIMONIAL EN UNA ESCUELA RURAL EN LA COMARCA DE LA NOGUERA (LLEIDA)

Antoni Bardavio Novi

CdA de la Noguera. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Sònia Mañé Orozco

CdA de la Noguera

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Adoptemos nuestro patrimonio se coordina desde el Campo de Aprendizaje de la Noguera (a partir de ahora CdA de la Noguera), un servicio educativo de la Generalitat de Cataluña ubicado en la población de Sant Llorenç de Montgai (Lleida), un entorno rico en yacimientos arqueológicos de la Prehistoria. Existen un total de 21 campos de aprendizaje, repartidos por todo el territorio catalán, que desarrollan actividades educativas vinculadas a ciencias naturales y ciencias sociales, en entornos de especial relevancia por su significación natural o histórica.

El CdA de la Noguera desarrolla propuestas educativas desde educación infantil hasta bachillerato, que tienen como eje temático la didáctica del patrimonio arqueológico, especialmente orientadas en la Prehistoria. Al ser un espacio de educación formal, todas las actividades tienen un fuerte componente competencial. Así mismo el CdA de la Noguera participa en la formación inicial de alumnado de los grados de formación de docentes de educación infantil y educación primaria y del máster de formación del profesorado en la especialidad de didáctica de las ciencias sociales de diversas universidades catalanas.

2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Si buscamos referentes de adopción patrimonial en centros escolares, tenemos que remitirnos al año 1994, cuando un programa cultural de ámbito europeo, financiado por la Pegasus Foundation, impulsó el proyecto La escuela adopta un monumento, en el marco del cual alumnado de todas las edades, procedentes de centros educativos de países miembros de la Unión Europea, realizaron un proyecto escolar, a lo largo de tres cursos académicos, sobre un elemento del patrimonio local. En España la primera experiencia desarrollada en el marco de este proyecto europeo, y desarrollada entre los años 1995 y 1998, se vinculó a la ciudad de Toledo y, en concreto, con el Instituto Azarquiel de esta localidad, que escogió como monumento adoptado la estación de ferrocarril de la ciudad.

Esta experiencia iniciada en los años noventa, tuvo continuidad en iniciativas de educación patrimonial llevadas a cabo por instituciones como la Fondazione Napoli Novantanove en Italia, English Heritage en Inglaterra y el Consejo de Europa. El caso italiano es especialmente relevante, ya que es el primero de todos ellos y marcaría unos objetivos y una metodología que servirían de base a propuestas posteriores. En su declaración de intenciones decían: “adottare un monumento non significasolo conoscerlo ma anche prenderlo sotto tutela spirituale e dunque sottrarlo all’oblio e al degrado, averne cura, tutelarne la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione” (1).

En el caso de English Heritage, la experiencia acumulada a lo largo de tres años, al convertirse en institución escogida para coordinar en Inglaterra la propuesta de la Fundación Pegasus, la llevaron ya en el siglo XXI a continuar el proyecto a escala nacional, vinculando finalmente su propuesta a los contenidos curriculares establecidos (English National Curriculum), en concreto, en la materia de educación para la ciudadanía (Citizenship Education), rebautizando el programa con el nombre Know your place. Por su parte, el Consejo de Europa empezó a desarrollar el proyecto denominado Clases Europeas de Patrimonio (Bardavio et al., 2009).

Tomando como inspiración algunas de estas experiencias previas, el Campo de Aprendizaje de la Noguera impulsó, desde el curso 2006-2007, este proyecto en Cataluña, adaptándolo a las características de la realidad cultural y educativa catalana. En esta primera fase, la propuesta -que pasó a llamarse La escuela adopta un monumento- se llevó a cabo en colaboración con el Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria de la Universidad Autónoma de Barcelona CEPAP-UAB), bajo el paraguas del Grupo Arqueología y Enseñanza, formado por docentes de educación primaria, educación secundaria y arqueólogos.

Pronto se incorporaron los llamados centros territoriales, que desde diferentes zonas de Cataluña, coordinaban a los centros educativos que querían participar en el Proyecto. Ejemplo de estos centros territoriales eran la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Vic, Barcelona), el Campo de Aprendizaje del Alt Berguedà (Berga, Barcelona) o el Departamento educativo del Museo Diocesano del Urgell (Seu d'Urgell, Lleida). A partir de aquí se consideró necesario el cambio de nombre del proyecto, que pasó a llamarse Proyecto educativo de adopción de monumentos (PEAM).

En el curso 2016-2017, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña incorporó la propuesta nacida en el CdA de la Noguera en los Programas de Innovación del Departamento, bajo el nombre de Apadrinamos nuestro patrimonio. La coordinación del proyecto pasaba a manos de los Servicios Centrales del Departamento de Educación en Barcelona. Se nombraron varios responsables territoriales los cuales coordinaban la gestión que desarrollaban los Centros de Recursos Pedagógicos, como elementos de apoyo a los centros a la hora de solicitar y desarrollar el proyecto en cada escuela o instituto.

Es a partir del curso escolar 2023-2024 que la coordinación del proyecto regresa de nuevo al Campo de Aprendizaje de la Noguera, con el nombre de Adoptamos nuestro patrimonio. En otros lugares de España, se han desarrollado

también recientemente programas o proyectos similares, con desigual éxito y/o duración. Ejemplos de ello son:

- El programa l'Escola Adopta un Monument en Tarragona, que partía de una iniciativa conjunta del Ayuntamiento de Tarragona, a través del Museo de Historia, y de los servicios territoriales de la Generalitat de Catalunya y se llevó a cabo entre los años 2005 y 2007;
- La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, a través de su Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, y el Ayuntamiento de La Laguna, desarrollaron el proyecto educativo La escuela adopta un monumento, puesto en marcha entre 2005 y 2007;
- el proyecto La Escuela Adopta un Monumento, impulsado por la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura entre los años 2013 y 2015;
- entre los años 2016-2017, el grupo de acción educativa del Plan C de Cádiz propuso a la comunidad educativa la participación de los centros escolares en el proyecto Apadrina un monumento;
- el Programa La Escuela Adopta... coordinado por el Ayuntamiento de Alcalá de Henares, la Comunidad de Madrid y la Universidad de Alcalá, en funcionamiento desde el año 2017 (2);
- la escuela adopta un monumento, proyecto coordinado desde el Consorcio de la Ciudad Monumental, el Centro de Profesores y el Ayuntamiento de Mérida desde el curso 2011 hasta la actualidad;
- Patrimonia'm un proyecto dirigido desde el Museo de Historia de Barcelona (MUHBA), dirigido a alumnado del ciclo superior de primaria y de ESO (3).

A nivel europeo, actualmente en la ciudad de Turín se desarrolla el proyecto Adotta un monumento, coordinado por la Institución de Turín por una educación Responsable (ITER) del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Turín (4), en el marco de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Ya en el ámbito internacional más lejano, encontramos iniciativas como las del Central Board of Secondary Education en la India, que promueve la adopción de monumentos en este estado asiático (5).

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO ADOPTEMOS NUESTRO PATRIMONIO DEL CDA DE LA NOGUERA

Decía Tawney en 1946 (citada en Cooper, 2002, p.132), que para aprender Historia se necesitan un par de botas resistentes, ya que todas las poblaciones tienen algunos edificios antiguos y lugares que se pueden visitar con alumnado. Así mismo si definimos patrimonio, tal como exponen Bardavio y González (2003, p.146), como “conjunto de bienes que se transmiten por herencia” y, por su parte, recordamos que se define como monumento el “objeto o documento de utilidad para la historia”, podemos componer que patrimonio monumental es aquel conjunto de bienes que se transmiten por herencia y que tienen utilidad para la historia.

Actualmente los elementos patrimoniales han superado su relación exclusiva con edificios emblemáticos que, por su categorización, estuvieron creados por grupos hegemónicos de otras épocas (castillos, catedrales, abadías), para vincularse a conjuntos urbanos, edificios u otros elementos sencillos, pero históricamente significativo para las personas y los lugares donde se hallan. Esta descripción democratiza el concepto de patrimonio, acercándolo a la totalidad de poblaciones.

Podemos leer en Coma y Santacana (2010) que, “la única fórmula para conservar el patrimonio, los monumentos y la cultura de los pueblos es la educación en el conocimiento del pasado” (p. 294). Teniendo en cuenta, tal como indican Feliu y Hernández (2011, p.84), que muchas escuelas e institutos se han convertido en agentes activos de la salvaguarda o protección del patrimonio, la “adopción de monumentos” constituye una fórmula de introducción al conocimiento del patrimonio histórico y facilita la implicación del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en su contexto local, mediante la imbricación de los centros educativos en su valoración y conservación, en colaboración con la administración municipal y asociaciones culturales del entorno.

El proyecto de adopción pretende dinamizar el conocimiento del patrimonio histórico y arqueológico de cada municipio a través de un trabajo específico en los centros educativos en torno a un elemento patrimonial próximo. La adopción implica que el centro educativo incluya, en su proyecto de centro, el conocimiento y estudio de un elemento patrimonial de su localidad como proyecto para uno o todos los ciclos educativos de la etapa. Al final de cada curso escolar, el trabajo realizado por el alumnado se divulga, bien por vía telemática, en publicaciones o exposiciones. Los centros educativos reciben apoyo didáctico, documental y técnico del CdA de la Noguera para la realización de todas las fases del programa (Bardavio, 2010), que se concreta en:

- elección del elemento patrimonial a adoptar
- aportación de documentación histórica sobre el elemento patrimonial
- asesoramiento en el diseño del plan didáctico y de las actividades para la formación del grupo de expertos
- contacto con instituciones culturales, administraciones locales y entidades relacionadas con el proyecto
- trabajo en red con otros centros educativos que desarrollan el proyecto
- seguimiento y orientaciones para la evaluación del proyecto
- formación específica dirigida a los docentes participantes

Este proyecto educativo tiene como objetivo el desarrollo en el alumnado de una serie de capacidades cognitivas y sociales que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- capacidad para reconocer elementos patrimoniales del entorno cercano que nos pueden contar la historia de nuestros antepasados. Explorando la Historia alrededor nuestro

- capacidad para comprender la importancia de proteger y divulgar estos elementos patrimoniales como bienes comunes que permiten identificarnos socialmente con otras personas y con un territorio, como paso determinante para poner en valor otras realidades e identidades en todo el mundo
- capacidad para poner en relación estos elementos patrimoniales con aspectos sociales relevantes del mundo hoy, buscando un feedback entre el pasado y el presente, convirtiendo en una realidad la idea de que conocer la historia debe permitirnos mejorar nuestra vida, todo convirtiendo a nuestro mundo en mejor
- capacidad para extraer información histórica y social de fuentes materiales llevando a cabo un trabajo de indagación escolar tendente a potenciar las habilidades cognitivas vinculadas a aprender investigando: observar, analizar, argumentar conclusiones y justificarlas
- capacidad para aprender con los demás en un trabajo organizado metodológicamente a partir de los principios del trabajo cooperativo, tendente a fomentar la ayuda mutua, la interdependencia positiva, la participación en la toma de decisiones y la autonomía

Si además nos fijamos en los objetivos de aprendizaje para avanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en las metas del objetivo 11, “Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles”, tal como comentan Bardavio y Mañé, (2023), encontramos en el punto 11.4; “redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo”. Si nos fijamos en los objetivos de aprendizaje para avanzar en los ODS, en relación con este objetivo se indica; “el alumno comprende los motivos históricos de los modelos de asentamiento y, todo respetando el patrimonio cultural, entiende la necesidad de encontrar soluciones para desarrollar mejores sistemas sostenibles” (UNESCOCAT, 2017).

Así mismo, en cuanto a los objetivos de aprendizaje socioemocional, se apunta que; “el alumno es capaz de reflexionar sobre su región en lo que respecta al desarrollo de una identidad propia, entendiendo la función que los entornos naturales, sociales y técnicos han tenido en la construcción de su identidad y su cultura”.

Por último, relacionado con los objetivos de aprendizaje comportamental, leemos que; “el alumno es capaz de participar e influir en los procesos de toma de decisiones sobre su comunidad” (UNESCOCAT, 2017). Queda pues claro que el proyecto Adoptemos nuestro patrimonio está desarrollando aspectos vinculables a dicho objetivo de los ODS.

3.1. La organización social del aula en el desarrollo de proyectos didácticos patrimoniales

Según Mañé y Bardavio (2016), La educación patrimonial, incorporada a los proyectos curriculares de los centros educativos, permite tanto el desarrollo de competencias individuales vinculadas a la indagación (aprender a observar,

analizar, justificar conclusiones y divulgarlas), como el aprendizaje cooperativo entre iguales. Gavaldà et al. (2016), afirman que las propuestas de trabajo cooperativo desde las ciencias sociales en la educación primaria aportan:

- La asunción de la apuesta por la por la responsabilidad
- La asunción del respeto personal, individual y colectivo
- La asunción de querer saber para decidir
- La asunción de optar por el grupo ante el individualismo
- La asunción de la democracia participativa ante los particularismos

Así pues, vemos que el proyecto de adopción de monumentos permite la cooperación, lo que Harari (2011) denomina cooperación flexible, un tipo de cooperación propia de nuestra especie que permite adoptar cambios a partir de la reflexión crítica.

3.1.1. La Escola l'Espígol de Gerb (Lleida)

La Escola l'Espígol es una escuela rural de la población de Gerb, en la comarca de la Noguera. La escuela rural es una escuela pública con unos rasgos específicos:

- una fuerte interacción entre alumnos de diferentes niveles y edades y entre maestros/as y alumnos
- una dinámica habitual de atención individual y atención a la diversidad que permite respetar los ritmos de trabajo, de maduración y de aprendizaje de cada alumno/a
- una forma de trabajar que permite a las niñas y niños de diferentes edades, intereses y necesidades convivir y aprender en un espacio organizado de modo heterogéneo y flexible
- una metodología que potencia la autonomía y la responsabilidad, basada en planes de trabajo, proyectos, desdoblamientos de grupos (trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo, en gran grupo) y la globalización de los contenidos curriculares y su adecuación plena en el entorno y la realidad cercana

La escuela rural es la escuela de las tres "p": pequeña, de pueblo y pública, es una escuela arraigada en el territorio, que da vida al municipio, que a veces es dinamizadora de una parte de la vida que el pueblo genera, que aglutina actividades, personas y que es motivo de encuentro. Se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que este modelo de escuela ayuda y contribuye al equilibrio territorial de un país. (Marsol et al., 2012). Sin dudas, estas características favorecen el desarrollo del proyecto Adoptemos nuestro patrimonio.

3.1.2. El elemento patrimonial adoptado. La necrópolis de la edad del bronce de la Colomina

El yacimiento arqueológico de la necrópolis de la Colomina fue descubierto casualmente en Gerb, el mes de febrero de 1965. Lo comunicaron al Instituto de Estudios Ilerdenses que iniciaron los trabajos arqueológicos que permitieron documentar la existencia de una necrópolis de incineración de dieciséis túmulos

intactos y recuperar diecisiete urnas-osarios fuera de contexto. En 1987, como consecuencia de los trabajos de nivelación de tierras para habilitar la zona como campos de cultivo, aparecieron treinta nuevas estructuras funerarias en perfecto estado de conservación que fueron excavadas por arqueólogos de la Universidad de Lleida (UdL).

El año 2023 se reanudaban las excavaciones. Esta nueva campaña se ha centrado en la limpieza y acondicionamiento del espacio para hacerlo comprensible para los visitantes. Las arqueólogas y arqueólogos también han iniciado la excavación de 3 de los 28 túmulos planos - estructuras funerarias construidas con piedras - que se habían localizado y delimitado en la campaña del 87-88. De estos, sólo 10 se habían excavado totalmente y, con esta intervención, todavía quedan 15 por analizar en profundidad. Ya se ha preparado el yacimiento para otra campaña de excavación que se desarrollará en septiembre de 2024.

Las estructuras funerarias del yacimiento arqueológico de la Colomina son tipo fosa con una cavidad interna donde se encuentran las urnas. Estas, normalmente falcadas con piedras o grava, aparecen tapadas con una loseta y en un caso con una tapadera. Presentan una muesca cerca con un significado simbólico que se desconoce y que, en relación con algunas hipótesis, se denomina agujero del alma.

La estructura externa presenta variantes que afectan, principalmente, al tamaño y a los elementos de señalización. Un anillo de cantos rodados o de piedras arenosas clavadas en el suelo delimitan todas las tumbas, definiendo plantas circulares o ligeramente ovaladas. En el centro, se coloca una estela sostenida por un núcleo de piedras o bien una losa plana. Los diámetros de las tumbas se ubican entre 1 y 5 m. Es imposible interpretar el significado social de los diferentes tamaños, aunque existe la hipótesis de que las tumbas más pequeñas podrían corresponder a niños y que las que se encuentran en contacto, grupos familiares.

Las urnas que acogían las cenizas del difunto pertenecen a la cultura material del Bronce final (850-650 a.n.e.). Están decoradas con acanalados, con cordones impresos o lisas. Van acompañadas de restos del ajuar (pulseras, anillos, pendientes, etc.) que se encontraban junto al fallecido en el momento de la cremación. La aparición de estos ajuares, el tamaño de la tumba y la situación hacia el resto, parece indicar una jerarquización del espacio de los entierros y constata la posible existencia de una diferenciación basada en la edad, el sexo y la categoría social (Figura 1).



Figura 1. Vista del yacimiento arqueológico de la necrópolis de la Colomina (Gerb, Lleida).

3.1.3. Acciones desarrolladas por la Escola l'Espígol en el proyecto

El alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la Escola l'Espígol de Gerb, desarrolla este proyecto de adopción patrimonial coordinado por el Campo de Aprendizaje de la Noguera. El centro incorpora esta propuesta en su proyecto educativo, que vincula la comunidad escolar con el entorno sociocultural en el cual está inserido de una manera activa, fomentando el conocimiento mutuo de sus agentes (profesorado, familias, alumnado, administración municipal, instituciones culturales) en torno a un objetivo común; la divulgación y protección del yacimiento arqueológico de la Colomina.

Esta propuesta llevada a cabo aun actualmente, e iniciada en el año 2009, persigue entender este elemento patrimonial como herramienta valiosa para integrar cosmovisiones, sensibilidades y realidades diversas. De igual forma, para su utilización educativa, como orientadora de actitudes participativas y comprometidas, tendientes al desarrollo de valores que propician el diálogo y la cooperación en un contexto educativo que fomenta el análisis, el trabajo en grupo y la resolución de problemas en intervenciones dinámicas sobre su patrimonio (Bardavio y Solsona, 2009).

Así pues, la escuela de Gerb ha adoptado la necrópolis tumular de la edad del bronce de la Colomina, situada en la misma localidad. Este yacimiento arqueológico permite desarrollar un trabajo reflexivo sobre la percepción de la muerte y el tratamiento cultural de los rituales funerarios a lo largo del tiempo y en diferentes espacios geográficos, para acercarse posteriormente a la vivencia de la muerte de un ser querido en las niñas y niños en la actualidad.

En un principio se diseñaron una serie de actividades formativas para el "grupo de expertos" de 5º y 6º, que son los encargados de divulgar y proponer acciones de protección del elemento patrimonial adoptado al resto de la comunidad educativa y de la población. Estos recursos didácticos fueron publicados en el

número 7 de la colección Arkeodidaktika, editada de manera conjunta por el CdA de la Noguera y el Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el año 2009 (Figura 2).

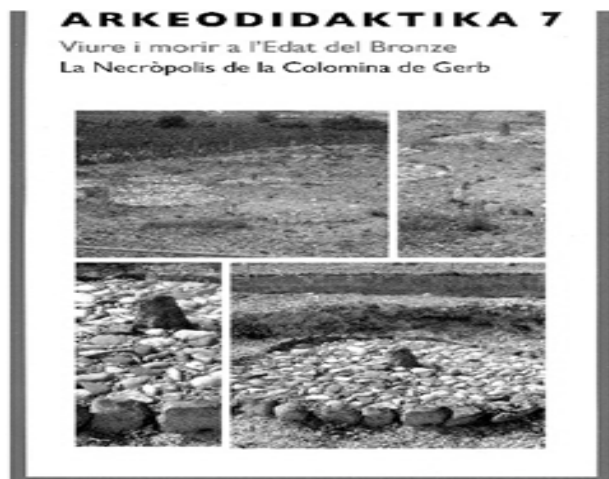


Figura 2. Portada del material didáctico diseñado para formar el grupo de expertos.

Los temas propuestos en este material didáctico son:

- La vida cotidiana en la Edad del Bronce
- La muerte en la Edad del Bronce. Los rituales funerarios
- Materiales arqueológicos encontrados en el yacimiento de la Colomina
- El tratamiento de la muerte a lo largo del tiempo
- Cada cultura un ritual. La humanidad actual ante la muerte:
 - La muerte en el hinduismo
 - La muerte en el judaísmo
 - La muerte en el catolicismo
 - La muerte en el islamismo
- La muerte en nuestro entorno actual:
 - *El dolor*
 - *La despedida*
 - *El cementerio*
 - *La incineración*
- Cuando alguien a quien queremos muere
- Tradiciones en relación con la muerte
- La muerte en el arte: la literatura y la pintura

Esta publicación contó con recreaciones dibujadas de los espacios de la Colomina en la Edad del Bronce, realizadas por el afamado ilustrador Francesc Ràfols (Figura 3).



Figura 3. Dibujo de Francesc Ràfols para el material didáctico de formación del grupo de expertos.

Así mismo, la formación del grupo de expertos cuenta, curso tras curso, con la colaboración del Museo de la Noguera (Balaguer), que organiza una pequeña exposición de los materiales conservados en el Museo de las excavaciones de la Colomina exclusivamente para el alumnado de 5º y 6º de la Escuela de Gerb. Esto les permite familiarizarse con la tipología e interpretación arqueológica de los materiales encontrados (Figura 4).



Figura 4. Visita al Museo de la Noguera (Balaguer) donde se encuentran custodiados los objetos recuperados en la Colomina.

Esta actividad complementa la visita al yacimiento por un lado (cabe destacar la acción de socialización del conocimiento que realizan el grupo de arqueología que excava desde el 2023 el yacimiento arqueológico - el Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universitat de Lleida en colaboración con la empresa Iltirta

Arqueología SL-, que siempre ha mostrado espíritu de colaboración con esta propuesta educativa), y la realización de actividades en “una mañana en la Edad del Bronce” que se lleva a cabo en el Parque Arqueológico Didáctico (PAD) de Sant Llorenç de Montgai, espacio educativo del CdA de la Noguera. En esa mañana (habitualmente del mes de junio) el alumnado hace una inmersión a las primeras sociedades agrícolas y ganaderas; nuevas herramientas para nuevas labores, comunicación y pensamiento simbólico, entre otros el relacionado con el tratamiento ritual de la muerte.

Durante la visita del grupo de expertos al yacimiento arqueológico de la Colomina, se lleva a cabo una actividad basada en el dibujo de uno de los túmulos, escogido por cada uno de los alumnos del grupo de expertos. Este dibujo permite desarrollar un trabajo de indagación basado en la observación, análisis y representación de resultados que acerca de manera especialmente eficiente al alumnado al elemento patrimonial (Figuras 5 y 6).



Figura 5. Dibujando los túmulos en la necrópolis de la Colomina.

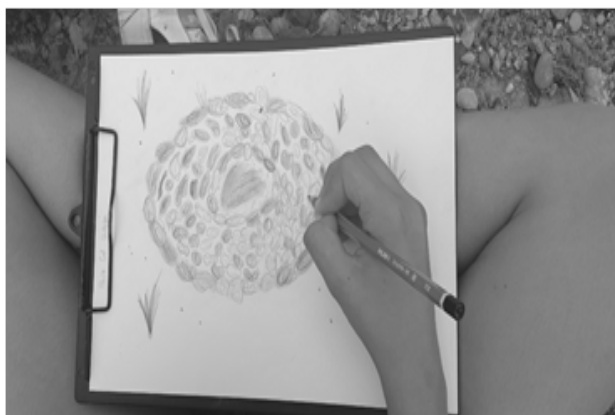


Figura 6. Dibujo de uno de los túmulos elaborado por una alumna del grupo de expertos.

El acercamiento se realiza recreando diversas actividades de mantenimiento propias de la época; siega y molienda de trigo, cocción de pan, elaboración de cacharros de cerámica, fabricación de collares, entre otros. Todo ello bajo los principios de la experimentación didáctica en arqueología, definidos por Bardavio et al. (2013).

En relación con este último aspecto, cabe destacar este curso la recreación de uno de los túmulos de la Colomina en el PAD, con la ayuda de una estudiante del máster de formación de profesorado de secundaria de la Universitat de Lleida (UdL), que ha realizado este curso sus prácticas en el CdA de la Noguera. Este nuevo elemento permite profundizar sobre los rituales de enterramiento como elemento cultural de una sociedad (Figuras 7 y 8).



Figura 7. Recreación del momento de enterramiento de la urna en el túmulo reproducido en el Parque Arqueológico Didáctico del CdA de la Noguera.



Figura 8. Recreación de una urna funeraria con su ajuar en el Parque Arqueológico Didáctico del CdA de la Noguera.

Una vez formado el grupo de expertos, estos tienen la responsabilidad de divulgar entre el resto de las compañeras y compañeros de la Escuela este elemento patrimonial. También, presentan la Colomina a las familias y población de la localidad, haciendo hincapié en su importancia como elemento de identidad de la población (Figura 9).



Figura 9. Visita guiada a alumnado de ciclo medio por parte del grupo de expertos de 5º y 6º de la Escola l'Espígol.

Una de las actividades que se han desarrollado en el proyecto, y que vinculan la Escuela con la población de Gerb, es la celebración del día de Todos los Santos. Es el alumnado de la Escuela quien lidera las acciones culturales vinculando el elemento patrimonial adoptado y la festividad del día de los difuntos (Figura 10).



Figura 10. Recreación de elementos festivos alrededor de la muerte en el día de Todos los Santos.

Es especialmente emotiva y relevante es una de las actividades educativas realizadas entre grupos de iguales (el grupo de expertos guía la actividad con alumnado de su misma edad de otras escuelas de la Zona Rural Escolar (ZER) a la que pertenecen), que consiste en visitar y presentarla necrópolis de la Colomina y acto seguido visitar el cementerio actual de Gerb, que se encuentra en frente mismo del yacimiento. Esta acción permite presentar a algunos de sus familiares enterrados allí, creando un vínculo pasado/presente especialmente impactante. Así mismo se realiza un trabajo cooperativo en el cual se escogen determinadas tumbas significativas desde inicios del siglo XX hasta nuestros días, ordenándolas cronológicamente y recogiendo datos en relación con el sexo, edad y motivos de la muerte, así como de las características morfológicas de la sepultura.

La idea partió de experiencias desarrolladas, de manera peculiar, en el ámbito cultural y educativo anglosajón a partir de propuestas como las del Council for British Archaeology (Cracknell y Corbishley, 1986) en las que se proponía al alumnado análisis de población a partir del estudio de las lápidas de las tumbas de cementerios en poblaciones inglesas. Más recientemente, las de Caring of God's Acre, organización benéfica para la conservación de cementerios en el Reino Unido, con su proyecto Beautiful Burial Ground desarrollado entre los años 2019 y 2023. (6) (Figura 11).



Figura 11. Trabajo de indagación en el cementerio de Gerb

Sin duda, una de las claves del éxito de este proyecto en concreto reside en el tema de presente que permite desarrollar la aproximación educativa a la necrópolis; la vivencia de la muerte. La educación emocional hacia un hecho que forma parte de la propia vida, la muerte, y que en la actualidad es escondida a menudo a los más pequeños de las familias, siendo convertido en tabú. Este fue el argumento que convenció al servicio funerario de la zona (Funeraria J. Torné) a colaborar económicamente a la publicación del material didáctico antes comentado.

Otro ejemplo lo encontramos en la incorporación del cuento Señor muerte en una avellana (Maddern, 2007) que el grupo de expertos propone como lectura a los pequeños de 6 a 8 años. En este cuento escocés, se plantea de forma delicada y desprovista de misterio o dramatismo, qué sucedería si la muerte desapareciera del mundo. Las personas no morirían, pero tampoco las gallinas ni los vegetales, y no podríamos comer. Como dice uno de sus protagonistas: "Necesitamos la muerte para que exista la vida" o, expresado con otras palabras, no puede concebirse la vida sin la muerte.

4. CONCLUSIONES

Acercarse al patrimonio local, desde la educación, permite al alumnado percibir, sentir y pensar para aprender a conocer. Es aprender a través de la emoción y los valores. Es trasladar a niñas y niños la atribución a ese patrimonio de valores basados en la emoción, la emoción de visualizar el pasado a través de él que, si es común a un grupo de personas, se convierte en elemento de identidad compartida y, por lo tanto, en elemento cohesionador de la sociedad.

Sin duda, uno de los elementos clave del éxito y duración del proyecto Adoptemos nuestro patrimonio, está en el hecho que sólo una parte del alumnado, el grupo de expertos está formado en relación con el conocimiento de las características del elemento patrimonial adoptado, incluso son ellas y ellos los encargados de diseñar actividades de divulgación de este al resto de la comunidad educativa. Esta característica asegura la motivación del alumnado más joven para llegar al ciclo superior de primaria y convertirse en "experta/o". Además, esto también asegura la permanencia en el tiempo de la Adopción dentro del Proyecto Educativo del Centro.

Concluyendo, dar sentido presente al patrimonio de la Historia. No convertir los elementos del patrimonio en elementos fósiles e inútiles. Convertirlos en vivencia compartida por la comunidad local y darles sentido en el presente, fomentando la necesidad de conservarlos para generaciones futuras.

NOTAS

<http://www.lascuolaadottaunmonumento.it> (consultada el mes de abril de 2024)

<https://educacion.ayto-alcaladehenares.es/la-escuela-adopta/> (consultada el mes de mayo de 2024)

<https://www.barcelona.cat/museuhistoria/ca/projectes-educatius/patrimoni> (consultada el mes de mayo de 2024)

<https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/05/experiencia-destacada-ES-18-turin.pdf> (consultado el mes de mayo de 2024)

https://cbseacademic.nic.in//heritage/web_material/2012/Adopt_a_Monument_Guideline.pdf (consultado el mes de mayo de 2024)

<https://www.caringforgodsacre.org.uk/celebrating-the-beautiful-burial-ground-project/> (consultada el mes de mayo de 2024)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardavio, A. y Mañé, S. (2023). *¿Tiene Historia el lugar dónde vives? Una propuesta didáctica en relación con el ODS 11, Ciudades y comunidades sostenibles. La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible*. Narcea Ediciones. Pp. 1177-1186.
- Bardavio, A., González, P. y Pizarro, J. (2013). *Experimentació didàctica en arqueologia. El projecte educatiu del Camp d'Aprenentatge de la Noguera. Experimentación en arqueología. Estudio y difusión del pasado*. MAC-Girona. Pp.25-30.
- Bardavio, A. (2010). Una experiencia integrada de educación e investigación prehistórica. El Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Marq, Arqueología y Museos*, 4, 133-144.
- Bardavio, A. y Solsona, R. (2009). Viure i morir a l'Edat del Bronze. La Necròpolis de la Colomina de Gerb. *Arkeodidàktika*, 7. CEPAP-UAB: Bellaterra.
- Bardavio, A., Gatell, C., González, P., Jara, M.A. y Solsona, R.. (2009). Teoria i pràctica de l'adopció escolar de monuments. L'experiència de la Universitat Autònoma de Barcelona i el Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Treballs d'Arqueologia*,15, 104-121.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las Fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Ed. Horsori / ICE Universitat de Barcelona.
- Coma, L., Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Ed. Trea.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ed. Morata.
- Cracknell, S., Corbishley, M. (1986). *Presenting archaeology to Young people*. Council for British Archaeology.
- Feliu, M. y Hernández, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Ed. Graó.
- Gavaldà, A., Pons-Altés, J., Grau, V., Callarisa, J. y Torrents, m J. (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. URV/UVic.
- Harari, Y. N. (2011). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Ed. Debate.
- Maddern, E. (2007). *El señor Muerte en una avellana*. Blume.
- Mañé, S. y Bardavio, A. (2016). Patrimonio y escuela. Apuntes desde la pràctica reflexiva. *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, 113- 119.
- Marsol, R., Seuma, M., Bardavio, A. y Solsona R. (2012). El territori com a escola: les escoles rurals i el patrimoni històric. *Treballs d'Arqueologia*, 18, 133-146.
- UNESCOCAT. Centre UNESCO de Catalunya (2017). *Educació per als Objectius de Desenvolupament Sostenible. Objectius d'Aprenentatge*. <https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/Educació-per-als-objectius-de-desenvolupament-sostenible.pdf>.

HEDOLAB. UN ESPACIO PARA LA EXPERIMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Begoña Serrano Arnáez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales UGR

M.^a Luisa Hernández Ríos

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales UGR

1. EL LEGADO ARQUEOLÓGICO DEL CAMPUS DE CARTUJA Y SU PROYECCIÓN EDUCATIVA A LA CIUDADANÍA

En los últimos años, ha aumentado el impulso hacia nuevas iniciativas que vinculan los bienes patrimoniales con el territorio, explorándose desde diversos enfoques para optimizar su gestión. Este cambio de valorar un bien existente a valorizar colectivamente el patrimonio cultural implica otorgar una importancia esencial a la sociedad como protagonista del proceso (Pastor y Díaz, 2022, p. 4). La Educación Patrimonial ha facilitado nuevas formas de interacción y reflexión sobre la necesidad e importancia de la implicación ciudadana en la valorización de los bienes culturales, así como en el establecimiento de vínculos renovados entre las personas y los patrimonios locales, fortaleciendo formas de comunicación e intercambio de significado profundo. Los procesos específicos de socialización patrimonial en el ámbito de la arqueología contribuyen a involucrar a diversos grupos sociales activos, quienes establecen conexiones visibles e invisibles que contribuyen a la formación de identidad y cohesión social; ; el Libro Blanco de la gestión del Patrimonio Histórico-arqueológico del Grupo de Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España (MECyD, 2015) hace menciones específicas a la importancia de la participación ciudadana, aspecto socializador que es determinante en este sentido y que hace jugar un papel destacado a la ciudadanía respecto a su sentido de pertenencia al espacio patrimonial.

Esta red de interacciones es crucial para el mantenimiento y la preservación del patrimonio cultural arqueológico, al mismo tiempo que fomenta su divulgación como un acto final importante. Esto nos lleva a considerar los cambios recientes que destacan la importancia de incorporar nuevos modelos de gobernanza en la gestión del patrimonio, basados en procesos participativos (Sánchez et al., 2019, p. 17). En este contexto, el proyecto HEDOLAB se centra en integrar educativamente al alumnado de diversos grados de Educación Superior, especialmente de Ciencias de la Educación y áreas afines, mediante la creación de un Laboratorio de Educación Patrimonial. Este laboratorio contribuye al conocimiento, investigación, concienciación y protección de los espacios patrimoniales con los que interactúa el alumnado.

Durante el curso académico 2023/2024, HEDOLAB ha desarrollado un proyecto educativo enfocado en el patrimonio arqueológico granadino, que incluye numerosos yacimientos y cultura material en el Campus Universitario de Cartuja. Estas iniciativas forman parte de un esfuerzo más amplio de mejora e investigación para divulgar el patrimonio arqueológico de la colina de Aynadamar en Granada, cuyos hallazgos han proporcionado información crucial sobre la actividad humana desde el Neolítico hasta la actualidad, con el propósito de acercar esta realidad arqueológica y patrimonial a la población general (Bellido y Sánchez, 2020).

A pesar de la importancia de los yacimientos arqueológicos en la colina de Cartuja y del desarrollo del Proyecto Campus de Cartuja desde 2018 por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Patrimonio y Relaciones Institucionales, cuya declaración hace un llamamiento a la colaboración y participación en el desarrollo de los objetivos (A.A.V.V., 2018), ni la comunidad universitaria en su amplia extensión, ni la ciudadanía en general conocen la significación de tales hallazgos, especialmente entre las franjas etarias más jóvenes de la provincia de Granada.

El respaldo recibido por las iniciativas de HEDOLAB vinculadas al Campus por parte del Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio de la UGR, el Vicedecanato de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales y Arqueología y Prehistoria, así como del grupo de investigación UNES (HUM 895), subraya la importancia y el compromiso con este proyecto, con la aspiración de convertirlo en un referente metodológico. Se espera que este enfoque permita establecer objetivos alineados con las políticas de recuperación, conservación, investigación, divulgación y mediación necesarias para su proyección presente y futura.

1.1. Importancia de la Educación Patrimonial Arqueológica y la Mediación Educativa

La Educación Patrimonial Arqueológica (EPA) y la mediación educativa desempeñan un papel crucial en la preservación del patrimonio cultural, fomentando el respeto y la valoración de los sitios arqueológicos y objetos culturales. Al aumentar la conciencia sobre la importancia de proteger y conservar el patrimonio, estas prácticas educativas contribuyen a prevenir el saqueo, la destrucción y el vandalismo de sitios arqueológicos, creando una conciencia clave para su sostenibilidad. Esta conciencia permite a la comunidad comprender y valorar su patrimonio cultural, fortaleciendo la identidad colectiva y el sentido de pertenencia a través de la valoración del pasado, proporcionando contextos históricos y culturales impulsados por la EPA y la mediación educativa. El objetivo es conectar a las personas con su pasado, haciéndoles comprender la evolución de su sociedad a lo largo del tiempo, empatizando con sus patrimonios y haciéndolos sentir como propios, dignos de ser conocidos, investigados, conservados y compartidos.

No obstante, en consonancia con los nuevos planteamientos de la Educación Patrimonial y los enfoques emergentes, Fontal (2023) plantea que el concepto de

patrimonio permite transitar desde el interés por el objeto hasta situar al sujeto como eje, centrándose en el vínculo. En el terreno en el que actuamos, el objeto adquiere una importancia clave, ya que contribuye a reforzar la comprensión y empatía de la comunidad educativa participante y la vecindad sobre el bien patrimonial. La idea principal es generar una comunidad patrimonial que se vincule con sus bienes y con las manifestaciones culturales materiales e inmateriales, para que sus componentes puedan sentir los patrimonios como propios, propiciando la participación e implicación de las personas. Estas son las generadoras del patrimonio y esenciales para lo que Portolés (2020) considera necesario, “la aparición de ecosistemas patrimoniales tan únicos y singulares en su esencia como interconectados y abiertos en su desarrollo” (p. 28).

La tarea de hacerlo nos ha permitido una gran oportunidad al contar con unos bienes propios de titularidad UGR, gracias a los diferentes bienes culturales arqueológicos ubicados en la colina de la Cartuja, y a la ubicación de las Facultades que acogen al alumnado de los diferentes grados colaboradores. La EPA, sin duda, puede constituir el motor que revierta la situación que hasta el momento ha prevalecido dado el desconocimiento de su existencia y el potencial vinculante del alumnado implicado con los bienes patrimoniales. Para HEDOLAB es clave el impulso social y cultural que supone la implementación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (última revisión 2024), entendiendo que con sus aportes y aplicaciones se contribuye a mejorar la situación. Sin embargo, a pesar de todo el desarrollo que ha tenido la relación entre arqueología y educación, y a pesar de su creciente popularidad, la arqueología sigue siendo un tema ampliamente incomprendido y requiere una mayor atención por parte de la investigación educativa. Según Henson (2017), este es un aspecto que, a través de HEDOLAB, pretendemos contribuir positivamente a su conocimiento y comprensión, generando valores que propicien la comunidad patrimonial deseada.

Estas relaciones entre arqueología y educación parten de varios objetivos que Henson (2017) sintetiza a través de los enfoques de aprender sobre el pasado, aprender del pasado, gestionar el patrimonio del pasado y permitir el compromiso público con el pasado. A partir de dichos objetivos, desde HEDOLAB y su línea de trabajo vinculada al patrimonio del campus, se ha desarrollado un proyecto que aproxima al alumnado de educación superior, primaria e infantil a su conocimiento y contribuye a las habilidades de la práctica educativa arqueológica. Esto sin duda va a ayudar a establecer vínculos entre el pasado y el presente, valorando la complejidad que tiene esta tipología patrimonial. Todo ello constituye un desafío intelectual con conexiones emocionales que pueden ser motivacionales para el alumnado de educación superior, que se convierte, tras una intensa formación, en creador del diseño de las acciones y en actor de la mediación educativa arqueológica. Esto tendrá un sustento clave en la educación formal y no formal en los niveles de educación infantil y primaria (Serrano y Hernández, 2024), ya que es la mejor manera de garantizar su difusión a la sociedad, asegurando que la sociedad continúe con su respaldo a través de la escuela, expuesta a sus procesos, fines e importancia divulgativa. En este sentido, el concepto de patrimonio nos permite

transitar desde el interés por el objeto hasta situar al sujeto como eje, centrándose en el vínculo (Fontal, 2023).

Estas prácticas educativas no solo transmiten conocimientos sobre el patrimonio cultural, específicamente el relativo a la arqueología, sino que también fomentan el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales al involucrar a los participantes en actividades prácticas, como excavaciones simuladas, análisis, descripción y catalogación de objetos, diseño de actividades para alumnado de diversos niveles educativos o debates sobre ética arqueológica. Esto promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. La idea clave es conformar una comunidad patrimonial arqueológica educativa que aumente paulatinamente y que ponga las bases de un aprendizaje-servicio con reconocimiento académico, formando a los futuros docentes para otras posibles salidas profesionales distintas al enfoque de la educación formal (Hernández y García, 2017).

Aspectos relativos a la inclusión y la diversidad, como proyección futura, quedan planteados al considerar como práctica sostenible e inclusiva las múltiples perspectivas culturales presentes en la interpretación del patrimonio. Experiencias desarrolladas por el equipo con diferentes proyectos de Educación Patrimonial en colaboración con instituciones como Caixa ProInfancia o la asociación ALFA (de familias de Almanjáyar) en la zona norte de Granada son precedentes indicativos de la necesidad de realizar este tipo de proyectos que vinculan a la ciudadanía con los valores patrimoniales como retos del desarrollo humano sostenible y como derecho cultural (Hernández y Serrano, 2023). Al involucrar a diversas comunidades, grupos étnicos y personas de distintas generaciones en la exploración y narración de historias, estas prácticas educativas posibilitan la creación de un espacio para el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo, aspecto en consonancia con las actuales políticas de divulgación del patrimonio de la Universidad de Granada (UGR). Todo ello en consonancia con la Convención de Faro del Consejo de Europa, que se refiere a las comunidades patrimoniales como “personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos” (Consejo de Europa, 2005, art. 2.b). Ese es, entre otros, el propósito del proyecto HEDOLAB.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

La acción de trabajar las relaciones entre la arqueología y la educación parte de varios objetivos que Henson (2017) sintetiza a través de los enfoques de aprendizaje sobre el pasado, aprender del pasado, gestionar el patrimonio del pasado y permitir el compromiso público con el pasado (p. 45). A partir de dichos objetivos, desde HEDOLAB y específicamente en lo relativo a su línea de trabajo vinculada al patrimonio del Campus de Cartuja, se ha desarrollado un proyecto con los siguientes objetivos principales:

- Convertir el patrimonio arqueológico en un recurso educativo, mostrando al alumnado de educación superior cómo convertir el patrimonio arqueológico que les rodea en un recurso educativo de primer orden, a través de su conocimiento.
- Desarrollar habilidades en la práctica educativa arqueológica contribuyendo al desarrollo de habilidades en la práctica educativa arqueológica, ayudando a establecer vínculos entre el pasado y el presente y valorando la complejidad inherente a esta tipología patrimonial.
- Constituir un desafío intelectual con conexiones emocionales que sean motivacionales para el alumnado de educación superior. Tras una intensa formación, los estudiantes se convertirán en creadores del diseño de las acciones y en actores de la mediación educativa arqueológica a través de la implementación del diseño.
- Garantizar que el proyecto tenga un sustento clave en la educación formal y no formal, especialmente en los niveles educativos de educación infantil y primaria. Esto asegurará que el sentido final del proyecto se difunda a través de la sociedad, y que la sociedad continúe con su apoyo a través de la escuela, expuesta a sus procesos, fines e importancia divulgativa.
- Permitir que la comunidad escolar desarrolle una identidad territorial compartida, fomentando el sentido de pertenencia y el apoyo continuo al patrimonio cultural.

Estos objetivos están diseñados para maximizar el impacto educativo del patrimonio arqueológico, promover su comprensión y valoración, y fortalecer la conexión entre la comunidad y su patrimonio cultural.

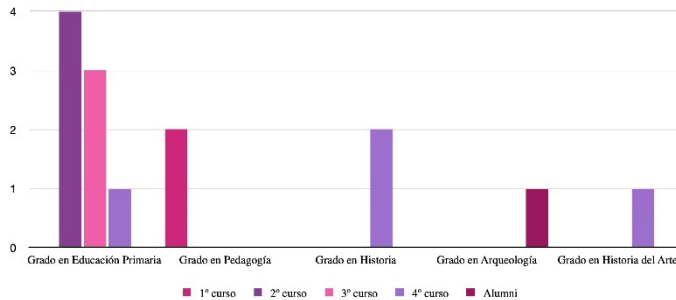
2.2. Contexto

Para la selección del grupo-aula, se llevó a cabo una convocatoria a través de los canales de comunicación de la Universidad de Granada (UGR). Esta convocatoria estaba abierta no solo al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, sino a toda la comunidad estudiantil interesada en una formación complementaria. La formación que se buscaba ofrecer a este alumnado es de carácter eminentemente práctico, lo que requería la selección de un grupo de pequeñas dimensiones que permitiera una formación personalizada, centrada en el aprendizaje de contenidos y competencias sobre la Educación Patrimonial y Ambiental (EPA).

El grupo-aula quedó compuesto principalmente por alumnado del Grado en Educación Primaria de diferentes cursos, motivados especialmente por la asignatura "El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica", que se imparte en el

172 Hedolab. Un espacio para la experimentación en educación patrimonial en la universidad de granada

primer curso con carácter obligatorio. Además, se unieron estudiantes de los grados de Pedagogía, Historia, Arqueología e Historia del Arte (Gráfico 1).



Alumnado participante

	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	Alumni
Grado en Educación Primaria	0	4	3	1	0
Grado en Pedagogía	2	0	0	0	0
Grado en Historia	0	0	0	2	0
Grado en Arqueología	0	0	0	0	1
Grado en Historia del Arte	0	0	0	1	0

Gráfico 1. Formación del alumnado participante en el proyecto HEDOLAB.

2.3. Metodología y procedimiento de trabajo

La selección de la metodología de aprendizaje de la EPA, basada en la consecución de los objetivos mencionados y atendiendo a las características del grupo-aula, se diseñó de manera adaptada a las necesidades del alumnado participante. Se ha optado por desarrollar una metodología basada en dos principios: por un lado, generar el gusto por aprender, y por otro, poner al alumnado en el centro del aprendizaje. Esta metodología combina diferentes estrategias, entendiendo que no son compartimentos estancos, sino procedimientos fluidos que permiten la permeabilidad para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje previstos.

Con estas premisas, se diseñó una programación que se extendió a lo largo del curso académico 2023/2024, coincidiendo con el calendario académico de la UGR (fig. 1). Esta programación buscaba que el alumnado adquiriera tanto conocimientos como competencias, desarrollándose durante un día a la semana con una duración de dos horas, complementadas con acciones puntuales.

Los meses de septiembre a diciembre se destinaron a la formación, combinándolos diversas estrategias metodológicas. Entre estas estrategias se incluyeron clases expositivas a través de técnicas interrogativas, que no solo aportan contenido, sino que también incentivaron la participación del alumnado en la obtención de dicho contenido. Gran parte de esta formación se implementó en los espacios patrimoniales del Campus de Cartuja, el Museo Abierto de Cartuja y los espacios arqueológicos como el Alfar Romano de Cartuja, el exterior del Monasterio

de Nuestra Señora de la Asunción y el Horno Moderno de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para la adquisición de competencias, trabajamos principalmente con el aprendizaje basado en eventos. En este caso, aprovechamos los eventos organizados por la Unidad de Cultura Científica de la UGR, como la Noche de los Investigadores y la Semana de la Ciencia. El primer evento se lleva a cabo durante el último viernes de septiembre en un contexto de educación no formal. Durante este día, el alumnado se enfrenta a una serie de problemas que les permiten establecer una base de aprendizaje en cuanto a la responsabilidad, la capacidad de organización, la creatividad y el trabajo en equipo. En él están apoyados en la formación de contenidos por el personal docente del Departamento de Prehistoria y Arqueología (Figura 1).



Figura 1. Noche de los investigadores.

El segundo evento, la Semana de la Ciencia, se desarrolla en noviembre. En esta ocasión, los docentes diseñan un taller de carácter práctico siguiendo las pautas de diseño que posteriormente se solicitarán al alumnado, con el objetivo de que los estudiantes vean de forma real cómo los contenidos arqueológicos del Campus pueden transformarse en actividades de enseñanza-aprendizaje de la EPA de carácter eminentemente práctico para el alumnado de educación primaria.

Para la implementación de los talleres, se seleccionan tres centros educativos de educación primaria. El alumnado de HEDOLAB, mediante la estrategia del trabajo cooperativo y la simulación, se encarga de la preparación e impartición del taller. Esta acción finaliza con un análisis del desarrollo de la implementación, lo que les permite adquirir pautas para el desarrollo de la fase posterior.

Finalizada la primera fase, nos adentramos en la segunda, que se desarrolla entre los meses de febrero y abril (Figura 2). Esta fase se centra en el desarrollo de un programa educativo que se ejecutará posteriormente durante el mes de mayo. El programa busca acercar al alumnado de educación infantil y primaria al patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja, específicamente al espacio del Alfar Romano y al exterior del Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción, coincidiendo con su apertura para las prácticas del Grado y Máster de Arqueología. Para ello, el alumnado de HEDOLAB se enfoca en el diseño educativo de talleres para la enseñanza-aprendizaje de estos dos espacios. La premisa del diseño parte de la necesidad de utilizar las estructuras y materiales documentados a nivel arqueológico en ambos espacios. Además, el aprendizaje que adquiera el alumnado de infantil y primaria debe estar basado en estrategias metodológicas activas, fundamentadas en la interacción e indagación.



Figura 2. Preparación del programa educativo Cartu-Kids.

La tercera fase se lleva a cabo durante el mes de mayo. En colaboración con el Área de Patrimonio del Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Patrimonio y Relaciones Institucionales, lanzamos el programa educativo Cartu-Kids (Figura 3).

Este programa incluye los talleres diseñados por el alumnado de HEDOLAB, a través de la estrategia de aprendizaje-servicio, el alumnado puede implementar sus diseños, brindando un servicio a la comunidad destinado a aproximar al alumnado de educación infantil y primaria de los centros educativos de la provincia de Granada al patrimonio del Campus de Cartuja.



Figura 3. Programa educativo Cartu-Kids.

Esta fase se desarrolla gracias al programa de ayudas para la Cofinanciación de Actividades de Extensión Universitaria, con el apoyo económico de Vicedecanato de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, los departamentos Didáctica de las Ciencias Sociales y Prehistoria y Arqueología, el grupo de investigación UNES (HUM 895) y la colaboración de Educa UGR y el PIDB 22-119. Una iniciativa orientada a la transferencia de conocimiento con el diseño y puesta en marcha de un aula laboratorio de educación infantil.

La última fase, la evaluación, se lleva a cabo durante los meses de mayo y junio, esta fase se centra en la evaluación del proyecto de innovación, del programa diseñado por el alumnado y del aprendizaje de los participantes en HEDOLAB. Para la evaluación del proyecto de innovación, se ha utilizado la técnica del cuestionario. Se emplean preguntas tanto cerradas como abiertas para conocer la percepción del alumnado participante y así establecer mejoras en la metodología de trabajo de cara a la edición del curso académico 2024/2025.

En cuanto a la evaluación del diseño de los talleres, tanto los docentes acompañantes del alumnado de infantil y primaria como los estudiantes de

HEDOLAB y del curso de mediadores que no participaron en el diseño, evalúan la actividad a través de un test que incluye una escala de actitud y preguntas abiertas. Además, se administra un test de actitud adaptado al nivel del alumnado de infantil y primaria para obtener su retroalimentación sobre la experiencia.

La evaluación del aprendizaje de los participantes se realiza mediante el análisis de los test de los docentes, estudiantes de HEDOLAB y del curso de mediadores, en relación con el diseño de los talleres. Además, el alumnado que ha realizado el diseño se autoevalúa a través de la observación de las grabaciones realizadas durante la implementación de los talleres, utilizando una lista de control que evalúa tanto el contenido como las competencias desarrolladas.

Finalmente, el proyecto concluye con la redacción del programa educativo, que actualmente se encuentra en fase de ejecución y será evaluado mediante la herramienta Q-EDUTAGE (Fontal et al., 2019).

3. RESULTADO

El diseño de este programa de innovación ha facilitado la participación de un amplio espectro de público. Por un lado, el alumnado de HEDOLAB, que ha contado con 14 participantes. Además, el curso de mediadores ha capacitado a 10 voluntarios para participar específicamente en diversos talleres. Finalmente, los centros educativos de infantil y primaria que han participado en las diferentes intervenciones han involucrado a más de 450 alumnos de primaria e infantil de diferentes centros educativos de la provincia de Granada.

En el marco del proyecto, se ha realizado una evaluación del programa, del diseño de los talleres por parte del alumnado y del aprendizaje de los diferentes participantes. La recopilación de información mediante diversos instrumentos nos ha permitido obtener datos relevantes sobre la percepción de diversos agentes: diseñadores, participantes y observadores externos. Este proceso de recolección de datos constituye una etapa esencial de nuestra metodología, proporcionándonos una visión integral del impacto y la efectividad de la formación brindada a los participantes.

Actualmente, el proyecto HEDOLAB se encuentra en la fase de análisis de datos. El tratamiento de esta información nos proporcionará una base sólida para la elaboración de conclusiones y recomendaciones, las cuales serán fundamentales para implementar mejoras de cara al curso académico 2024/2025.

4. REFLEXIÓN FINAL

La relación entre los bienes patrimoniales y el territorio ha experimentado un notable impulso en los últimos años, con un enfoque que busca optimizar y valorizar colectivamente el patrimonio cultural. Este proceso destaca la importancia de la sociedad como protagonista, facilitando nuevas formas de interacción y reflexión sobre la implicación ciudadana en la puesta en valor del patrimonio cultural. En este contexto, la Educación Patrimonial ha emergido como un motor esencial, permitiendo la vinculación de las personas

La relación entre los bienes patrimoniales y el territorio ha experimentado un notable impulso en los últimos años, con un enfoque que busca optimizar y valorizar colectivamente el patrimonio cultural. Este proceso destaca la importancia de la sociedad como protagonista, facilitando nuevas formas de interacción y reflexión sobre la implicación ciudadana en la puesta en valor del patrimonio cultural. En este contexto, la Educación Patrimonial ha emergido como un motor esencial, permitiendo la vinculación de las personas con los patrimonios locales y reforzando la comunicación y el intercambio cultural.

El proyecto desarrollado por HEDOLAB durante el curso académico 2023/2024, centrado en el patrimonio arqueológico del Campus Universitario de Cartuja, ha puesto en evidencia la importancia de involucrar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general en la preservación y divulgación del patrimonio cultural. A pesar de los significativos hallazgos arqueológicos en la colina de Cartuja, aún persiste un desconocimiento considerable entre la comunidad universitaria y la población joven de Granada. Las iniciativas del HEDOLAB, apoyadas por diversas instituciones universitarias y de investigación, subrayan la relevancia de integrar la educación patrimonial en los programas académicos, con el fin de formar a futuros docentes y crear una conciencia colectiva sobre el valor del patrimonio.

La Educación Patrimonial Arqueológica (EPA) y la mediación educativa desempeñan un papel crucial en la preservación del patrimonio cultural, fomentando el respeto y la valoración de los sitios arqueológicos. Estas prácticas educativas no solo transmiten conocimientos, sino que también desarrollan competencias cognitivas, sociales y emocionales, involucrando a los participantes en actividades prácticas que promueven el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Al conectar a las personas con su pasado y comprender la evolución de la sociedad, se fortalece la identidad colectiva y el sentido de pertenencia.

El enfoque metodológico adoptado por HEDOLAB, basado en la interacción práctica y la participación activa del alumnado, ha permitido un aprendizaje significativo y la creación de vínculos emocionales con el patrimonio. La implementación de programas como Cartu-Kids y la participación en eventos como la Noche de los Investigadores y la Semana de la Ciencia, han demostrado ser estrategias efectivas para acercar el patrimonio arqueológico a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

En conclusión, la educación patrimonial no solo es una herramienta para la preservación del patrimonio cultural, sino que también es un medio para fortalecer la cohesión social y la identidad colectiva. La participación activa de la comunidad educativa en proyectos como el de HEDOLAB es fundamental para garantizar la sostenibilidad del patrimonio cultural y fomentar una ciudadanía comprometida con su protección y valorización. Este enfoque debe seguir desarrollándose y expandiéndose, integrando la diversidad y promoviendo el diálogo intercultural, para asegurar que el patrimonio cultural continúe siendo una fuente de conocimiento y cohesión social para las futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2018). Declaración del Campus de Cartuja. *Patrimonio UGR*. <https://patrimonio.ugr.es/wp-content/uploads/2018/05/Declaraci%C3%B3n-Campus-Cartuja.pdf>
- Bellido, M. L. y Sánchez, E. (2020). Arqueología en el Campus de Cartuja de la Universidad de Granada. *Cuaderno Técnico 11*. Editorial Universidad de Granada.
- Consejo de Europa. (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad. *Serie de Tratados del Consejo de Europa* n° 199. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Fontal, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. (2019). Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and Calibration of the Q-Edutage Scale. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Hernández, M.^a L. y García, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. M.^a E. Cambil Hernández y A. Tudela Sancho (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 101-116). Pirámide.
- Hernández, M.^a L. y Serrano, B. (2023). La educación patrimonial y su proyección social como reto del desarrollo humano sostenible. M.^a E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas y N. de Alba Fernández (Coord.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 1137-1146). Narcea.
- Henson, D. (2017). Archaeology and education. En G. Moshenska (Ed.), *Key concepts in public archaeology* (pp. 43-59). UCL Press, University College London.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) (2015). *Libro Blanco de la gestión del Patrimonio Histórico-arqueológico del Grupo de Ciudades Patrimonio de la Humanidad de España*.
- Pastor-Pérez, A. y Díaz-Andreu, M. (2022). Evolución de los valores del Patrimonio Cultural. *Revista de Estudios Sociales*, 80, 3-20.
- Portolés, Á. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana. En O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en Patrimonio* (pp. 25-42). Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid - Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Sánchez-Carretero, C., Quintero, V., Díaz, A. L. y Roura, J. (2019). Las entretelas de un proyecto sobre participación y patrimonio. En C. Sánchez Carretero, J. Muñoz Albaladejo y J. Roura-Expósito (Coords.), *El imperativo de la participación en la gestión patrimonial* (pp. 17-40). Biblioteca de Antropología, 59. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC.

Serrano, B. y Hernández, M.^a L. (2024). El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales. En P. Miralles, R. Sánchez, J. R. Moreno (Coord.), *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 395-405). Octaedro.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN: IDENTIDAD, VALORES, CONFLICTO Y ¿RESISTENCIAS ANTE LO CONTROVERSIAL?¹

Juan Luis de la Montaña Conchiña
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial es hoy en día un referente incuestionable en la escuela del siglo XXI. Si entendemos la escuela como un motor no solo de aprendizaje, sino también un espacio clave en la formación de futuros ciudadanos (López y Cuenca, 2014; Domínguez y López, 2017; Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Fontal e Ibáñez, 2017), en este sentido el patrimonio, entendido como una herencia colectiva, se configura como un elemento esencial en los procesos educativos, pues permite abarcar poner en marcha una formación integral de la futura ciudadanía (Lucas y Estepa, 2016).

Del mismo modo, son igualmente numerosos los estudios que, partiendo del interés por facilitar la comprensión de la realidad social y la intervención en ella, reclaman la introducción de temas conflictivos o controversiales en las aulas (Santisteban, 2019; Moreno y Monteagudo, 2019; Gillate, et al., 2024) por el potencial educativo que poseen y como respuesta a la presentación de contenidos disciplinares sociales acrílicos, cerrados. Los contenidos conflictivos provocan disparidad de opiniones al tiempo que emociones (López, 2011). Es por ello que el tratamiento de estos temas se hace necesario en las aulas, buscando promover una ciudadanía crítica y activa (López y Santidrán, 2011).

Desde el ámbito de la educación patrimonial, el elemento controversial es una herramienta que permita estimular la formación del pensamiento crítico (Arroyo y Cuenca, 2021, De la Montaña, 2023). El patrimonio controversial propicia en el alumnado “habilidades y capacidades características del pensamiento crítico, la preocupación de estar permanentemente bien informado, diferenciar hechos de opiniones y mantener la mente abierta para considerar puntos de vista divergentes” (Martín, Estepa y Cuenca, 2021, p. 79). Además, hay que considerar que este patrimonio no permanece inalterable. La tradición cambia en el seno de las sociedades y esa realidad conlleva visiones disímiles de esa realidad patrimonial, lo que resultar el origen de una serie de conflictos de valores (Martín, Estepa y Cuenca, 2021).

¹ Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033

Diversas realidades, como la cuestión identitaria, la visión de la historia como algo inamovible, la asociación de la historia con el mantenimiento de ciertos valores tradicionales, la sensación de ruptura de lo tradicional y de lo que nos identifica con determinado pasado y que, no exentas de cierta carga emocional, que giran en torno al patrimonio controversial, generan igualmente cierto conflicto (De la Montaña, 2023). La visión del profesorado en formación del patrimonio controversial no está libre de trabas, entendemos que no irresolubles ¿Podemos señalar que existen posibles resistencias a la hora de hacer frente, conocer, respetar, conservar, aprender e interpretar el patrimonio controversial? Y en ese caso, ¿qué mecanismos subyacen en el fondo de la cuestión para encontrar esas resistencias ante temas que bien pueden ser tratados en las aulas desde el pensamiento crítico y la discusión?

Para responder a las preguntas anteriormente formuladas, la Teoría Fundamentada (en adelante TF) (Glaser y Strauss, 1967; Corbin y Strauss, 1990), se presenta como la propuesta metodológica más adecuada, asumiendo sus elementos y principios metodológicos básicos como eje en torno al que se estructurará la investigación. Conocer y analizar las representaciones sociales acerca del patrimonio controversial nos permite identificar los mecanismos que descansan en la visión, interpretación y trabajo en el aula de esta tipología patrimonial. La TF nos permite indagar en la casuística que reside en el fondo de esta problemática, en las razones que justifican este pensamiento en el futuro profesorado. De otra forma, tratamos de acercarnos al conocimiento de los mecanismos que facilitan la pervivencia de visiones heredadas y poco críticas sobre el patrimonio, especialmente desde la perspectiva del conflicto.

2. METODOLOGÍA

La investigación, encuadrada en el paradigma cualitativo, trata de ofrecer una interpretación de los fenómenos enunciados. La recogida de información se realizó en el contexto de los seminarios prácticos de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia”, del segundo curso del grado de Educación Primaria, en una sola sesión de 45 minutos. El instrumento de recogida de información fue un cuestionario de 7 preguntas abiertas relacionadas con el patrimonio controversial, historia, patrimonio e identidad, conflictos de valores y emociones. Como parte del procedimiento, se informó inicialmente a los participantes, a los que posteriormente se les hizo entrega de un consentimiento informado, debidamente firmado. La investigación cuenta con el visto bueno del comité de bioética de la Universidad de Extremadura (reg. 36/2023). La muestra está compuesta por 69 alumnos, 48 mujeres y 21 hombres, de entre 21 y 26 años de edad.

El análisis de la información desde la perspectiva de la TF se inició, al tiempo que se iba recogiendo la información y tiene una orientación constructivista (Palacios, 2021). Este análisis se alternó con las consultas bibliográficas realizadas, de forma que se detallaron y exteriorizaron las representaciones del alumnado participante. El primer acercamiento a la información recogida, codificación abierta, produjo un voluminoso número de códigos sustantivos (Ponce

y Gómez, 2022). Los datos se compararon con los referente teórico permitiendo generar teoría. Posteriormente, se ha procedido a realizar una codificación axial, agrupando códigos en las diferentes categorías, de la que se han derivado determinados elementos teóricos o categorías. El tratamiento de los datos se ha realizado con el software Atlas.ti 24.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Dejando de lado la visión que posee el estudiantado el patrimonio, distinguiendo la diversa tipología de elementos patrimoniales (Cuenca, Estepa y Martín, 2015), nuestro interés se centra en tratar de conocer las representaciones sociales que el profesorado en formación tiene respecto al patrimonio más sensible, conflictivo (Cuenca, Estepa, y Martín, 2017, Domínguez y Lópe, 2017). El análisis de los datos ha permitido identificar 3 categorías principales: patrimonio e identidad; patrimonio, valores y conflictos y, finalmente, posibles resistencias ante lo controversial asociadas al dominio emocional.

3.1. Patrimonio e identidad

La asociación de patrimonio y la identidad (nacional) queda patente en el volumen de respuestas obtenido. Las manifestaciones al respecto son numerosas. Identifican los restos patrimoniales, especialmente los materiales, así como las costumbres y tradiciones tanto a escala nacional como local con esos elementos que confieren personalidad identitaria, incluso frente a otros países y "naciones".

La relación entre historia e identidad nacional es, por tanto, evidente: nuestra identidad nos llega fraguada sobre el pasado histórico que hemos vivido conjuntamente como grupo, con unos rasgos que compartimos. Además, el patrimonio (independientemente de sea controversial o no) es un agente intermediario de esta realidad, cumple su función simbólica-identitaria (Cuenca, Molina y Martin, 2018). Como puede verse en la nube de palabras (figura 1), el patrimonio sirve de elemento de conexión, de contacto y contiene una elevada carga identitaria.



Figura 1. Patrimonio e identidad.

Además, las manifestaciones que denotan *deixis patriótica* son, evidentemente, muy numerosas (Billig, 2014).

- Alumno (Alum) _32. Pienso que sí es un elemento clave de nuestra identidad debido a que, al fin y al cabo, son señas propias del lugar donde vivimos que nos identifican.
- Alum_30. Desde mi punto de vista, el patrimonio sí es un elemento clave de nuestra identidad, ya que forma parte del lugar al que pertenecemos y vivimos dentro de él.
- Alum_28. Considero que el patrimonio es un elemento clave en nuestra identidad ya que a través de él podemos conocer la historia de nuestro país, por sus monumentos, sus espacios naturales, sus tradiciones.
- Alum 21. En cierta parte sí. Porque habla de nuestra cultura y la representa. Si una persona extranjera viene a España y visita o conoce elementos claves de nuestro patrimonio, conocerá un poco más las costumbres y los monumentos característicos de nuestro país.
- Alum_55. Es importante para conocer nuestra tierra

Además de la cuestión identitaria, muchas de las citas recogidas muestran con claridad cierta sensibilidad hacia el patrimonio controversial especialmente el que prima “el reconocimiento mutuo de las identidades, pero son el que se identifica el conjunto de la sociedad, tal y como señalan Cuenca, Molina y Martín (2018, p. 4). Para ellos, este patrimonio es una manifestación que respetan e intentan encuadrar en el pasado histórico que le corresponde, tal y como han señalado otros autores (Molina y López, 2023). Además, en términos generales, valoran positivamente el trasladarlo a las aulas para tratarlo adecuadamente, aunque quizá no sepan cómo hacerlo. En este sentido, el alcance de la formación recibida podemos valorarla como positiva.

- Alum_32. Pienso que si es un elemento clave de nuestra identidad debido a que, al fin y al cabo, son señas propias del lugar donde vivimos que nos identifican.
- Alum_28. Considero que el patrimonio es un elemento clave en nuestra identidad ya que a través de él podemos conocer la historia de nuestro país, por sus monumentos, sus espacios naturales, sus tradiciones.
- Alum_21. En cierta parte sí. Porque habla de nuestra cultura y la representa. Si una persona extranjera viene a España y visita o conoce elementos claves de nuestro patrimonio, conocerá un poco más las costumbres y los monumentos característicos de nuestro país.

3.2. El patrimonio controversial, valores y conflictos

La cuestión controversial en relación con el patrimonio ha emergido como una categoría de análisis esencial. Esta tipología patrimonial suscita una significativa cantidad de opiniones, emociones e incluso rechazos. Así, al menos un centenar de

citas señalan el potencial conflictivo que tienen algunos elementos patrimoniales. Un ejemplo sobre el que se les ha preguntado, la problemática del Valle de los Caídos, entendido como elemento patrimonial, es uno de ellos. Evidentemente, las posturas de los encuestados son muy diversas. De un lado, algunos sostienen que siendo un elemento patrimonial muy particular se apuesta por mantenerlo, respetarlo, aunque sea controvertido, pues siempre nos ayudaría a entender nuestro pasado al tiempo que proporciona cierta carga identitaria (Lucas y Estepa, 2016).

- Alum_31. No estoy de acuerdo, ya que no me parece correcto eliminar un patrimonio propio de nuestro país, ya que llevaron a cabo representaciones de conflictos históricos. En mi opinión, pienso que son monumentos fundamentales que no deberían desaparecer para poder entender y comprender toda la historia y todo lo relacionado con ella.
- Alum_23. El valle de los caídos es patrimonio controvertido, en mi opinión, sí que refuerza nuestra identidad ya que es crucial para entender nuestra historia, aunque a algunas personas no les guste.

También cabe la opción de utilizarlo como elemento crítico para hacer olvidar las diferencias surgidas en el pasado:

- Alum_69. Como ya dije anteriormente, sí, aunque no te guste se debe por lo menos respetar y aceptarlo. Porque faltarle el respeto llevaría a cabo una mayor repercusión y controversia de la que ya pudiera haber.

Sin embargo, para otros este patrimonio ¿Debería desaparecer? (Domínguez y López, 2017)

- Alum_9. No, considero que es remover el pasado y el dolor de muchas familias. Gracias a todo ello España hemos podido llegar a donde estamos hoy, y al quitar las cosas de su lugar, es faltar el respeto a las decisiones que tomaron en el pasado, y sobre todo considero que es cambiar la historia de un país.
- Alum_50. Yo considero que no se debería eliminar o trasladar elementos patrimoniales, ya que provoca recordar el pasado y abrir debate y disputa entre la población.

Estamos ante lo que Estepa, Cuenca y Martín (2018, 2021) califican en la taxonomía relativa al patrimonio controversial elaborada al respecto como el antipatrimonio, por los contravalores que representa, en este caso asociado al fenómeno de la Guerra Civil española. El valor educativo del antipatrimonio en este sentido es indudable (Estepa, 2024) ¿Se detectan otras posiciones al respecto? Efectivamente, un nutrido grupo de encuestados (26 participantes) se inclina por la modificación, traslado o directamente la eliminación de ese patrimonio, debido al pasado traumático que representa y porque la totalidad de la población no se identifica con él.

- Alum_33. Sí, estoy de acuerdo con esta eliminación. La memoria histórica debe ser representada para ambos bandos, por lo que la

pues es la misma representación de un régimen opresor, de una dictadura que destrozó familias, lugares, y que ha destrozado, hasta el día de hoy, nuestra sociedad.

- Alum_65. En mi opinión el traslado y eliminación de estos elementos patrimoniales me parece que "revive" el tema. Pienso que deberíamos abordar este tema con mucho cuidado y no reabrir debates sino hacer a la sociedad olvidar las diferencias.
- Alum_28. Yo creo que si se deben de trasladar estos elementos patrimoniales que reflejan una época de la que no podemos estar orgullosos como nación, debido a la gran cantidad de ciudadanos que murieron de forma injusta.

En algunas ocasiones se apela a la ley de Memoria Histórica (Estepa y Delgado, 2020), entendiéndose que si se respeta cierto patrimonio del pasado reciente debe hacerse con aquel que representen a todas las partes implicadas.

- Alum_27. Sí. Debido a que esta se levantó en conmemoración del bando ganador (que también había dado un golpe de estado) y por lo tanto no es neutral por lo que, por respeto a las personas que tienen muertos en las cunetas y que no han podido recuperar sus restos, creo que estos símbolos deberían eliminarse ya que solo "honran" a una parte de la sociedad y por lo tanto son excluyentes y sólo traerían conflictos. (Esto también lo pensaría si fuesen símbolo que recordaran al bando Republicano).

Otras manifestaciones patrimoniales que generan controversia se sitúan en el ámbito del denominado patrimonio de la crueldad (Estepa, Cuenca y Martín, 2018, 2021). Es el caso de la tauromaquia tradición sobre la que se les preguntó.

- Alum_28. En este caso me parece que es un evento patrimonial que va en contra de nuestra sociedad actual, en la que se fomenta un respeto hacia los animales que choca con esta tradición de nuestro país, y que por tanto se debería de como mínimo, modificar tratando de hacer matar al toro.
- Alum_64. Si, pienso lo mismo. La tauromaquia es un tema muy controversial, considerado patrimonio porque nos "caracteriza" a los españoles. Sin embargo, no estoy a favor de que esta tradición me represente porque la violencia y la violación de los derechos de los animales NO me identifican.
- Alum_14. Creo que sí en grandes medidas, porque nos permite identificarnos y que no se dejen las costumbres que nos identifican y además nos dan señas de identidades propias a los territorios que nos muestran las cosas propias de las zonas y que nos distinguen de las otras.
- Alum_33. Desde mi punto de vista, aunque esta imagen represente un patrimonio con el que se identifica a nuestro país, actualmente se trata más de una celebración que se lleva realizando durante años y que

atrae a las personas por sus elementos y la imagen que lleva. Sin embargo, su eliminación sería un ataque al patrimonio con el que se identifica al país, no a la identidad, puesto que se realiza solamente en partes del país, no en todos los lugares.

3.3. ¿Resistencias ante lo controversial?

Sin embargo, el examen de las subcategorías emergentes y los resultados de las categorías previas permite detectar resistencias, unas más evidentes que otras. ¿De qué tipo de resistencias hablamos? Fundamentalmente de aquellas que se derivan de cambios epistemológicos respecto a la consideración del elemento patrimonial (monumental, inmaterial, valor simbólico-identitario), también las que surgen del dominio emocional, cuestiones religiosas e identitarias (tradición). Para comprenderlas y ver el lugar que ocupan en las representaciones sociales de los encuestados se ha procedido a organizarlas por indicadores (tabla1).

Indicador	Características
Patrimonio monumental	Este patrimonio puede preservarse, modificarse o eliminarse. Aluden estrictamente a los restos de carácter constructivo.
Rasgos y caracteres sociales del grupo/colectivo	El colectivo debe ser protegido ante el ataque que se puede realizar al pensamiento y las creencias. Lo que se piensa, lo que se cree.
Creencias (religión)	Las resistencias que surgen determinadas por cuestiones religiosas también tienen cierto peso: el respeto a las creencias cristianas del país
Identities y emociones (tradiciones)	Asociación de la idea de patrimonio como elemento meramente identitario (identidad nacional) con muestras exacerbadas hacia su respeto y preservación.

Tabla 1. Indicadores resistencias patrimonio controversial.

3.3.1. Indicador monumental

Las más básicas aluden al ámbito estrictamente monumental, a la antigüedad o al valor material que se le da (normalmente son restos de carácter monumental) y también a cuestiones simbólico-identitarias. Siendo esto patrimonio, debería preservarse (una reacción automática) porque es parte de nuestra historia, eliminarlo sería borrar nuestra identidad o podríamos causar dolor a muchas familias. La visión esencialista de la historia a través del patrimonio se manifiesta con claridad.

- Alum_12. Considero que esto no debería realizarse. Ya que desde mi punto de vista un elemento patrimonial se define por eso por destacar o ser importante en una ciudad o un lugar.
- Alum_24. No estoy de acuerdo porque esos elementos forman parte de nuestra historia.
- Alum_9. No, considero que es remover el pasado y el dolor de muchas familias. Gracias a todo ello en España hemos podido llegar a donde estamos hoy.
- Alum_25. Creo que elementos como el que se muestra en la foto hace referencia a un pasado que debe ser conocido y muestra una realidad que se vivió en España durante muchos años y creo que debe respetarse, pero si es verdad que debemos ser conscientes de la controversia hacia estos lugares.

3.3.2. Indicador carácter social

Este indicador viene determinado por criterios que hemos denominado de carácter social. El colectivo, la sociedad, debe ser protegida ante el ataque que se puede realizar al pensamiento y las creencias, eliminando referencias patrimoniales. La clave en el mantenimiento de este patrimonio, aparentemente aséptico, es el respeto a lo que se piensa, lo que se cree.

- Alum_35. No son un ataque a la identidad, pero sí a las creencias y pensamientos de muchas personas, creo que si no hace daño ni causa ningún peligro a la sociedad porqué hay que abolirlo o suprimirlo?
- Alum_65. Si me parece un ataque ya que es suprimir una parte clave de nuestra cultura y de nuestra identidad. Además, el elemento patrimonial de la imagen no supone ningún daño para nadie.

3.3.3. Indicador creencias

Aquí se analiza el sistema de creencias. Las resistencias que surgen determinadas por cuestiones religiosas también tienen cierto peso: el respeto a las creencias cristianas del país, porque España es un país cristiano y eso no debe cuestionarse. Estaríamos ante lo denominado patrimonios silenciados (Martín, Estepa y Cuenca, 2022). Algunas de las respuestas se muestran con una evidente carga de nacionalismo banal y deixis patriótica.

- Alum_9. Sí, considera que las procesiones de Semana Santa en España son super importantes, ya seas creyente o no.
- Alum_46. Considero que si, en general somos un país cristiano y no creo que le haga ni un mal a alguien.

En este sentido, otras opiniones apuntan a que no se debería de modificar ningún elemento patrimonial en el que se refleje una característica del país.

- Alum_28. Nuestro país es eminentemente cristiano y por tanto la Semana Santa es celebrada por una gran parte de la población de

nuestro país, y al ser un evento que no provoca ningún daño en nuestra sociedad, pienso que se debería de seguir celebrando tal y como hasta ahora.

- Alum_7. Si ya que restas libertades a las personas que creen en una religión tan instaurada como la religión católica en España.

3.3.4. Indicador emocional-identitario

Otro elemento es la cuestión identitaria que surge del dominio emocional. Efectivamente, si asociamos la idea del patrimonio como elemento meramente identitario (identidad nacional) con muestras exacerbadas hacia su respeto y preservación, encontramos cuestiones interesantes. Así, tiende a pensarse que el patrimonio es algo que nos define, o nos identifica como un país y como nación y de dónde venimos y a dónde vamos.

- Alum_12. Considero que sí. Que este sí que es un elemento claro de nuestra identidad en cierta medida. Aunque no pienso que, en gran cantidad, pero en parte sí, ya que al final crecemos y aprendemos donde nos criamos.
- Alum_13. "Sí, ya que es algo que define en gran medida a nuestro país, nuestra tierra.
- Alum_68. Sí, pues ayuda a conocer mejor de dónde venimos y a donde vamos. Además, todo ello nos representa como país y como nación y así, podemos ser conocidos por las demás naciones.

En cuanto a la respuesta emocional ante el patrimonio controversial y el indicador identitario, podemos referir el surgimiento de emociones muy diversas (Trabajo y Cuenca, 2017), pero de entre las que predominan en este caso las negativas. Las más habituales, tristeza y enfado, son expresadas con reiteración ante algún cambio sobre lo patrimonial, pero también estás presentes miedo, impotencia, frustración, incomprensión, pena, nostalgia, etc. Estas emociones debemos entenderlas como "emociones grupales" que, según López y García, se generan cuando "los individuos perciben la situación de manera congruente con sus preocupaciones como parte de un grupo, no a nivel individual" (2018, p. 112).

Efectivamente, cada individuo se considera un eslabón más de la cadena y ello genera respuestas de carga emocional. Como estos mismos autores señalan, las emociones grupales son determinantes en la conformación de la identidad nacional. De esta forma, rechazar una manifestación patrimonial que no representa a todos los colectivos sociales, a toda la sociedad, no es óbice para entender que si se cambia algo acabamos "destruyendo" el patrimonio de todos. Predominan a este respecto los intereses políticos.

- Alum_19. Me produce tristeza debido a que, con el traslado o eliminación de estos, estamos acabando con el patrimonio del país, además de algo de enfado, debido a que los políticos hacen estas cosas por sus intereses, y no por el bien de la sociedad y esos patrimonios.

- Alum_9. Me genera tristeza y enfado, saber que hay políticos que no tienen respeto por el patrimonio cultural creyendo que es lo más oportuno para generar apoyos de los grupos que se sienten ofendidos.

También podemos pensar que la emergencia de emociones negativas puede relacionarse con la presencia de sentimientos identitarios lesionados, lo que va a generar un rechazo automático ante algo que rompa ese estatus, la unidad, nuestra cultura e incluso la convivencia. Así, se habla de posibles ataques ante lo que representa el pasado, pero como es pasado no hace daño a nadie.

- Alum_69. En esto si que la veo amenazada. Como dije antes, cuando se falta al respeto a esa seña de identidad si es un ataque. Te puede gustar más o menos una seña, pero al faltar el respeto se puede crear mucha controversia.
- Alum_6. Creo que no se deben de suprimir los elementos patrimoniales que se realizan como tradición, ya hay muchas personas que se pueden sentir ofendidas por la eliminación de estas actividades.
- Alum_50. Yo considero que no se debería eliminar o trasladar elementos patrimoniales, ya que provoca recordar el pasado y abrir debate y disputa entre la población.

4. CONCLUSIONES

Que el patrimonio tiene un evidente potencial educativo, no cabe duda alguna. Las investigaciones realizadas en las últimas décadas así lo demuestran. Pero si ese patrimonio tiene un carácter conflictivo, controversial, bien por su origen, bien por lo que representa, el potencial educativo es aún mayor. Los datos tratados confirman que se concibe el patrimonio desde esta perspectiva como una herramienta de gran valor para la práctica educativa.

El valor simbólico-identitario que le otorgan al patrimonio permite inicialmente reflexionar sobre cuestiones diversas, pero la excesiva identificación de este patrimonio con la identidad, con “nuestra” identidad, genera conflictos de valores que, junto la concepción epistemológica del patrimonio, el sistema de creencias, la presión social y el dominio emocional, activan mecanismos de resistencia ante la supresión o modificación de determinados elementos patrimoniales (monumental e inmaterial) especialmente de tiempos y hechos históricos más recientes. Esta realidad afecta, por ejemplo, al denominado antipatrimonio, patrimonios de la crueldad y patrimonios silenciados.

El patrimonio como herencia del pasado, como seña de nuestra identidad, es algo que puede exhibirse ante el mundo y no debe ser alterado, pero si es un elemento patrimonial con el que no se identifica la totalidad de la población, con el que no se representa el conjunto de la sociedad quizá deba ser tratado de manera diferente. Las opiniones son muy diversas. Cuando se señala que no debe modificarse no lo es tanto por el valor educativo que pueda albergar, como fuente de aprendizaje para generaciones venideras, sino porque como elemento identitario forma parte de nuestro pasado y sería alterar nuestra historia.

Sin embargo, pensamos que estas resistencias, generadas por los recuerdos que perduran de una educación tradicional, acrítica y reproductora del modelo social imperante, pero también por la influencia de elementos externos al ámbito de la educación, esto es, contextos familiares, redes sociales, principalmente, las entendemos como una realidad positiva porque son la esencia de la controversia: el diálogo, el debate, el fomento del pensamiento crítico le otorga una validez excepcional como fuente de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 96(35.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Billig, M. (2014). *Aprenda a Escribir Mal. Cómo Triunfar en las Ciencias Sociales*. Editorial del Colegio de Postgraduados
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3-21.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. Enseñando el presente a través del pasado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 33-40.
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), 447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- De la Montaña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los “miedos identitarios.” *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- Domínguez, A. y López, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14(1), 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Estepa, J. Cuenca, J. M. y Martín, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 485-496). Trea.

- Estepa, J. y Delgado, E. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats (Eds.), *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Trea.
- Estepa, J. y Martín, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de educación*, 375, 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- García, A., Pérez, A. y Andreu, J. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como Técnica de Análisis Cualitativo*. CIS.
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. e Ibáñez-Echevarría, A. (2024). Valoración del potencial didáctico de los temas socialmente controvertidos en la formación inicial docente. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14(1), 139-156. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.08>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 65-76.
- López, R. y Santindrián, V.M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López, C. y García, M. (2018). Aportaciones de la Psicología a la comprensión de las narrativas nacionales y la identidad nacional. Pensamiento narrativo, identidades sociales y emociones colectivas. En Ander Delgado y Antonio Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes?: Enseñanza de la historia e identidad nacional*. (pp. 99-117). Comares.
- López, I. y Cuenca, J. M. (2014). El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. En O. Fontal, A. Ibáñez, L. Martín (Coords.), *Actas II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. (pp. 1161-1171). IPCE/OEPE.
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Revista Investigación En La Escuela*, 89, 35-48. <https://doi.org/10.12795/ie.2018.i89.03>
- Martín, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: patrimonios controversiales. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Vol. 1, (pp. 363-370). Tirant Lo Blanch.
- Martín, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Ediciones Octaedro.

- Molina, S., y López, J. F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 85–100. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>
- Moreno, J. R. y Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la Posverdad*. Editum, Universidad de Murcia.
- Palacios, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47–70.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, 0(40), 159–174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>

PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO: LA EXPERIENCIA DE LOS CAMPOS DE VOLUNTARIADO INTERNACIONALES EN LA CUEVA DE CAN SADURNÍ (BEGUES, BARCELONA)

Álvaro Yegros Pérez

CIPAG | DIDPATRI-Universitat de Barcelona

Elicina Fierro Milà

CIPAG | Centre d'Estudis Beguetans

Pablo Martínez Rodríguez

CIPAG | SERP-Universitat de Barcelona

Manuel Edo Benaiges

CIPAG | Institut d'Arqueologia – Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

1.1. La cueva de Can Sadurní

La Cueva de Can Sadurní es un yacimiento arqueológico ubicado en el municipio de Begues, comarca del Baix Llobregat, Barcelona. Se trata de una cavidad situada a 421m de altitud que contiene un amplio registro arqueológico. Lo más destacable es la estratigrafía de más de cuatro metros, con al menos 33 niveles arqueológicos, que datan desde el epipaleolítico, hace unos 10.500 años, hasta época contemporánea (Antolín et al., 2016; Edo, Antolín, et al., 2023). El periodo más destacable hasta la fecha es el referente a la Prehistoria Reciente, en especial las cronologías neolíticas.

Las intervenciones científicas en el yacimiento se iniciaron en 1978 y fueron impulsadas por el *Col·lectiu per la Investigació de la Prehistòria i l'Arqueologia del Massís del Garraf-Ordal* (CIPAG). Desde entonces, el CIPAG lleva más de 45 años excavando, investigando y conservando el yacimiento y el material arqueológico recuperado en él.

Uno de los principales hechos por los que destaca la Cueva de Can Sadurní son las diferentes fases en que es utilizada como necrópolis. Se han documentado cuatro episodios de inhumación (Neolítico Antiguo Cardial, Neolítico Medio Postcardial, Neolítico Final Veraciense y Calcolítico Campaniforme) y también un último episodio de incineración durante el Bronce Final (Edo, et al., 2019; Edo,

et al., 2019b) . Otro de los hallazgos destacables efectuado en el yacimiento, es una estatuilla antropomórfica de cerámica llamada “L’Encantat de Begues” (Edo y Antolín, 2016). Se trata de un ídolo neolítico identificado como la estatuilla antropomórfica más antigua de Catalunya. En esta misma cronología, durante el Neolítico Postcardial, se han encontrado las herramientas de minería neolítica i elementos de adorno personal de variscita, anteriores al momento de plena explotación de las Minas de Can Tintorer en Gavà (Edo, 2020; Morell-Rovira et al., 2023). Por último, cabe destacar, que en la Cueva de Can Sadurní se han documentado evidencias que demuestran el procesado, elaboración y consumo de cerveza durante el Neolítico Medio I, hace unos 6.300 años, hecho que la sitúa como la cerveza más antigua de Europa (Blasco et al., 2006; Edo, Cardoso, et al., 2023)

1.2. El proceso de socialización de la arqueología alrededor de la Cueva de Can Sadurní

A raíz de la celebración de los treinta años de intervenciones arqueológicas en el yacimiento, entre 2007 y 2008, el equipo que dirigía las excavaciones decidió dar un paso más allá e iniciar todo un proyecto de didáctica del patrimonio y de socialización de la arqueología que tuviese como núcleo central la Cueva de Can Sadurní.

La primera iniciativa que se lleva a cabo es la realización de una exposición que conmemorase la efeméride y que mostrase al público los resultados de las tres décadas de investigación en la zona (Blasco et al., 2011). La exposición se tituló “La prehistòria de Garraf. Recull de 30 anys d’excavacions arqueològiques” i fue acompañada de una Jornada Internacional sobre prehistoria que reunió a los investigadores que habían trabajado la prehistoria del Macizo del Garraf. (Blasco et al., 2011).

En este contexto, fruto de la creciente demanda para poder visitar el yacimiento, surge la necesidad de organizar visitas guiadas con público general a la cueva. Esto comportó que el equipo se plantease la necesidad de adecuar-la para poder llevar a cabo un programa estable de visitas guiadas y actividades didácticas con garantías de seguridad para el público y asegurando la conservación de los sedimentos todavía sin excavar. Todo ello, debía de realizarse de forma paralela al proyecto de investigación científica y tenía que permitir la continuidad de las intervenciones en la cueva.

Para alcanzar este objetivo se desarrollaron diversas actuaciones en la cueva y su entorno. Podríamos destacar la instalación de un andamio en el interior de la cavidad, la mejora del camino de acceso al yacimiento y el sistema de cierre, la adecuación de les galerías laterales de la cueva para un uso divulgativo, etc. En muchas de estas acciones destinadas a mejorar la visita pública, el campo de voluntariado internacional jugará un papel importante.

2. EL PROYECTO DE CAMPO DE VOLUNTARIADO “ARCHEOLOGY IN GARRAF”

2.1. La conceptualización y el surgimiento del proyecto

A inicios de la década de 2010, como se ha indicado anteriormente, el CIPAG se quería dar un impulso al proyecto de socialización de la arqueología iniciado unos años atrás. En ese momento, los miembros del equipo de CIPAG, el Centro de Estudios Beguetans, la propiedad y el Ayuntamiento de Begues, se inclinaron por las actividades de voluntariado, ya que este tipo de iniciativas encajaba con las características y necesidades del proyecto de difusión y didáctica del patrimonio.

En primer lugar, un campo de voluntariado internacional permitiría establecer un vínculo con personas de diferentes partes del globo, hecho que comportaría ofrecer una proyección internacional al yacimiento. Para las personas que han participado en el campo de voluntariado, la experiencia ha sido muy significativa y en cierta manera se sienten vinculadas a la cueva de Can Sadurní, a pesar de vivir en comunidades muy distantes a este elemento patrimonial.

También se apostó por la participación directa del público joven sobre la gestión del patrimonio cultural, un segmento de público al que es muy difícil llegar desde la cultura y que normalmente queda excluido de muchos proyectos de socialización (Bečević y Dahlstedt, 2022; Zhang y Colenbrander, 2024). De esta manera, durante dos semanas, jóvenes de entre 18 y 30 años, procedentes de diferentes partes del mundo, participan de forma activa sobre el patrimonio en entorno de la cueva.

El campo de voluntariado contribuía a la necesidad de mejorar el entorno y el mismo yacimiento con tareas colaterales a la investigación arqueológica y que eran muy interesantes para llevar a cabo con el perfil de los participantes. Estas tareas tenían como principal objetivo la difusión de la ciencia arqueológica y la promoción de valores relacionados con la preservación y recuperación de bienes patrimoniales, referentes tanto al patrimonio cultural e histórico, como al patrimonio natural del Macizo del Garraf.

Todos estos desencadenantes llevan al CIPAG a establecer una colaboración con la Fundació Catalana de l'Esplai, actualmente llamada Fundesplai, para desarrollar el proyecto de campo de voluntariado internacional, bautizado como “Archaeology in Garraf”. Fundesplai atesora más de cincuenta años de experiencia en la educación en el ocio y el movimiento asociativo (Xifra y Escardíbul, 2018). La colaboración con dicha ONG sirvió de apoyo para conceptualizar el proyecto, ya que contaba con mucha experiencia gestionando otros campos de voluntariado, ya que gestionaba una docena de ellos, tanto nacionales como internacionales.

Así, mientras que desde el CIPAG se aportó el contenido y los objetivos del proyecto, Fundesplai sirvió como institución paraguas para gestionar administrativamente el campo, así como el hecho de establecer el nexo con la Coordinadora d'Organitzadors de Camps de Treball (COCAT), que supone una de las partes importantes de la financiación del campo de voluntariado.

También cabe mencionar el papel de la COCAT en el surgimiento y desarrollo de las diferentes ediciones del proyecto “Archaeology in Garraf”. La COCAT es una

entidad que depende directamente de la Generalidad de Cataluña y coordina todos los campos de voluntariado que se organizan en Cataluña. A nivel práctico la COCAT gestiona todo lo relacionado con la llegada, y también salida, de voluntarios internacionales, comprueba que cumplen todos los requisitos, lleva a cabo las tareas administrativas, los distribuye equitativamente entre todos los campos de voluntariado activos en el momento, etc. También, en alguna ocasión, ha realizado alguna actividad para ayudar a la cohesión y la integración del grupo.

Una tercera institución que jugó un papel importante en la formación del campo de voluntariado internacional es el Ayuntamiento de Begues. El consistorio municipal facilitó parte de los recursos y las instalaciones que hicieron posible llevar a cabo el campo de voluntariado. Por un lado, colabora en los recursos de personal para la gestión diaria del campo: los monitores, el director del campo y el director técnico (arqueólogo). Además, el Ayuntamiento corre con los gastos de manutención y alojamiento de los voluntarios.

Gracias a esta colaboración entre el CIPAG y las tres entidades mencionadas, tuvo lugar la primera edición del campo de voluntariado internacional “Archaeology in Garraf” en el año 2012. Posteriormente, se desarrollaron ediciones sucesivas entre los años 2012 y 2019. Desgraciadamente, la edición de 2020 no pudo llevarse a cabo por las restricciones de movilidad internacional derivadas de la pandemia COVID-19, así como los dos años sucesivos. Este momento se aprovechó para reorientar los objetivos del proyecto y se recuperó en el año 2023. Por lo tanto, se han llevado a cabo nueve ediciones del campo de voluntariado internacional en la cueva de Can Sadurní. En las diferentes ediciones han participado más de 150 personas provenientes de una treintena de países diferentes de alrededor del globo (Figura 1).

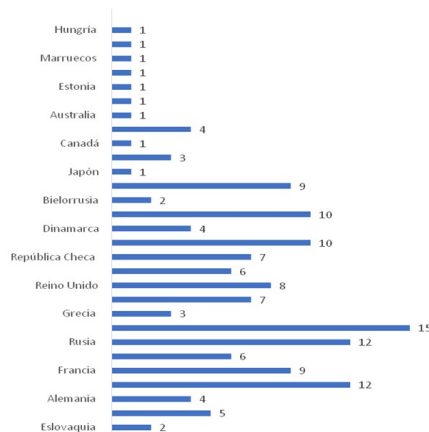


Figura 1. Gráfico que muestra el país de origen de los participantes entre las ediciones de 2014 y 2023. Fuente: Elaboración propia.

2.2. Recuperación e integración del patrimonio del entorno de la Cueva de Can Sadurní

Uno de los principales ejes vertebradores del proyecto de campo de voluntariado "*Archaeology in Garraf*" es la recuperación del patrimonio del entorno de la Cueva de Can Sadurní. Esta dinámica tiene el objetivo de integrar estos bienes patrimoniales, en muchos casos degradados, en el proceso de socialización de la arqueología y darlos a conocer al público que participa en las diferentes actividades organizadas por el CIPAG.

Desde las primeras ediciones del campo de voluntariado, un espacio patrimonial sobre el que se centraron las actuaciones fue el entorno inmediato de la cueva. Las primeras actuaciones fueron destinadas a adecuar la zona de la entrada para la visita pública del yacimiento. Para ello se abordó la ampliación en altura y anchura de la entrada al interior de la cueva posibilitando el acceso del visitante sin necesidad de agacharse y ampliando en anchura la escalera de acceso a la cavidad. Ya en el interior de la cavidad, durante diferentes ediciones del campo, se actuó en las galerías laterales de la cueva. En estas galerías no se había actuado por parte del equipo del CIPAG y no se habían excavado arqueológicamente, sí que habían sido afectadas por parte de furtivos. La actuación con los voluntarios internacionales tubo la finalidad de excavar los sedimentos removidos y superficiales de esta zona, con el objetivo de conferirles un uso museográfico. Cabe destacar que en ningún momento se excavaron sedimentos intactos, ya que consideramos que esta tarea solo puede ser llevada a cabo por personas formadas en arqueología. Posteriormente, una vez acabadas dichas tareas, en este lugar se han situado las réplicas de dos de los individuos neolíticos inhumados en la cueva, un elemento didáctico excelente para las actividades de socialización.

Otra actuación destacable en el entorno cercano de la cavidad, concretamente en la terraza exterior, en la que se contó con la colaboración de los voluntarios internacionales fue la creación de una cerca rodeando la cata arqueológica realizada en 1978, utilizando técnicas de construcción tradicionales y sostenibles, documentadas ya en periodos neolíticos (Oms y Martín, 2018), que satisfacía la necesidad de protección del desnivel ante la perspectiva de las visitas públicas al yacimiento. El obstáculo habilitado estaba formado por un pequeño muro de encañizado recubierto de barro, evitando así el impacto visual que hubiesen producido otros materiales en el entorno. El mantenimiento de dicha estructura ha formado parte de los objetivos de las sucesivas ediciones del campo de trabajo internacional, ya que con el tiempo es necesario volver a recubrir de barro el encañizado.

También desde los inicios, un objetivo que se marcó para el campo de voluntariado fue la recuperación de un horno de cal colindante al camino de subida a la cueva. Se trata de una construcción destinada a la transformación de la piedra caliza en cal, elemento que se utilizaba como aglutinante en la construcción antes de la invención del cemento moderno, también como desinfectante y para encalar las paredes (Usedo Vallés, 2016). Este elemento patrimonial de carácter histórico se encontraba muy degradado y corría riesgo su preservación. La intervención con

los voluntarios del campo de trabajo consistió en la limpieza del interior de su cámara de combustión, y la excavación de los sedimentos de su interior. Posteriormente, en prácticamente la totalidad de las ediciones, se ha ido interviniendo en este elemento para garantizar su preservación. Periódicamente, se ha ido retirando el sedimento que se acumula en su interior, desbrozando su entorno, instalando elementos de cartelería para su interpretación, etc. El objetivo final de las actuaciones es conseguir integrar el bien patrimonial en las actividades didácticas, ya que es un testimonio de la forma de vida tradicional en el Macizo del Garraf y el municipio de Begues.

A partir del año 2016, se planteó como objetivo del campo de voluntariado internacional, recuperar un camino histórico que transcurre por las inmediaciones de la cueva y da salida al citado horno de cal. Se trata de un camino histórico denominado “Camí Moliner”, que unía las poblaciones de Begues y Vallirana (Parellada, 2014). El nombre proviene de la principal función que efectuaba siglos atrás: el transporte de cereal con mulas y otros animales de carga a los molinos situados en los alrededores de Vallirana. La intervención de los voluntarios consistió en la limpieza y recuperación de algunos elementos patrimoniales relacionados con el camino histórico que aún se conservaban en el tramo más cercano a la cueva. Un ejemplo de ello son las roderas, las marcas que dejaban los carros en la roca, las cuales nos indican el tránsito que pudo llegar a circular por el camino y que en algunos puntos requerían de su limpieza. También, gracias al grupo de voluntarios se actuó en la recuperación de un margen del mismo camino histórico, construido con la técnica tradicional de la piedra seca y que se encontraba en un mal estado de conservación. Gracias al grupo de voluntarios se pudo recuperar el margen de piedra seca del camino histórico, utilizando esta técnica constructiva tradicional que en la actualidad está cayendo en desuso.

Siguiendo esta línea de trabajo, en las ediciones del campo de trabajo a partir de 2018, se ha intervenido en la recuperación e integración patrimonial de una pequeña explotación minera al aire libre ubicada a escasos metros de la cueva de Can Sadurní. Se trata de una cantera para la extracción de calcita espática, un mineral tradicionalmente denominado “*sal de llop*” en el territorio. Dicho mineral se extraía de pequeñas explotaciones de espeleotemas en cuevas y simas del Macizo del Garraf y era muy popular a final del siglo XIX y principios del XX. La calcita espática se utilizaba como fundente en la industria vidriera, en especial era destinado a los hornos situados en los municipios de Begues, Ordal, Vallirana y Cervelló. Además, el mineral era utilizado como fuente de dióxido de carbono para bebidas gaseosas (de Pablo et al., 2020). Concretamente, las labores desarrolladas con relación a este bien patrimonial con la ayuda de los voluntarios, consistieron en la recuperación del camino histórico que servía de abastecimiento al lugar y la adecuación del espacio para su visita e interpretación por parte del público.

Actualmente, diversas actividades didácticas de CIPAG, transitan tanto por el camino histórico, como por la explotación minera al aire libre y el horno de cal. Los tres elementos patrimoniales están integrados en el proceso de socialización y ayudan a los visitantes a comprender la forma de vida de los habitantes del macizo del Garraf antes de la industrialización, uno de los principales objetivos de dichas

actividades didácticas. Estos elementos, de carácter etnológico, son de suma importancia para entender y conservar formas de vida tradicionales y oficios que en la actualidad prácticamente han desaparecido, como los carboneros o los calcineros.

Por último, queríamos destacar la actuación sobre un bien patrimonial de diferente índole, en este caso relacionado con el patrimonio natural de la zona. Se trata de la recuperación del espacio circundante a una encina monumental situada a escasos metros del yacimiento. En este caso, la encina sufrió el impacto de un rayo y no se encontraba en un muy buen estado de conservación. En concreto, en el campo del año 2019, se decidió desbrozar el espacio circundante al árbol y retirar alguna rama que se habían secado fruto del impacto del rayo. La actuación tenía una doble motivación, intentar detener la degradación de la encina y su integración en el discurso de las actividades didácticas del proyecto, ya que considerábamos interesante este elemento natural, pues, junto a otro ejemplar, era la única encina de más de cien años que quedaba en la zona. De esta manera, la encina es un espécimen superviviente del antiguo bosque de encinas y robles que existía en el Garraf y resultaba interesante para tratar temas relacionados con la evolución del paisaje desde la prehistoria hasta nuestros días (Bolòs, 1984).

2.3. El vínculo con el municipio de Begues

Otro elemento vertebrador, siempre presente en todas las ediciones de campos de voluntariado organizados por el CIPAG, ha sido la voluntad de vincular a los jóvenes participantes con el municipio de Begues. El hecho de que los voluntarios proviniesen de diferentes partes del mundo nos condujo a querer establecer como otro pilar fundamental de la iniciativa, el intercambio cultural entre los jóvenes y las diferentes entidades del municipio relacionadas con la cultura y las tradiciones catalanas. En este sentido, se aprovechó el arraigado y variado tejido asociativo del municipio de Begues.

Para conseguir este propósito, a lo largo del campo de voluntariado se programaron encuentros con las diferentes entidades de la comunidad local. Con esta perspectiva, al inicio de la experiencia del campo de voluntariado se programaba una recepción institucional, la alcaldesa y los regidores de las regidorías correspondientes del Ayuntamiento de Begues recibían y ofrecían una explicación a los miembros del campo de las características del municipio y de su historia reciente. Este pequeño acto era muy apreciado por los participantes, ya que sentían que su aportación al patrimonio local era valorada por los representantes institucionales del municipio.

En esta línea, otra iniciativa que queríamos destacar puesto que resultaba muy interesante para fomentar el intercambio cultural entre los jóvenes voluntarios internacionales y la comunidad local, era la organización de una cena abierta a la ciudadanía del municipio, en la que cada uno de los participantes cocinaba un plato típico de su país o región de procedencia. Dicha actividad servía a los participantes para dar a conocer la gastronomía de sus territorios de origen y a la vez conocer la gastronomía local a través de la gente de Begues.

Siguiendo esta línea de planteamiento, durante el desarrollo del campo de voluntariado, se organizan actividades de colaboración con entidades y grupos que promueven las tradiciones y cultura local. Un ejemplo de ello es la *colla casteller* “*Els Encantats de Begues*”. En todas las ediciones del campo de voluntariado se ha participado en un ensayo de la *colla*. Esta colaboración resulta muy interesante, ya que los participantes pueden vivir en primera persona esta tradición catalana, incluso participar en alguna prueba o demostración (Mohedano, 2023).

Una colaboración similar se establece con *Els Timbalers*, grupos tradicionales de percusión de cada municipio que participan en los diferentes actos culturales locales y supralocales. En este caso se organiza un pequeño taller, en el que los participantes pueden efectuar un pequeño ensayo tocando ellos mismos diferentes instrumentos y empezar a comprender su papel en la cultura local.

Por último, de toda esta dinámica de intercambio cultural, en todas las ediciones del campo de voluntariado ha destacado la danza, una actividad que ha servido para vehicular el intercambio entre diferentes culturas. Por una parte, el Grupo Sardanista de Begues nos ha ofrecido la oportunidad de enseñar- la danza tradicional catalana por excelencia. Por otra parte, desde el *Centre d'Estudis Beguetans* organizaban un taller sobre danzas tradicionales del mundo, donde se bailaban danzas grupales históricas provenientes de la tradición de diferentes regiones del planeta. En esta dinámica siempre había espacio para que cualquier persona compartiese una danza o baile de su región de origen.

3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, queríamos destacar la participación de un segmento de población joven, de entre 18 y 30 años, en tareas relacionadas con la gestión del patrimonio cultural. Como se ha comentado con anterioridad, es un segmento de población que a menudo queda excluido de la didáctica del patrimonio, a no ser que se vea obligado a participar a través de instituciones del sector de la educación formal (Bečević y Dahlstedt, 2022; Zhang y Colenbrander, 2024). Las experiencias de voluntariado resultan muy interesantes para atraer a este tipo de público e intervenir de forma directa sobre el patrimonio cultural, durante un cierto período de tiempo. Además, en muchos casos, la participación de los jóvenes en el campo de voluntariado “*Archaeology in Garraf*” les supone una experiencia muy significativa para estas personas y muy distinta a su vida cotidiana. Ello nos brinda una oportunidad para transmitir valores relacionados con la correcta gestión del patrimonio cultural y natural y la importancia de preservar los bienes patrimoniales e incluso tratar de recuperar aquellos que desgraciadamente se han degradado.

Otra cuestión destacable, y primordial para la creación del campo, es que el campo de voluntariado internacional ha colaborado en la adecuación de los espacios del entorno de la cueva de Can Sadurní, para hacer más agradable y segura la visita del público al yacimiento, colaborando en hacer posible y sostenible el proceso de socialización de la arqueología que se está llevando a cabo.

Además, la organización y mantenimiento a través de los años del campo voluntariado internacional ha permitido recuperar bienes patrimoniales del entorno de la cueva que se hallaban degradados. Estos bienes de carácter histórico-etnológico, en muchos casos pasan desapercibidos y no reciben la atención necesaria por parte de la comunidad científica o la administración. En este caso, gracias a la organización del campo de voluntariado se han podido recuperar estos bienes degradados o que requerían de alguna pequeña intervención para garantizar su correcta preservación. De esta manera, se ha podido cumplir con el objetivo final, que era integrarlos en el discurso del proceso de socialización desarrollado por el CIPAG y conseguir así darles valor para evitar que vuelvan a degradarse.

También valoramos muy positivamente las dinámicas de vínculo e intercambio cultural que se generan en la experiencia. Tanto entre los integrantes del campo de voluntariado, como con la comunidad local del municipio de Begues. Asimismo, los voluntarios también los voluntarios también aprecian el hecho de efectuar un esfuerzo para realizar la experiencia en la cultura tradicional del lugar y programar actividades que muestren manifestaciones culturales del territorio. Algo que es muy difícil de encontrar en los circuitos turísticos convencionales.

Por último, queríamos destacar la utilización de materiales sostenibles y métodos de construcción tradicionales para la intervención en el entorno inmediato de la cueva y en los bienes patrimoniales que forman parte del Parque Prehistórico. Respecto esta cuestión, querríamos resaltar la construcción de un pequeño obstáculo utilizando un encañizado recubierto de barro, para evitar la caída de los visitantes en un punto de la terraza de la cueva de Can Sadurní donde existe un desnivel superior a un metro, debido a la existencia de una cata arqueológica. En este caso, esta elección nos supuso muchas ventajas, por ejemplo, todos los materiales necesarios están disponibles en el entorno inmediato de la cueva y son completamente sostenibles (Fornieles López y López González, 2017). Además, esta técnica constructiva está documentada ya en el neolítico y es la y es la utilizada tradicionalmente para la construcción de hábitats durante el neolítico y, perfeccionada, hasta finales del siglo XIX en la mayoría de países europeos. De esta manera, estamos recuperando un saber tradicional y experimentando con la forma de hacer en la prehistoria. Esto nos permite integrar un elemento de seguridad en parte del discurso y el contenido de las actividades didácticas en el yacimiento.

Otra de las técnicas constructivas tradicionales utilizados por los voluntarios del campo de trabajo es la piedra seca. Consiste en la construcción mediante piedras y tierra sin ningún aglutinante, por lo tanto, es absolutamente sostenible, ya que las piedras utilizadas en la construcción abundan en el territorio y no tiene ningún coste proveerse de ellas (Bergonyó Sánchez y Pascual, 2019; Ventura, 2010). Cabe destacar que la UNESCO declaró los “Conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca” Patrimonio Inmaterial de la Humanidad en 2018. De esta forma, los participantes se sumergen en la forma de vida tradicional de la zona a la vez que se trabaja para la mejora del patrimonio del entorno (Jiménez de

Madariaga, 2020; Noguera y Direcció General de Cultura i Patrimoni, 2021; Solé, 2019).

En conclusión, por todos estos motivos citados anteriormente, consideramos el campo de voluntariado internacional "*Archaeology in Garraf*" un ejemplo muy enriquecedor de participación ciudadana en el patrimonio cultural. Supone una oportunidad bidireccional para el intercambio cultural y para el fomento de valores de convivencia, sostenibilidad y respeto por los bienes patrimoniales.

AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

En primer lugar, queríamos agradecer su colaboración a las tres instituciones que han hecho posible el proyecto: *Fundesplai, la Coordinadora d'Organitzadors de Camps de Treball Internacionals de Catalunya* y el Ayuntamiento de Begues. También queríamos transmitir nuestra gratitud a todos los voluntarios y monitores que han participado a lo largo de las nueve ediciones de campo de voluntariado organizados por la Cueva de Can Sadurní, que día a día han trabajado para sacar adelante el proyecto.

El presente artículo se enmarca en el proyecto R+D+I competitivo titulado *Les Comunitats Prehistòriques del Massís del Garraf Nord. Fase 3. Orígens, Genètica, Estat de Salut, Dieta, Patrons d'Assentament, Trets Culturals, Mobilitat i Recursos durant la Prehistòria Recent ARQ001SOL-204-2022* (437 CU00050), financiado por la *Generalitat de Catalunya*.

La base de actuación del campo de voluntariado "*Archaeology in Garraf*" se circunscribe al plan director del CIPAG "*Can Sadurní Horitzó 30. Projecte Integral d'Investigació Prehistòrica i Dinamització Cultural*" (2019), entregado al Ayuntamiento de Begues.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antolín, F., Martínez, P., Fierro, E., León, M. J., Martínez-Grau, H., Gascón, M., Berguedà, M. Me., Prats, G., Barceló, J. A., & Edo, M. (2016). Towards the periodization of the uses of Can Sadurní Cave (Begues, Catalonia) during the Middle Neolithic I. The contribution of Bayesian modelling to radiocarbon dating sequences. *Iber-Crono*.
- Bečević, Z., & Dahlstedt, M. (2022). On the margins of citizenship: Youth participation and youth exclusion in times of neoliberal urbanism. *Journal of Youth Studies*, 25(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1886261>
- Bergonyó, F., & Pascual, J. (2019). Construir amb pedra seca. Apliacions a l'arquitectura catalana i mediterrània. *L'informatiu*, 362, 96-105.
- Blasco, A., Edo, M., & Villalba, M. (2006). Evidencias de procesado y consumo de cerveza en la cueva de Can Sadurní (Begues, Barcelona) durante la Prehistoria. *Proceedings IV Congreso del Neolítico de la Península Ibérica*, 428-431.
- Blasco, A., Edo, M., & Villalba, M. J. (2011). *La cova de Can Sadurní i la prehistòria de Garraf. Actes de les Jornades Internacionals de Prehistòria "30 anys d'investigació arqueològica a Garraf"*. EDAR arqueologia y Patrimonio.
- Bolòs, O. (1984). *Flora dels països catalans*. Barcino.
- de Pablo, J. F., Tauler, E., Fernández, J. A. P., Solà, N. P., Casals, S. A., Roque, J., & Xu, J. (2020). Les explotacions de sal de llop del sud-oest de les serralades costaneres catalanes. *Actes de les cinquenes Jornades sobre el Bosc de Poblet i les Muntanyes de Prades. Posar en valor la diversitat i la riquesa del patrimoni: Museu de la Vida Rural, 16 i 17 de novembre del 2018*, 273-286.
- Edo, M. (2020). De la recerca de matèries primeres abiòtiques a la mineria durant la prehistòria i l'antiguitat clàssica al Baix Llobregat (Barcelona, Catalunya). En

La geologia i la mineria al Baix Llobregat. Un patrimoni identitari a través de la història. Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat.

- Edo, M., & Antolín, F. (2016). Cova de Can Sadurní, la transformació d'un jaciment. L'episodi sepulcral del neolític postcardial. *Tribuna d'Arqueologia*, 2013, 81-105.
- Edo, M., Antolín, F., Arenas, J., Bañolas, L., Blasco, A., Calvo, M. A., Castellana, C., Daura, J., Fernández, G., Fierro, E., González, C., Martínez, P., Martínez-Grau, H., Oliva, M., Parellada, X., Sanz, M., Sevillano, R., Villalba, M. J., & Yegros, Á. (2023). *La prehistòria de Begues i el Massís de Garraf nord-oriental*. Publicacions del Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat.
- Edo, M., Antolín, F., Martínez, P., Castellana, C., Bardera, R., Saña, M., Bergadà, M. a M., Barrio, C., Fierro, E., & Fullola, J. M. (2019). Cueva de Can Sadurní (Begues, Barcelona). Definición del modelo funerario en cueva para el Neolítico Medio I del Noreste peninsular. En *Mirando a la Muerte: Las prácticas funerarias durante el neolítico en el noreste peninsular* (pp. 207-377). E-ditArx - Publicaciones Digitales. <https://hal.science/hal-03032528>
- Edo, M., Antolín, F., Martínez, P., Villalba, M. J., Fullola, J. M., Bergadà, M. M., Saña, M., Verdun, E., Fernandez Dominguez, E., Gamba, C., Arroyo-Pardo, E., Ache, M., Gibaja, J., Palomo, A., Clop, X., Manen, C., & Convertini, F. (2019b). La cueva de Can Sadurní (Begues, Barcelona): El episodio funerario del neolítico antiguo cardial pleno. Estado actual de la cuestión. En G. JF, S. M.E, M. A, M. M, & R. J (Eds.), *Mirando a la Muerte: Las prácticas funerarias durante el neolítico en el noreste peninsular* (pp. 207-377). E-ditArx - Publicaciones Digitales. <https://hal.science/hal-03032528>
- Edo, M., Cardoso, J. L., & Breu, A. (2023). Cerveza Prehistórica: Estado de la cuestión. *Amanhar a Terra. Arqueologia da Agricultura [Do Neolítico ao Período Medieval]*, 323-328.
- Fornieles, J., & López González, M. C. (2017). El cañizo como material de construcción en la arquitectura rural. Su manipulación y puesta en obra. *Arché*, 11-12, 269-276.
- Jiménez, C. (2020). Construir en piedra seca. Salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial. *Gazeta de antropologia*, 36(1), 1-22.
- Mohedano, M. G. (2023). Una diapositiva sociocultural dels castellers i castelleres de Catalunya. *Centre de Prospectiva i Anàlisi dels Castells i Ajuntament de Tarragona*.
- Morell, B., Villalba, M. J., Edo, M., Oms, X. F., Subirà, M. E., Santos, F. J., Fontanals-Coll, M., Remolins, G., & Gibaja, J. F. (2023). Cronología de las Minas neolíticas de Can Tintorer (Gavà, Barcelona): Explotación minera y uso funerario. *Munibe Antropologia-Arkeologia*. <https://doi.org/10.21630/maa.2023.74.02>
- Noguera, F. X. M., & Direcció General de Cultura i Patrimoni. (2021). Conocimientos y técnicas del arte de construir muros en piedra seca. *Las Buenas Prácticas en la gestión del patrimonio*, 153.
- Oms, F. X., & Martín, A. (2018). *El primers pagesos i ramaders del nord-est de la Península Ibèrica: El neolític c. 5600-2300 cal BC* (pp. 37-62).

- Parellada, X. (2014). Comunicacions medievals: En una terra de frontera: Els camins ramaders a Begues. *VI Trobada d'Estudiosos d'Eramprunyà a Sant Boi per parlar del "Territori de Frontera a l'Alta Edat Mitjana*.
- Solé, R. C. (2019). Dry stone in Catalonia after recognition from UNESCO. *Cultural heritage in tourist contexts*.
- Usedo, R. M. (2016). *Estudio y análisis de la utilización de la cal para el patrimonio arquitectónico*.
- Ventura, V. M. (2010). *La pedra seca a Begues. Materials del Baix Llobregat*, 71-80.
- Xifra, C., & Escardíbul, S. (2018). La consolidación del aprendizaje-servicio en Fundesplai y en la educación en el tiempo libre. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 115-126.
- Zhang, P., Wesamael, V., Ikiz, D., & Colenbrander, B. J. (2024). Youth participation in cultural heritage management: A conceptual framework. *International Journal of Heritage Studies*, 30(1), 56-80. <https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2275261>

EDUCOMUNICACIÓN EN MUSEOS PORTUGUESES EN TORNO AL PATRIMONIO INMATERIAL

Alodia Rubio-Navarro
Universidad de Zaragoza – Grupo ARGOS

Alice Semedo
Universidade do Porto - CITCEM

Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza – Grupo ARGOS

Silvia García-Ceballos
Universidad de Zaragoza – Grupo ARGOS

1. INTRODUCCIÓN

“[...] Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.” (cursiva propia, ICOM, 2022, art.3)

En la última definición elaborada por el ICOM sobre las instituciones museísticas ha irrumpido el término “comunidades”, concediéndose a estas un alto grado de protagonismo en la toma de decisiones del museo. La organización internacional viene a converger así con los presupuestos de la literatura emanada en las últimas dos décadas desde la educación patrimonial, la educación en museos o los *critical heritage studies*: los fenómenos patrimoniales, tanto dentro como fuera de los márgenes del museo, únicamente se constituyen, significan y perpetúan como fruto la simbolización humana (entre otros, Fontal, 2003; Smith, 2006). A tenor de estas ideas, las colecciones museísticas –en tanto que sistema discursivo que refleja y configura un conjunto de epistemologías y valores (Lidchi, 1997)– necesitan incorporar las voces de las comunidades que dan sentido a los patrimonios que custodian, lo que implica a su vez nuevos paradigmas de comunicación entre el museo y las personas (Hooper-Greenhill, 2000; Macdonald, 2006).

La capacidad de las redes sociales para abrir el museo a las necesidades e intereses de las comunidades (Shahani et al., 2008), así como para promover aprendizajes dialógicos (Russo et al., 2009), fue subrayada en cuanto estas plataformas comenzaron a ver la luz. Aunque en España los primeros estudios

centrados en comunicación en red de los museos no tardarían en aparecer (Forteza, 2012; Gómez-Vílchez, 2012), como tendencia general hasta el inicio del covid-19, estos análisis seguían observando un desaprovechamiento notable de las potencialidades del entorno 2.0: los museos españoles apenas publicaban contenidos en sus redes sociales, no reflejaban objetivos didácticos definidos, y mantenían una comunicación de tipo unidireccional, transmisivo y promocional (Claes y Deltell, 2019; Cordón-Benito y González-González, 2016; Domínguez-Serrano y Gutiérrez-Portlán, 2018; Mas-Iglesias, 2018).

Esta dinámica pareció modificarse durante la pandemia de 2020. El confinamiento social no solo llevó a los museos españoles a incrementar cuantitativamente el uso de sus redes sociales –especialmente, Facebook y Twitter (Fernández-Fernández et al., 2021)–, sino que también aparejó consigo una transformación de corte cualitativo, en la que varios centros patrimoniales bascularon hacia un paradigma que se ha definido como “cultural” (Hooper-Greenhill, 2000) o “rizomático” (Rivero et al., 2021). Estos espacios se caracterizaban por tratar de desencadenar, a partir de su actividad educomunicativa 2.0, procesos de apropiación simbólica, aprendizajes de naturaleza constructivista, e interacciones sociales, cognitivas y afectivas entre los usuarios (García-Ceballos et al., 2021; Rivero et al., 2020), lo que en última instancia lograba generar cibercomunidades patrimoniales en torno al museo y sus patrimonios (Aso, 2021).

Estas tres claves mencionadas para la conformación de comunidades patrimoniales en red pueden conceptualizarse atendiendo a tres variables: el procedimiento perseguido por el museo dentro de la secuencia de patrimonialización (Fontal, 2003), el enfoque pedagógico que subyace a su comunicación, y la atención prestada al factor r-elacional –definido por Marta-Lazo y Gabelas (2016) como el potencial de las TIC para fomentar competencias psicosociales y para el bienestar a partir de su dimensión interactiva–. En consecuencia, constituyen tres de los principales elementos de análisis de la educomunicación patrimonial en entornos digitales (Aso et al., 2024; Fontal et al., 2024), línea de estudio que se enmarca dentro de la educación patrimonial y se centra en el análisis de la comunicación y los discursos institucionales promovidos desde los *mass media* para educar en patrimonio (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015).

El rápido desarrollo de la web 2.0 –que ha llevado a algunos autores a proponer incluso una nueva generación de internet denominada semántica, 3.0 o metaverso (Ritterbush y Teichmann, 2023)– ha derivado en nuevos paradigmas, sistemas y programas de software, como lo son la inteligencia artificial, la realidad virtual o las APPs. No obstante, las redes sociales permanecen en una continua evolución que demanda seguir observando cómo son utilizadas desde los museos. Como señalan Bosello y van den Haak (2022), las posibilidades de interacción, participación y multivocalidad que ofrecen estas plataformas constituyen en la actualidad una de las vías para convertir las instituciones culturales en espacios democráticos. Los autores destacan en particular la herramienta Instagram, que también es considerada por Budge (2017) y Budge y Burness (2017) como una de las redes sociales más relevantes para la comunicación museística por su impacto

para influir en tendencias sociales y culturales, así como por la capacidad que posee la fotografía –epicentro estético y comunicativo de la plataforma– como medio para la exploración y significación personal del espacio. Asimismo, y si bien no es uno de los sitios web en los que los museos sean más activos (Aso, 2021; Claes y Deltell, 2019; Fernández-Fernández, 2020), Instagram es en la actualidad la red social con más usuarios en España y la segunda más utilizada en Portugal, por delante de Facebook, X/Twitter o TikTok (Fernández, 2024; Luz, 2024).

En relación al uso de Instagram el contexto iberoamericano, y en un análisis de carácter mercadotécnico que atiende a los contenidos y al diseño de los mismos, Dos-Santos-Abad et al. (2023) refieren a España y Portugal como los países cuyos museos demuestran una comunicación de mayor calidad en la red social. Sin embargo, los autores puntualizan que son precisamente las colecciones de artes plásticas las que encabezan su evaluación, mientras que otras tipologías museísticas apenas están publicando en sus redes sociales. Cabe preguntarse, por tanto, cómo están enfocando estos “otros museos” su comunicación en Instagram, especialmente en el caso de los museos de patrimonio inmaterial.

Si bien desde su reconocimiento por la UNESCO (2003) el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI o ICH, por sus siglas en inglés) ha sido ampliamente discutido como fenómeno patrimonial diferenciado (Smith y Campbell, 2018), desde la educación patrimonial se ha reivindicado, en los últimos años, una mayor atención pedagógica a esta tipología de manifestaciones (Martínez-Rodríguez, 2019; Ponsoda-López de Atalaya et al., 2023). Paralelamente, en el campo de la museología la noción de “museo de PCI” se ha ido consolidado teóricamente, siendo defendido como un espacio en el que “a particular ICH element is their main theme, the focus of museum work and what is to be expressed through the objects, activities and experiences” (Ferrer-Yulfo, 2020, p. 98). Pudiendo ser espacios de nueva creación –posteriores a la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (IHC, por sus siglas en inglés.)– o antiguas colecciones antropológicas y etnográficas (Alivitzatou, 2012), la propia definición del PCI como un elemento constituido por las comunidades implica que estos espacios se caractericen por subvertir la lógica *top-down* que ha regido tradicionalmente las instituciones museísticas y por dar cabida a los intereses e intervenciones de su comunidad (Carvalho, 2011; Nikolić Đerić et al., 2020).

Esta lógica participativa inherente al museo de PCI cuenta con la web 2.0 como un aliado imprescindible. Con el propósito de comprender cómo se están utilizando los foros digitales desde las colecciones de PCI, cómo ha evolucionado la educomunicación 2.0 en estos a partir del “contexto COVID” y qué causas determinan las estrategias desarrolladas por su personal en redes sociales en la actualidad se está realizando un estudio de caso múltiple que atiende a 10 centros españoles y portugueses –fruto de una estancia de investigación predoctoral en la Universidade do Porto (Portugal)–. El presente trabajo muestra resultados parciales relativos a cuatro casos correspondientes al ámbito portugués, cuyo análisis busca arrojar claves para seguir construyendo espacios patrimoniales participativos y democráticos en el ámbito iberoamericano.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este estudio es explorar y contribuir a la mejora de la actividad educomunicativa que desarrollan en la red social Instagram los museos de PCI españoles y portugueses. Este propósito principal se operativiza a través de cinco objetivos de investigación específicos:

OE1. Cuantificar la actividad desarrollada en Instagram por los museos de PCI españoles y portugueses.

OE2. Identificar las estrategias educomunicativas implementadas por los museos de PCI, sus propósitos y sus características.

OE3. Explorar cómo y por qué las prácticas educomunicativas de los museos de PCI pueden haber cambiado desde el período de confinamiento provocado por la covid-19.

OE4. Descubrir cómo percibe el personal de museos de PCI el uso de las redes sociales, así como el impacto que estas tienen en la naturaleza del museo, en la relación con las comunidades, y en la salvaguardia sostenible del patrimonio.

OE5. Interpretar posibles similitudes y diferencias entre la educomunicación en Instagram que desarrollan los museos de PCI españoles y los portugueses.

En este trabajo se recogen los resultados obtenidos respecto a los tres primeros objetivos, centrándonos en la educomunicación 2.0 desarrollada por cuatro museos portugueses, que se han seleccionado atendiendo a un criterio intencional de variación máxima: el Museu da Farmacia (Porto y Lisboa), Museu do Careto (Macedo de Cavaleiros), el Museu de Lanifícios (Covilhã) y el Museu do Fado (Lisboa).

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño metodológico

El paradigma que subyace a esta investigación es el constructivismo, ya que se asume el patrimonio como un fenómeno social configurado por los significados, valores y narrativas que las personas atribuyen a determinadas manifestaciones de su entorno. Con el objetivo de comprender un constructo social complejo y hacer visibles los diversos aspectos del fenómeno, se considera que el diseño de investigación más adecuado es el estudio de caso (Stake, 2006). Se opta por un diseño de carácter cualitativo, instrumental y colectivo, pretendiendo identificar varios museos ibéricos que puedan ser representativos de la diversidad de estrategias educomunicativas implementadas en Instagram.

En este trabajo se presentan parte de los resultados derivados de la primera fase del estudio de caso, consistente en el análisis temático de los *posts*, *reels* y *stories* publicados en Instagram por los museos de PCI. Para identificar posibles transformaciones en la educomunicación (OE3), estos contenidos 2.0 se recaban de dos períodos temporales diferentes: nueve meses del año 2020 –desde el inicio de

la pandemia en marzo hasta el final del año, por haber sido este el período en el que España y Portugal impusieron las mayores restricciones a la movilidad– y nueve meses del año 2023 –como el momento más próximo a la actualidad pero seleccionando los mismos meses de intervalo de observación, para que los resultados no se vean sesgados por los posibles flujos estacionarios en la actividad de los museos–. Más adelante, se desarrollará una segunda fase en la que se realizarán entrevistas en profundidad al personal de museos encargado de las tareas educativas y/o comunicativas, con el objetivo de descubrir sus concepciones sobre la educomunicación 2.0 y triangularlas con los resultados de la fase inicial.

3.2. Casos y criterios de selección de casos

Los casos de museos de PCI seleccionados para este estudio se determinan en base a la citada definición de Ferrer-Yulfo (2022), que entiende que estos espacios se destinan a presentar, promover y salvaguardar una manifestación específica del PCI englobada entre las tipologías que reconoce la ICHC. Dado que ni en el Directorio de Museos y Colecciones de España ni en la Rede Portuguesa de Museus se incluye esta tipología museística en el motor de búsqueda, se han considerado como muestra total de museos de PCI los recogidos en la tesis de Pontes-Giménez (2017) para el ámbito español (84 museos) y los datos aportados por TripAdvisor, el Registro de Museos Iberoamericano y el Repositório de Museus de Portugal para el ámbito portugués (31 museos).

Con el objetivo de establecer una muestra pequeña y seleccionada intencionalmente –óptima para estudios de corte cualitativo (Palinkas et al., 2015)–, se han considerado cuatro criterios de variación máxima pretendiendo:

1. Cubrir la totalidad de categorías de PCI enumeradas en la ICHC (UNESCO, 2003, art. 2).
2. Abarcar la diversidad territorial del contexto ibérico – museos que no estén localizados únicamente en ciudades de gran tamaño o concentrados en determinadas regiones–.
3. Incluir museos de diferentes tamaños y con diferentes recursos económicos y humanos.
4. Incorporar museos cuya actividad en redes sociales cumpla con un criterio mínimo –al menos dos *posts* al mes desde enero de 2024–.

Se seleccionan finalmente diez casos para nuestro estudio, correspondientes a cinco museos españoles y cinco portugueses (Tablas 1 y 2).

MUSEOS DE PCI EN ESPAÑA							
Museo	Ciudad y región	Manifestación de PCI	Tipología ICHC	Cuenta de Instagram	Fecha de inicio en Instagram	Nº total de publicaciones	Seguidores
Museo de la Huerta	Alcantarilla (Murcia)	Horticultura	Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo	@museodelahuerta_alcantarilla	Enero 2023	316	1869
TOPIC. Centro Internacional del Títere de Tolosa	Tolosa (País Vasco)	Técnicas y espectáculos de marionetas	Técnicas artesanales tradicionales; Artes del espectáculo	@topicolosa	Septiembre 2017	1663	15,3 mil
Museo del Baile Flamenco	Sevilla (Andalucía)	Flamenco (baile y música)	Artes del espectáculo	@museodelbaileflamenco	Junio 2013	1312	4686
Museo del Traje - CIPE	Madrid (Comunidad de Madrid)	Vestimenta y técnicas textiles	Técnicas artesanales tradicionales ; Usos sociales, rituales y actos festivos	@museodeltraje	Febrero 2014	599	45,2 mil
Museo Nacional de Antropología	Madrid (Comunidad de Madrid)	Diversidad cultural	-	@museo_nacional_antropologia	Diciembre 2017	574	28,5 mil

Tabla 1. Casos seleccionados de museos de PCI en España, atendiendo a criterios de variación máxima. Fuente: Elaboración propia (2024)

MUSEOS DE PCI EN PORTUGAL							
Museo	Ciudad y región	Manifestación de PCI	Tipología ICHC	Cuenta de Instagram	Fecha de inicio en Instagram	Nº total de publicaciones	Seguidores
Museu da Farmacia	Porto (Porto) Lisboa (Lisboa)	Farmacia	Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo	@museudafarmacia_pt	Febrero 2020	931	6948
Casa do Careto	Podence (Bragança)	Carnaval, rituales	Usos sociales, rituales y actos festivos	@caretos.podence	Agosto 2015	1072	5,7
Museu de Lanifícios	Covilhã (Castelo Branco)	Técnicas y oficio de la lana	Técnicas artesanales tradicionales	@museudelanifícios	Abril 2020	319	1692
Museu do Fado	Lisboa (Lisboa)	Fado (música)	Artes del espectáculo	@museudofado	Agosto 2018	1607	11,5 mil
Museu do Aljube	Lisboa (Lisboa)	Memoria colectiva	-	@museualjube	Mayo 2023	1022	4713

Tabla 2. Casos seleccionados de museos de PCI en Portugal, atendiendo a criterios de variación máxima. Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Procedimiento e instrumentos

Se han recogido un total de 3450 publicaciones de los diez museos correspondientes a los periodos de marzo-diciembre 2020 y marzo-diciembre 2023, incluyendo *posts*, *reels* y *stories*. Hasta la fecha, se han analizado cualitativamente 1106 *posts* de cuatro museos portugueses: Museu do Farmacia, Casa do Careto, Museu de Lanifícios y Museu do Fado. Para ello, se ha aplicado el instrumento de análisis temático EduComR (Aso et al., 2024), específicamente diseñada para la evaluación de la educomunicación museística en redes sociales (Tabla 3). Cada una de las cinco dimensiones consideradas en EduComR se ha codificado en los *posts* con el apoyo del software NVivo v14.

DIMENSIÓN	ID	ÍTEM Y DESCRIPCIÓN
1. Multimedialidad	1.1	Solo texto: texto de propia creación, una respuesta a otro contenido o simplemente compartir contenido de otra cuenta sin añadir nada
	1.2	Texto y link: texto de propia creación y link a otra dirección URL
	1.3	Solo imagen: solo una imagen sin texto explicativo
	1.4	Texto e imagen: texto de propia creación e imagen en el cuadro de texto
	1.5	Texto, imagen y link: texto de propia creación acompañado de una imagen en el cuadro de texto y de un link a otra dirección URL
	1.6	Vídeo: el cuerpo del mensaje únicamente es un vídeo, sin texto explicativo
	1.7	Texto y vídeo: texto y vídeo integrado en el cuadro de texto
	1.8	Texto, vídeo y Url: texto, vídeo y link a otra dirección URL, todo en el cuadro de texto
	1.9	Encuesta: el cuerpo del mensaje es una encuesta donde el receptor debe elegir una o varias opciones
	1.10	Otros: ninguna de las anteriores
2. Lenguaje	2.1	Expresiva/emotiva: el emisor expresa sentimientos, utiliza la primera persona del singular o plural
	2.2	Apelativa/conativa: se intenta llamar la atención del receptor, interpelaciones, uso de la 2ª Persona...
	2.3	Referencial/representativa: discurso academicista, lenguaje neutro o incluso de carácter puramente técnico o científico
	2.4	Poética: se busca la belleza utilizando metáforas, poemas, etc.
	2.5	Lúdica: uso de memes, chistes, viñetas, bromas, etc.
3. Patrimonial	3.1	Puramente transmisivo, dar a conocer: el objetivo del contenido es informar sobre una pieza dando datos, contexto, etc.
	3.2	Propuestas participativas e interactivas: el contenido busca la participación e implicación del receptor
	3.3	Da claves para comprender: la publicación aporta contenido de carácter reflexivo
	3.4	Fomenta valores de apropiación, cuidado y respeto: se busca la implicación del receptor para que entienda el patrimonio como parte activa de la sociedad
	3.5	Disfrute y transferencia: el contenido busca hacer partícipe al receptor de la actividad del museo, sus proyectos, etc. Apelando al disfrute en el proceso de formar parte de ello.
	3.6	No hay: el contenido se refiere únicamente a información del día a día como horarios o futuras exposiciones
4. Relacional	4.1	Interacción (demostrativa): el tipo de interacción se basa en dinámicas de pregunta-respuesta conductista -solo se obtiene la información si se responde a la interacción- tipo Quiz, trivial, pasapalabra, etc.
	4.2	Reflexión (interpretativa): la interacción es a través de preguntas abiertas, de carácter reflexivo que ayuda a fomentar la dimensión crítica, a interpretar el patrimonio
	4.3	(Co) Creación (constructiva): la interacción busca la transformación, la creatividad, generar un nuevo constructo desde la colaboración entre emisor y receptor/es
	4.4	No hay: el contenido no busca la participación directa del receptor
5. Educativa	5.1	Conductismo: Hay una incógnita que "sin respuesta" por parte de los lectores no es resuelta. Es una dinámica de pregunta respuesta (pasapalabra)
	5.2	Cognitivismo: el propio contenido señala donde está la respuesta
	5.3	Constructivismo: Interpela directamente a los usuarios. La actividad invita a la participación. Apela a la socialización, el diálogo y el debate
	5.4	Conectivismo: Se suma a la iniciativa de otra institución a la par que conecta con un tema de actualidad con un elemento educativo de su colección. Citar a otra

		institución, utilizar un hashtag de aparición puntual (un tema del día, nada programado o periódico)
	5.5	No hay: el contenido da información referida a horarios, tarifas o cierre por día festivo, etc. El contenido no aporta un aprendizaje significativo

Tabla 3. Instrumento de análisis EduComR. Fuente: Adaptado de Aso et al. (2024)

4. RESULTADOS

Los cuatro museos portugueses analizados han mantenido, de forma general, la frecuencia de publicación que iniciaron en la pandemia. El formato más habitual en el que desarrollan sus contenidos es el *post* –esto es, una imagen que puede venir acompañada de un texto–, si bien el Museu do Fado invirtió esta tendencia durante el contexto del covid-19 realizando más de la mitad de su comunicación 2.0 a través de *reels* o vídeos breves (Tabla 4).

Museo	Año	Total publicaciones	\bar{x} mensual publicaciones	Posts	%	Reels	%	Stories	%
Museu da Farmacia	2020	255	25,5	185	72,55	56	21,96	14	5,49
	2023	258	25,8	169	65,50	18	6,98	71	27,52
Casa do Careto	2020	112	11,2	105	93,75	7	6,25	0	0
	2023	103	10,3	88	85,44	15	14,56	0	0
Museu de Lanifícios	2020	114	12,7	79	69,30	16	15,79	17	14,91
	2023	89	8,9	77	86,52	0	0	12	13,48
Museu do Fado	2020	230	23	67	29,13	145	63,04	16	7,83
	2023	449	44,9	334	74,39	93	20,71	22	4,90

Tabla 4. Cuantificación de las publicaciones realizadas en Instagram. Fuente: Elaboración propia (2024)

Debido a que hasta la fecha únicamente se han analizado cualitativamente los contenidos de los *posts*, se observa que la combinación de códigos que predomina en el panorama 2.0 portugués es la imagen acompañada de texto. Aun así, los museos portugueses parecen estar potenciando cada vez más las posibilidades de hipertextualidad que ofrecen las redes sociales, como indica el aumento en el último año de *posts* acompañados por un *link* que permite ampliar la información o redirigir a otros sitios web (Tabla 5).

Museo	Año	Posts	Multimedialidad									
			1.1	1.2	1.3.	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
Museu da Farmacia	2020	185	0	0	0	143	42	0	0	0	0	0
	2023	169	0	0	0	82	87	0	0	0	0	0
Casa do Careto	2020	105	0	0	12	90	3	0	0	0	0	0
	2023	88	0	0	13	12	63	0	0	0	0	0
Museu de Lanifícios	2020	79	0	0	2	55	22	0	0	0	0	0
	2023	77	0	0	0	24	53	0	0	0	0	0
Museu do Fado	2020	67	0	0	3	51	13	0	0	0	0	0
	2023	334	0	0	0	282	52	0	0	0	0	0
Total	2020	436	0	0	17	339	80	0	0	0	0	0
		%	0	0	3,9	77,8	18,3	0	0	0	0	0
	2023	668	0	0	13	400	255	0	0	0	0	0
		%	0	0	1,9	59,9	38,2	0	0	0	0	0

Tabla 5. Análisis de la dimensión Multimedialidad en los posts publicados en Instagram. Fuente: Elaboración propia (2024)

La mayor parte de los contenidos que comparten en Instagram los museos estudiados son de carácter promocional, aportando información sobre eventos próximos, de ahí que en la dimensión patrimonial predomine el ítem 3.6 y el lenguaje suela ser neutral o apelativo (Tabla 6).

Museo	Año	Posts	Lenguaje					Patrimonial					
			2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
Museu da Farmacia	2020	185	10	91	83	1	0	64	4	4	3	0	110
	2023	169	24	62	79	4	0	19	0	15	9	1	125
Casa do Careto	2020	93*	13	12	59	8	1	14	0	1	0	0	78
	2023	75*	6	11	51	7	0	4	0	1	1	0	69
Museu de Lanifícios	2020	78*	2	12	64	0	0	42	0	0	1	5	30
	2023	77	6	6	65	0	0	10	0	3	3	7	54
Museu do Fado	2020	66*	6	18	34	8	0	13	0	2	0	0	51
	2023	334	98	81	146	9	0	71	31	3	3	2	224
Total	2020	422	31	133	240	17	1	133	4	7	4	5	269
		%	7,3	31,5	56,9	4,0	0,2	31,5	0,9	1,7	0,9	1,2	63,7
	2023	655	134	160	341	20	0	104	31	22	16	10	472
		%	20,5	24,4	52,1	3,1	0	15,9	4,7	3,4	2,4	1,5	72,1

Tabla 6. Análisis de las dimensiones Lenguaje y Patrimonial en los posts publicados en Instagram. Fuente: Elaboración propia (2024).

*Nota: Se descuentan del total del *posts* aquellos que no tienen texto (codificados como 1.3 en la dimensión Multimedialidad) y cuya imagen no permite determinar las dimensiones Lenguaje y Patrimonial.

Lo anterior influye igualmente en el nivel de interacción con y entre sus usuarios que promueven los museos –donde la atención al factor r-elacional suele estar ausente–, así como en el hecho de que la mayor parte de contenidos no persiga un objetivo educativo (Tabla 7).

Museo	Año	Posts	R-elacional				Educativo				
			4.1	4.2	4.3.	4.4	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5
Museu da Farmacia	2020	185	18	0	0	167	15	52	1	0	117
	2023	169	2	0	0	167	0	38	0	0	131
Casa do Careto	2020	98*	0	0	0	93	0	13	0	0	80
	2023	75*	0	0	0	75	0	6	0	0	69
Museu de Lanífcios	2020	78*	0	0	0	78	1	45	0	0	32
	2023	77	0	0	0	77	0	21	0	0	56
Museu do Fado	2020	66*	1	1	0	64	1	12	1	0	52
	2023	334	34	0	1	299	34	72	1	0	227
Total	2020	422	19	1	0	402	17	122	2	0	281
		%	4,5	0,2	0	95,3	4,0	28,9	0,5	0	66,6
	2023	655	36	0	1	618	34	137	1	0	483
		%	5,5	0	0,2	94,4	5,2	20,9	0,2	9	73,7

Tabla 7. Análisis de las dimensiones R-elacional y Educativo en los posts publicados en Instagram. Fuente: Elaboración propia (2024).

*Nota: Se descuentan del total del *posts* aquellos que no tienen texto (codificados como 1.3 en la dimensión Multimedialidad) y cuya imagen no permite determinar las dimensiones R-elacional y Educativo.

5. DISCUSIÓN

Instagram es actualmente la plataforma 2.0 con mayor crecimiento en el ámbito de la comunicación museística (Claes y Deltell, 2019). Así lo refleja el uso que hicieron de esta red social los museos durante los meses de confinamiento social: frente a Facebook y X/Twitter –donde los centros culturales tuvieron un pico de actividad concentrado que se fue diluyendo con el pasar de los meses–, la cantidad de publicaciones realizadas en Instagram se mantuvo estable e incluso e incrementó (Fernández-Fernández et al., 2021). Tres años después de la pandemia,

los museos portugueses analizados vienen a confirmar esta dinámica – manteniendo una frecuencia de publicación casi idéntica a la de 2020– y el caso del Museu de Fado, que ha quintuplicado sus contenidos en la red social, apunta a que otros espacios podrían haber concedido un rol protagónico a Instagram para interactuar con sus comunidades.

El formato, contenido y finalidad de la educomunicación 2.0 para el PCI *diverge*, no obstante, de los observados por otros estudios que han aplicado la herramienta EduComR en museos artísticos y arqueológicos (Aso, 2021; García-Ceballos et al., 2021; Rivero et al., 2021). Dichos centros, localizados en España e Italia, dedicaban la mayor parte de su actividad educomunicativa a transmitir información que ayudase a los usuarios a contextualizar las obras de la colección – esto es, el primer procedimiento que plantea Fontal (2003) en su secuencia de patrimonialización)–, lo que a su vez determinaba que el sentido pedagógico subyacente al mensaje fuese fundamentalmente de tipo cognitivista. Sin embargo, los museos de PCI portugueses parecen hacer un uso de Instagram más afín al descrito por Dos-Santos-Abad et al. (2023), como un espacio que aspira a fomentar la participación de los usuarios en las actividades que el museo prevé desempeñar *offline* a la par que facilitar el acceso a su *website*.

La capacidad de las redes sociales para tejer vínculos entre el museo y sus comunidades con el potencial de desencadenar acciones prosociales –explicada a partir del factor r-elacional que poseen estas– sigue siendo un aspecto desatendido por los museos portugueses, como también se ha detectado en el caso español (Cordón-Benito y González-González, 2016, García-Ceballos et al., 2021; Gómez-Vílchez, 2012; Rivero et al., 2021). El caso del Museu do Fado revela, no obstante, cómo esta situación también es promovida por los usuarios, que tienden a dar *like* y comentar en mucha menor medida en aquellos *posts* que apelan a su participación –con preguntas abiertas o dinámicas tipo *quiz*–. En consecuencia, avanzar hacia un paradigma rizomático que haga de la web 2.0 una arena para la deconstrucción, transformación y cocreación del conocimiento requiere de la educación ciudadana en competencias mediáticas (Marta-Lazo y Gabelas, 2026).

6. CONCLUSIÓN

La educomunicación museística en Instagram sigue siendo un campo de estudio pendiente (Claes y Deltell, 2019), siendo necesarios más datos que nos permitan comprender y contextualizar los resultados obtenidos entre los museos de PCI portugueses. Elementos como el diseño específico de esta red social, el grupo demográfico que hace uso de ella, los modos particulares en los que se manifiesta el PCI, el contexto sociocultural de cada museo, o las concepciones sostenidas por su personal han de ser atendidos para poder dar sentido a la especificidad del caso portugués (Aso, 2021; García-Ceballos et al., 2021; Rivero et al., 2021).

En este sentido, es necesario seguir desarrollando estudios de corte cualitativo, que aspiren a interpretar en profundidad el fenómeno de la educomunicación patrimonial inmaterial, así como atender a otros aspectos cuantitativos como puedan ser el uso de los *hashtags* en el perfil de Instagram de

los museos, o la cantidad y variedad de interacciones que realizan sus seguidores en la plataforma. Estas líneas prospectivas serán atendidas en el desarrollo futuro de este proyecto, con la finalidad de contribuir a una educación en torno al patrimonio y los museos de carácter holístico y dialógico.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se integra dentro de una tesis doctoral subvencionada gracias a las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades de España (ref. FPU21/06564). Ha sido financiado mediante las becas del proyecto “IBERUS+” (ERASMUS+ KA103 “IBERUS+”, convocatoria 2023), y se vincula a los proyectos PID2020-115288RB-I00: “Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles” (MCIN/AEI/10.13039/501100011033) y TED2021-131174B-I00: “Herramientas digitales participativas para el apoyo a cibercomunidades patrimoniales” (MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y Unión Europea NextGenerationEU/PRTR). Igualmente, cuenta con el apoyo del grupo de investigación ARGOS (S50_23R/Gobierno de Aragón).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivizatou, M. (2012). *Intangible Heritage and the Museum: New Perspectives on Cultural Preservation*. Routledge.
- Aso, B. (2021). *Educación Patrimonial en tiempos digitales: Estudio de la educomunicación en redes sociales del Museo Diocesano de Jaca* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán – Repositorio Institucional de Documentos. <https://zaguan.unizar.es/record/128170>
- Aso, B., Navarro Neri, I., García Ceballos, S. y Rivero, P. (2024). EduComR: Instrument for the Analysis of Museum Educommunication on Social Media. *Comunicar*, 32(78). <https://doi.org/10.58262/V32I78.3>
- Bosello, G. y van den Haak, M. (2022). #Arttothepeople? An exploration of Instagram’s unfulfilled potential for democratising museums. *Museum Management and Curatorship*, 37(6), 565-582. <https://doi.org/10.1080/09647775.2021.2023905>
- Budge, K. (2017). Objects in Focus: Museum Visitors and Instagram. *Curator: The Museum Journal*, 60(1), 67-85. <https://doi.org/10.1111/cura.12183>
- Budge, K. y Burness, A. (2018). Museum objects and Instagram: agency and communication in digital engagement. *Continuum. Journal of Media & Cultural Studies*, 32(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/10304312.2017.1337079>
- Carvalho, A. (2011). Os museus e o Património Cultural Inmaterial. Algumas considerações. En A. Semedo y P. Costa (Eds.), *Ensaio e práticas em museologia*, vol. 2 (pp. 73-100). Universidade do Porto / Faculdade de Letras / Biblioteca Digital.

- Claes, F. y Deltell, L. (2019). Museo social en España: redes sociales y webs de los museos estatales. *El profesional de la información*, 28(3), e280304. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04>
- Cordón-Benito, D. y González-González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el museo del Prado, museo Thyssen-Bornemisza y museo Reina Sofía. *Fonseca, Journal of Communication*, 12(12), 149–165. <https://doi.org/10.14201/fjc201612149165>
- Domínguez-Serrano, A. y Gutiérrez-Portlán, I. (2018). Análisis y descripción de los usos de Redes Sociales en los museos de la Región de Murcia. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (5), 56–66. <https://doi.org/10.6018/rriite/2018/310201>
- Dos-Santos-Abad, J., Piñeiro-Naval, V. y Somoza-Sabatés, I. (2023). La comunicación digital de los museos: análisis comparativo. Anuario *Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 16(1), 1-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.12316>
- Fernández, R. (4 de abril de 2024). *Redes sociales con mayor porcentaje de usuarios en España en 2023*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/489153/porcentaje-de-internautas-en-las-redes-sociales-en-espana/>
- Fernández-Fernández, V., Suárez-Suárez, M. A. y Calaf, R. (2021). Comunicación en museos a través de redes sociales durante la pandemia: desvelando nuevas oportunidades de interacción. *Fonseca, Journal of Communication*, (23), 129–149. <https://doi.org/10.14201/fjc202123129149>
- Ferrer-Yulfo, A. (2020). Intangible Cultural Heritage museums: Further considerations for a new museum definition. *IFOCOM Study Series*, 48(2), 95-106. <https://doi.org/10.4000/iss.2426>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O., Ibañez-Etxeberria, A., Arias, V.B. y Arias, B. (2024). Q-Herilearn: Assessing heritage learning in digital environments. A mixed approach with factor and IRT models. *PLoS ONE*, 19(3), e0299733. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299733>
- Forteza, M. (2012). El papel de los museos en las redes sociales. *Biblios Journal of Librarianship and Information Science*, (48), 31–40. <https://doi.org/10.5195/biblios.2012.66>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S. y Navarro-Neri, I. (2021). Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability*, 13(4), e1602. <https://doi.org/10.3390/su13041602>
- Gómez-Vílchez, S. (2012). Museos españoles y redes sociales. *TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 79-86.

- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9-31. <https://doi.org/10.1080/135272500363715>
- ICOM (2022). *Estatutos modificados y adoptados por la asamblea general extraordinaria, el 24 de agosto de 2022 (reunión híbrida, en Praga, República Checa, y en línea)*. ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2022/09/Statutes_2022_ES.pdf
- Lidchi, H. (1997). The Poetics and The Politics of Exhibiting Other Cultures. En S. Hall, J. Evans y S. Nixon (Eds.), *Representation. Cultural Representations and Singnifying Practices* (pp. 151-222). Sage.
- Luz, B. (18 de abril de 2024). *Most used social media platforms in Portugal in 3rd quarter 2023*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1373637/portugal-most-used-social-media-platforms/>
- Macdonald, S. (Ed.). (2006). *A Companion to Museum Studies*. Blackwell Publishing.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el factor R-elacional*. Editorial UOC.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez-Rodríguez, M. (2019). *La educación patrimonial inmaterial: análisis del currículo y evaluación de programas* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39468>
- Mas-Iglesias, J. M. (2018). Museos españoles en Facebook: análisis de su comunicación como museos sociales. *Revista De Comunicación*, 17(2), 185-207.
- Nikolić Đerić, T., Neyrinck, J., Seghers, E. y Tsakiridis, E. (Eds.). (2020). *Museums and Intangible Cultural Heritage: Towards a Third Space in the Heritage Sector*. Werkpaats Immaterieel Erfgoed.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S.M., Green, C. A. et al. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Pinto, H., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2023). El patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 31-50. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26373>
- Pontes-Giménez, M. V. (2017). *La musealización del patrimonio cultural inmaterial* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG – Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47433>
- Rivero, P., Jové, G. y Sebastián, C. (2021). Educomunicación en las redes sociales de los museos en la era post covid: el paradigma co-creativo. *Her&Mus*, 22, 8-17.
- Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An EduCommunicative Analysis of Their

- Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 12(19), 8224. <https://doi.org/10.3390/su12198224>
- Ritterbusch, G.D. y Teichmann, M. (2023). Defining the Metaverse: A Systematic Literature Review. *IEEE Access*, 11, 12368-12377. <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3241809>
- Russo, A., Watkins, J. y Groundwater-Smith, S. (2009) The impact of social media on informal learning in museums. *Educational Media International*, 46(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/09523980902933532>
- Shahani, L., Nikonanou, N. y Economou, M. (2009). Museums Opening Up to Communities Using Web 2.0: Promise or Reality? *The International Journal of the Inclusive Museum*, 1(4), 57-66. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v01i04/44541>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Smith, L. y Campbell, G. (2018). The Tautology of “Intangible Values” and the Misrecognition of Intangible Cultural Heritage. *Heritage & Society*, 10(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2017.1423225>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO.

