



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Tendencias y acciones en educación patrimonial

Coords.

Pablo De Castro Martín

Ursula Luna

Marta Martínez Rodríguez

Dykinson, S.L.

TENDENCIAS Y ACCIONES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

TENDENCIAS Y ACCIONES
EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Coords.

PABLO DE CASTRO MARTÍN
URSULA LUNA
MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2023

Este libro forma parte de las actuaciones derivadas de los proyectos PID2019-106539RB-I00 (*Modelos de aprendizaje en entornos digitales de Educación Patrimonial*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación, y el proyecto PDC2022-133460-I00 (*La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales*), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación y la Unión Europea (Fondos Next Generation EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

TENDENCIAS Y ACCIONES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Coordinación:

Pablo de Castro Martín

Ursula Luna

Marta Martínez Rodríguez

Diseño de cubierta y maquetación: Pablo de Castro Martín y Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de las imágenes: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 159 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-762-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO. LA MADUREZ DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO DISCIPLINA: INNOVAR, HIBRIDAR, TRANSFORMAR.....	15
OLAIA FONTAL MERILLAS ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA PABLO DE CASTRO MARTÍN	
CAPÍTULO I. LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN GALERÍAS, BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS.....	18
OLAIA FONTAL MERILLAS VICTOR ENRIQUE GIL-BIRAUD	
CAPÍTULO II. LOS DERECHOS HUMANOS COMO PATRIMONIO INMATERIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE	34
CARLA ÁLVAREZ-BARRIO SABELA EIRIZ JUAN L LORENZO-OTERO JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA	
CAPÍTULO III. EL MUSEO COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: DE LA MEMORIA DE LOS OBJETOS A LA MEMORIA DE LAS MUJERES...	56
MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO	
CAPÍTULO IV. PATRIMONIOS TANGIBLES E INTANGIBLES EN MUSEOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA SOBRE AUSENCIAS Y PRESENCIAS.....	79
PABLO COCA JIMÉNEZ INMACULADA SÁNCHEZ MACÍAS ALICE SEMEDO	
CAPÍTULO V. UN MODELO TETRAÉDRICO DE ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN RESPUESTA A LA EXTERNALIZACIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS.....	102
MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA MARIA FELIU-TORRUELLA	

CAPÍTULO VI. PATRIMONIO INMATERIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA.....	122
<p style="padding-left: 40px;">JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ-GONZÁLEZ ALODIA RUBIO-NAVARRO SILVIA GARCÍA-CEBALLOS</p>	
CAPÍTULO VII. <i>TRAZOS EN CUARENTENA</i> : ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN PANDEMIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL EN LA PRIMERA INFANCIA.....	152
<p style="padding-left: 40px;">LORENA LÓPEZ MÉNDEZ</p>	
CAPÍTULO VIII. VIDEO-ARTIVISMO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	172
<p style="padding-left: 40px;">ESPERANZA NIEVES JIMÉNEZ PILAR MANUELA SOTO SOLIER</p>	
CAPÍTULO IX. MUSEO MULTIMEDIA EN EL AULA DE MÚSICA: CREATIVIDAD, BIENES PATRIMONIALES Y MUSICOGRAMAS	193
<p style="padding-left: 40px;">MARÍA MONTES RUIZ MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ</p>	
CAPÍTULO X. DOS DÉCADAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE EL PATRIMONIO ORGANÍSTICO DE LA PROVINCIA DE VALLADOLID COMO MODELO DE COLABORACIÓN INSTITUCIONAL.....	216
<p style="padding-left: 40px;">IGNACIO NIETO-MIGUEL MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA</p>	
CAPÍTULO XI. EL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA ZONA ARQUEOLÓGICA PINTIA	233
<p style="padding-left: 40px;">PABLO DE CASTRO MARTÍN ELVIRA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ CARLOS SANZ MÍNGUEZ OLAIA FONTAL MERILLAS</p>	

LA MADUREZ DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO DISCIPLINA: INNOVAR, HIBRIDAR, TRANSFORMAR

OLAIA FONTAL MERILLAS
ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA
PABLO DE CASTRO MARTÍN

Hace poco más de una década nos referíamos a la educación patrimonial como una *disciplina emergente*. Lo era entonces en España, pero también en el panorama internacional. En nuestro país, a principios de la segunda década de este milenio, no teníamos un Plan Nacional para abordar la educación del patrimonio, ni un instrumento centrado en localizar e inventariar programas de educación patrimonial, tampoco se había sistematizado la evaluación de programas ni de aprendizajes relacionados con el patrimonio; aún no habíamos celebrado ningún Congreso Internacional de Educación Patrimonial, ni se habían defendido prácticamente tesis doctorales en este ámbito científico, como tampoco era frecuente encontrar artículos publicados en revistas de impacto internacional y, escasamente, se financiaban proyectos de investigación obtenidos en concurrencia competitiva en este ámbito científico.

Hoy, en 2023, tenemos un Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) desde 2013 que este año está siendo revisado y actualizado; la Comunidad de Madrid cuenta con un plan de Educación Patrimonial propio que, en solo 4 años, ha realizado numerosas actuaciones de gran repercusión social; tenemos un Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) que ha inventariado y evaluado miles de programas de educación patrimonial nacionales e internacionales; hemos celebrado en Madrid hasta cinco congresos internacionales de educación patrimonial (2012-2014-2016-2018-2022), en colaboración con el Ministerio de Cultura, la Comunidad de Madrid y, el último, con el Ayuntamiento de Madrid; se han celebrado hasta cuatro ediciones de las Jornadas

“Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial” (Valladolid-2014, San Sebastián-2016, Huelva-2019 y Granada-2023); se ha llevado a cabo el I Simposio Internacional de Educación Patrimonial en Oporto y se prepara su segunda edición en Yucatán. Actualmente, podemos referir más de veinte proyectos nacionales financiados en concurrencia competitiva; el número de artículos con el tópico “Heritage Education” supera hoy los 670 títulos, a lo que se suman grupos de investigación, congresos, seminarios, cursos de formación y una gran cantidad de proyectos educativos en todos los ámbitos y contextos, que abarcan desde los tradicionales de carácter físico, hasta los entornos virtuales en su conjunto o, más recientemente, la Inteligencia Artificial.

Pasada esta década, aquella disciplina emergente es hoy un ámbito científico maduro consolidado, y que ha ampliado los temas que aborda, la profundidad con la que lo hace y la relación con otras disciplinas desde la que desarrolla sus planteamientos. En el contexto internacional de organismos como ONU, UNESCO o la propia Unión Europea han emanado textos que evidencian una clara transformación del propio concepto de patrimonio, que ahora se centra en las personas como nodos conceptuales del mismo; han reforzado la teorización sobre este cambio de paradigma diversos libros y capítulos centrados, precisamente, en conceptualizar el patrimonio desde una perspectiva más humanizada.

Desde esta solidez, profundidad y transdisciplinariedad se aborda el presente libro, con capítulos centrados en temas tan novedosos como la irrupción de la Inteligencia Artificial en contextos patrimoniales, el cumplimiento de los Derechos Humanos con relación al patrimonio inmaterial, la importancia de la memoria de las personas y no solo de los objetos, el valor de los patrimonios tangibles e intangibles en los museos, la evaluación de programas de educación patrimonial o el tratamiento del patrimonio inmaterial en los libros de texto. La reciente pandemia también es objeto de reflexión en la educación patrimonial, especialmente con los más pequeños. También se exponen diversos ejemplos de propuestas educativas, algunas centradas en el video-artivismo, en la educación musical o en los yacimientos arqueológicos desde una perspectiva renovada.

Se trata, en suma, de un libro que busca acercarse a temas híbridos, emergentes, desde enfoques novedosos o con perspectivas teóricas y empíricas transformadoras.

Este libro forma parte de las actuaciones derivadas de los proyectos PID2019-106539RB-I00 (*Modelos de aprendizaje en entornos digitales de Educación Patrimonial*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación, y el proyecto PDC2022-133460-I00 (*La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales*), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación y la Unión Europea (Fondos Next Generation EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN GALERÍAS, BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

OLAIA FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid

VICTOR ENRIQUE GIL-BIRAUD
Universidad de Valladolid

1. LA IA COMO EXTENSIÓN DE LA INTELIGENCIA HUMANA

Los seres humanos siempre hemos deseado crear “entes” que nos ayuden en nuestras tareas y compartan nuestras capacidades. Hemos creado extensiones de nosotros mismos que nos han completado en todo aquello en lo que nuestra condición o capacidad, no llegaban (McLuhan, 1962; McLuhan y Fiore, 1988). Así, la tecnología ha cumplido esta doble función de extender las capacidades de los seres humanos y de superar su propia naturaleza limitada y limitante, en una suerte de prolongación virtual de la humanidad.

En 1842 Ada Lovelace reflexionaba sobre si la *maquina analítica* sería capaz de generar una idea original (Lovelace & Menabrea, 1842), en 1950 Alan Turing proponía el test que lleva su nombre para determinar si un interlocutor es humano o es un computador de propósito general tratando de hacerse pasar por uno (Turing, 1950) y en 1956, durante la Conferencia de Dartmouth, se acuñaba el termino inteligencia artificial (IA) surgiendo así como campo de la computación que busca elaborar sistemas que puedan realizar tareas que requieran inteligencia (McCarthy et al.,1955) o en otras palabras, de la capacidad de cognición humana. Entre estas tareas se incluyen el procesamiento del lenguaje natural (NLP por sus siglas en inglés), la toma de decisiones, la percepción visual, así como la capacidad de aprender y adaptarse a

nuevos contextos. Así, del mismo modo que el ser humano ha creado extensiones de su piel (ropa), de sus pies (zapatos), de sus ojos (gafas, telescopios, microscopios...), de sus capacidades motrices (medios de transporte) o de su cerebro (computación), la IA puede entenderse como una extensión de su propia inteligencia, que es una de las cualidades definitorias del ser humano; según esto, la IA puede ser una extensión esencial -y revolucionaria, por tanto- *de y para* la Humanidad.

Existen múltiples áreas dentro de la IA, sin embargo, la más conocida es el aprendizaje automático o *machine learning* (ML) que permite a las máquinas aprender y adaptarse a partir de los datos (Mitchell, 1997). Dentro de esta área se incluye al aprendizaje profundo o *deep learning* (DL), que utiliza redes neuronales inspiradas en la estructura del cerebro humano (LeCun et al., 2015), que ha llevado a avances significativos en la capacidad de las máquinas para procesar y generar información gracias a los avances en la eficiencia de computación y el acceso a ingentes cantidades de datos provenientes de internet a partir de la década de 2010 (Council of Europe, 2018).

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

La revolución más reciente y que da sentido a este texto es el de la inteligencia artificial generativa o *Generative AI* (GenAI) (Cao et al., 2023), especialmente los grandes modelos de lenguaje (LLM por sus siglas en inglés). Estos modelos han supuesto un gran avance en el campo del NLP (Brown et al., 2020) permitiendo dar instrucciones (*prompts*) en forma de textos o que los modelos generen respuestas en dicho formato. El desarrollo de estos modelos, aunado con la liberación de algunos de ellos como software libre o comercial que junto con su puesta a disposición en portales como Hugging Face (<https://huggingface.co/>) ha permitido el acceso al público general a modelos multimodales como *imagen a texto* (Flamingo), *texto a audio* (Whisper), *texto a video* (Phenaki) o *texto a código* (Codex); nos centraremos particularmente en *texto a texto* (ChatGPT, Open Assistant) y *texto a imagen* (*Stable Diffusion*, *Dall-E* y *Midjourney*) (Gozalo-Brihueza & Garrido-Merchan, 2023). La capacidad de la GenAI para crear

contenidos y adaptarlos a nuestras necesidades tiene el potencial de revolucionar campos desde el diseño hasta la educación.

Sin embargo, como advierten Bridle (2018) y organizaciones como la UNESCO (Miao & Holmes, 2023) también plantea desafíos éticos y técnicos. La inteligencia artificial está entrenada con datos sesgados y diseñada para actuar de manera autónoma, guiada por algoritmos e instrucciones, pero carece de voluntad y ética (al menos, por el momento). Es por todo esto que el conocimiento de estas problemáticas y la comprensión profunda del funcionamiento de la IA es esencial para su implementación efectiva y ética en el ámbito educativo y cultural.

A medida que la IA continúa evolucionando y encontrando aplicaciones en diversas áreas, es esencial considerar tanto sus posibilidades transformadoras como las responsabilidades éticas que conlleva (Bostrom, 2014).

3. LA IA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: PROBLEMAS Y MITOS

La aparición y la facilidad de acceso a herramientas de inteligencia artificial *texto a texto* o *texto a imagen*, como por ejemplo Claude, ChatGPT o Stable Diffusion, ha provocado un impacto muy importante en el ámbito educativo (Sharples, 2023) tanto por las expectativas como las preocupaciones que genera. La irrupción de esta tecnología presenta problemáticas inherentes a sus capacidades y limitaciones (de Saint Laurent, 2018). Uno de los mitos más comunes es que la IA puede reemplazar completamente al educador. Si bien la IA puede automatizar ciertas tareas y proporcionar aprendizaje personalizado, no puede replicar características como la empatía, el juicio y la interacción humana, que son esenciales para el proceso educativo (Tiwari, 2023).

Otro de los mitos más comunes es que las inteligencias artificiales son más confiables que las personas expertas (Vodrahalli et al., 2022) por lo que se tiende a sobreestimar el valor de las respuestas proporcionadas por este tipo de sistemas, sin contrastar o comprobar su contenido.

Además, la IA, en su esencia, es una herramienta diseñada y entrenada con datos generados por personas y, por lo tanto, está sujeta a sus sesgos (Crawford, 2022), pudiendo llegar a amplificar los sesgos de género,

étnicos, racistas o estereotípicos presentes en esos datos (Bianchi et al., 2022), lo cual es particularmente preocupante dentro de cualquier contexto educativo. Por ejemplo, si un modelo de IA se entrena con datos que favorecen a un grupo demográfico particular, podría ser lesivo o injusto para otros grupos (Tiwari, 2023) por lo que siempre será necesaria la participación de un supervisor experto.

Otro problema es la falta de transparencia de muchos algoritmos de IA. El tamaño (algunos modelos tienen miles de millones de parámetros) y su complejidad nos impiden comprender el proceso o la razón que ha llevado al algoritmo a tomar una determinada decisión, por lo que se los conoce como “cajas negras” (Linardatos et al., 2020). En el ámbito educativo, esto puede llevar a decisiones que afectan a los estudiantes sin una explicación clara de cómo se tomó la misma (Crawford, 2022); esto ha llevado a la búsqueda y desarrollo de modelos eXplainable artificial intelligence (XAI) (Ali et al., 2023), inteligencias artificiales que permitan entender cómo funcionan y arrojar luz sobre sus propios mecanismos de decisión. Una de las razones más relevantes a la hora de tener esto en cuenta es que los algoritmos comerciales como ChatGPT varían su comportamiento y su rendimiento en las distintas tareas a lo largo del tiempo para un mismo estímulo (Chen et al., 2023). Esto lleva a que la IA no responda igual al *prompt* diseñado para la actividad o a las preguntas de los alumnos, por lo que sería preferente escoger un algoritmo que explique por qué razón ha tomado una decisión y no otra.

Otra de las consideraciones a la hora de trabajar con LLMs es que tienen lo que se conoce como “ventanas de contexto” (OpenAI, 2023), que son el número de tokens o palabras que emplean para determinar cuál es la probabilidad de la siguiente palabra que tienen que emplear. Esto provoca que, por ejemplo, cuanto más se alargue una conversación menos tendrá en cuenta las instrucciones iniciales, pudiendo perder totalmente su propósito inicial o incluso asumiendo como correctos datos erróneos proporcionados por el usuario.

Esto nos lleva al siguiente problema: una IA no “entiende” lo que está escribiendo, simplemente replica patrones de lenguaje a partir de sus datos de entrenamiento, lo que puede resultar en resultados erróneos o

perjudiciales. Como explican Bender et al. (2021) aunque estas respuestas pueden parecer coherentes y lógicas, esto no garantiza que sean precisas. Los usuarios, influenciados por la fluidez de las respuestas, pueden asumir erróneamente que son fiables, lo que puede llevar a malentendidos o, incluso, a decisiones potencialmente peligrosas. Como decíamos con anterioridad, los modelos pueden emplear palabras y construcciones que nos den la sensación de un ente empático, cuando la realidad es que está empleando palabras que nos generan esa sensación. Esta desconexión entre la aparente competencia de GenAI y su falta de comprensión real es especialmente problemática en entornos educativos donde la precisión y la comprensión son cruciales.

La Dra. Emily M. Bender, en su presentación "*ChatGP-why: When, if ever, is synthetic text safe, appropriate, and desirable?*" (GRAILE AI, 2023), destaca la naturaleza y las capacidades de los modelos de lenguaje actuales. Bender enfatiza que estos modelos, a pesar de su sofisticación, son esencialmente "loros estocásticos", es decir, generan texto basándose en patrones observados en los datos con los que fueron entrenados, tratando de predecir cuál es la palabra más probable que continúe la cadena, sin un entendimiento real del contenido. Por tanto, estos modelos no poseen conocimiento del mundo y no comprenden el contexto al modo que hacen los humanos.

Los errores en las respuestas de un LLM son conocidos como *alucinaciones* y se pueden deber a problemas con la clasificación, errores factuales, inconsistencias o sesgos de los datos de entrenamiento. Por otra parte, también pueden proceder de cómo el usuario interactúa con la IA, proporcionando al algoritmo un contexto insuficiente para la inferencia, o un lenguaje o uso de expresiones que ésta no pueda interpretar. Una regla de oro al trabajar con LLM es pensar que cuando se le solicita algo mediante un *prompt* la IA no te devuelve la respuesta a tu *prompt* sino a "¿Qué aspecto tendría una respuesta a cómo interpretas este *prompt*?". Esto lo podemos entender como un proceso en el que primero la IA evalúa lo que le estamos pidiendo para después darle un formato; podríamos decir que para la inteligencia artificial es más importante la forma del texto que el contenido del mismo. Es por ello, por lo que cuando el modelo no tiene suficiente información trata de elaborar una respuesta que satisfaga las expectativas del usuario.

Para terminar, tampoco podemos olvidarnos de algunos problemas éticos que implican el uso de la inteligencia artificial. Uno de ellos es el uso masivo de materiales con derecho de autor para entrenar a dichos modelos. Por ejemplo, para entrenar a los modelos de Stable Diffusion han empleado 5.000 millones de pares de imagen y texto de la base de datos LAION-5 (Baio, 2022) extraídas de internet. Por otro lado, los modelos del lenguaje como ChatGPT han empleado mano de obra barata exponiendo a los trabajadores a contenidos violentos, sexistas y racistas para hacer el modelo más seguro (Perrigo, 2023) de cara al público. Además, también debe considerarse el impacto ambiental y económico de entrenar grandes modelos de lenguaje (Bender y Gebru, 2021). En el contexto educativo, esto plantea dudas sobre la sostenibilidad y accesibilidad de estas herramientas. Si bien pueden ofrecer beneficios en términos de personalización y eficiencia, es esencial sopesar estos beneficios con los costos asociados.

A pesar de estos problemas y desafíos, la IA ofrece oportunidades significativas para mejorar la educación, pues puede proporcionar un aprendizaje personalizado, adaptando el contenido y el ritmo a las necesidades individuales de cada estudiante. También puede ayudar a identificar áreas donde los estudiantes encuentran dificultades y proporcionar recursos adicionales o intervenciones (Tiwari, 2023).

En conclusión, mientras que la IA tiene el potencial de transformar la educación, es esencial abordarla con una comprensión clara de sus capacidades y limitaciones. La colaboración entre educadores, investigadores y desarrolladores de IA es crucial para garantizar que se utilice de manera ética y efectiva en el ámbito educativo (de Saint Laurent, 2018; Crawford, 2022); es esencial ser críticos con el material generado por GenAI, reconociendo que, aunque puede parecer preciso, a menudo contiene errores y prejuicios. Es por ello por lo que para emplear LLMs, los usuarios necesitan tener un grado de maestría o conocimiento sobre el tema tratado para discernir si el modelo proporciona respuestas correctas o sólo es un texto coherente.

En resumen, para emplear la IA en contextos educativos se requiere tomar algunas precauciones:

- **Escoger un modelo del lenguaje que se ajuste a nuestras necesidades.** El modelo deberá cumplir con criterios éticos y de transparencia.
- **Comprobar que su comportamiento esperado no cambia con el tiempo** y en caso de hacerlo ajustar el *prompt* y la actividad en consecuencia o cambiar de modelo.
- **Darle una personalidad del ChatBot.** Indicarle al chatbot que tome un determinado rol como un profesional o un profesor experto puede ayudar a mejorar la calidad de sus respuestas.
- Proporcionarle un *prompt* lo suficientemente **claro sin llegar a ser excesivamente restrictivo** para que el algoritmo pueda generar un abanico de respuestas adecuado.
- **Incluir en el *prompt* inicial los datos e información que se quiere proporcionar** a los alumnos en lugar de esperar que el modelo los genere por sí solo, en base a los datos con los que ha sido entrenado.
- **Limitar el número de ciclos pregunta-respuesta** para que la conversación no se alargue más allá de la ventana de contexto del algoritmo.
- **Explicar al alumnado las limitaciones de la herramienta e integrarla en la dinamina de la actividad de manera a que ellos también la asimilen.**
- Crear un *prompt* adecuado y obtener una respuesta satisfactoria y acorde a nuestras necesidades **requiere de tiempo y una cantidad variable de ensayos.** Por lo que no hay que aceptar como definitiva la primera respuesta que proporcione la IA.

4. EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES EN GALERÍAS, BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

Las Galerías, Bibliotecas, Archivos y Museos (GLAMs por su acrónimo en inglés) son instituciones entre cuyas funciones está la preservación, interpretación y difusión del patrimonio cultural y del conocimiento a

la sociedad. Ofrecen oportunidades únicas para la aplicación de la Inteligencia Artificial Generativa, porque poseen una gran cantidad de fondos y documentación con la cual una inteligencia artificial multimodal puede interactuar o ser re-entrenada mediante un proceso llamado “fine-tuning”. Sharples (2023) y Sabzalieva y Valentini (2023) hacen referencia a los distintos tipos de roles que puede tener una IA en una actividad educativa. Aquí presentaremos algunas de sus propuestas como el *motor de posibilidades*, el *oponente socrático*, el *coach de colaboración* y el *cuentacuentos*. Así como algunas propuestas propias como el *recreador de escenarios* y el *guía-asistente* y comentaremos cómo pueden ser aplicados en los entornos educativos de los GLAMs:

4.1. MOTOR DE POSIBILIDADES

Un *motor de posibilidades* aprovecha el carácter probabilístico de la IA en la generación de resultados. De esta manera, los alumnos solicitan repetidamente respuestas a un mismo *prompt* y pueden ver distintos resultados y compararlos. Por ejemplo, mediante IA multimodales de VQA (Visual Question Answering) -a la que se puede proporcionar una imagen de uno de los fondos de un museo o una galería de arte- la IA va generando descripciones alternativas de artistas, corrientes, obras de arte o exhibiciones basadas en diferentes perspectivas o niveles de complejidad según las necesidades o intenciones del alumnado. Por otro lado, también se pueden emplear generadores de imagen como Stable Diffusion a la que se puede proporcionar una imagen de una pieza del museo y solicitar a la inteligencia artificial que aplique estilos de otros artistas para entender mejor -comparar- las diferencias entre corrientes.

Por otro lado, las bibliotecas y archivos pueden proporcionar sus fondos digitalizados en formato texto o similar; por ejemplo, ChatGPT-4 tiene plugins que aceptan formato PDF por lo que los alumnos pueden hacer preguntas repetidamente al documento y comparar las respuestas que este proporciona. De esta manera, pueden ver múltiples formas de sintetizar la información de un documento o identificar múltiples estrategias para explicar su contenido. En el caso de querer trabajar con contenido visual,

de nuevo se podría interrogar a la imagen en busca de información o datos sobre los que los alumnos podrían efectuar nuevas búsquedas.

4.2. Oponente Socrático

Como un *oponente socrático*, a la IA se le encarga cuestionar, debatir y desafiar las ideas del alumnado. De esta manera, los alumnos se ven impulsados a profundizar en sus argumentos, desarrollándolos, y a reevaluar sus posturas, mejorando así su capacidad de razonamiento. Posteriormente pueden debatir con sus compañeros y comparar tanto sus ideas como las aportaciones que ha hecho el algoritmo al respecto.

En entornos como galerías y museos, la implementación de un chatbot dotado de IA puede transformar la experiencia del educando. Al interactuar con este chatbot, los alumnos no solo expresan su punto de vista, sino que también se ven inmersos en un debate sobre la interpretación de obras de arte, la relevancia de ciertos activos del museo o incluso sus opiniones sobre desarrollos científicos y eventos históricos. Esta interacción dinámica permite a los visitantes no solo consumir información, sino también construir y reconstruir significados, enriqueciendo su comprensión y apreciación de las exhibiciones.

También puede cobrar utilidad en bibliotecas donde la IA puede analizar y presentar interpretaciones preliminares de documentos históricos, desafiando a los participantes a reflexionar sobre las motivaciones del autor y el contexto histórico. Otra opción sería que los alumnos compararan y contrastaran fuentes primarias y secundarias; el algoritmo puede proporcionar resúmenes rápidos, planteando cuestiones sobre parecidos, diferencias y posibles sesgos. Esta interacción con la IA prepara a los estudiantes para debates más amplios con sus compañeros, donde pueden compartir las perspectivas y cuestionamientos surgidos de su interacción con el algoritmo.

4.3. Coach de Colaboración

En este caso la IA ayuda al alumnado a asignar roles específicos a cada estudiante basándose en sus habilidades o áreas de interés, como líder

del equipo, investigador, presentador, etc. También puede proporcionar retroalimentación en tiempo real a los estudiantes sobre su cooperación, resaltar áreas de mejora y reconocer logros. Puede, además, sugerir recursos adicionales o herramientas basándose en las actividades que los estudiantes están realizando.

En museos y galerías esto puede ser empleado en actividades de grupo donde los estudiantes deben cooperar para encontrar la relación entre una serie de objetos asignados y construir una narrativa o historia a partir de ellos. Otra posibilidad podría consistir en presentar a los estudiantes una obra de arte y pedirles que colaboren para analizarla, discutir su significado y contexto histórico para, posteriormente, hacer una puesta en común de sus conclusiones en una presentación al resto de compañeros.

De una manera similar esto se puede aplicar a actividades en Archivos y Bibliotecas, donde se puede asignar un tema y los estudiantes deben colaborar para encontrar y listar los mejores recursos disponibles sobre ese tema, así como en actividades en grupo que requieran realizar un análisis de documentos donde los estudiantes reciben una serie de documentos relacionados -pero de diferentes fuentes- y deben cooperar para analizar y contrastar la información que contienen.

4.4. CUENTACUENTOS

En el rol de cuentacuentos la inteligencia artificial ayuda a crear relatos que incorporan diversas perspectivas, habilidades y vivencias en colaboración con los usuarios. Esta interacción permite que las historias generadas sean aún más relevantes para los alumnos pues estos aportan sus propias experiencias, ideas o emociones, donde la IA actúa como un narrador.

Los museos y galerías, con su riqueza en historia, cultura y arte, ofrecen escenarios ideales para la narrativa y la interpretación. Los estudiantes pueden seleccionar un objeto, tema o exhibición y, con la colaboración de la inteligencia artificial, elaborar una historia que narre su origen o significado. Por otro lado, en las galerías, la IA puede ser utilizada para co-crear narrativas basadas en las emociones y formas percibidas en las obras de arte. Estas actividades no solo impulsan la creatividad y la interpretación artística, sino que también pueden ayudar a establecer una

conexión emocional con las piezas y promover una comprensión más profunda de su contexto y significado.

Las bibliotecas y archivos también se pueden aprovechar en ese sentido pues, como depósitos de historias, conocimientos y documentos históricos, poseen un gran potencial para la creación y reinterpretación narrativa. Con la ayuda de la IA, los estudiantes en una biblioteca pueden seleccionar un libro y crear una historia alternativa basada en su título o sinopsis, explorando diferentes géneros literarios o estructuras narrativas. En los archivos, al seleccionar un documento, pueden colaborar con la IA para imaginar los eventos que llevaron a su creación o sus consecuencias posteriores. Estas actividades pueden fomentar la comprensión histórica y literaria, promoviendo la investigación y estimulando la imaginación.

4.5. RECREADOR DE ESCENARIOS

La IA se presenta como una herramienta relevante para la comprensión y apreciación del patrimonio. Aquí, el visitante o alumno no es un mero espectador, sino un participante activo.

En las galerías, la IA permite que las pinturas y obras de arte puedan ser interpretadas no solo como representaciones estáticas, sino como ventanas a contextos históricos y culturales, mediante la recreación de escenarios que reflejen el ambiente y la época de la creación artística. Esto se puede lograr a través de la exploración de la imagen mediante la generación de alternativas o por medio de la expansión de las mismas obras con Stable Diffusion y diversos *prompts*. De nuevo debemos recordar que lo que crea una Inteligencia Artificial es una “ficción” y no contenido real. Finalmente, en los museos, los artefactos y exhibiciones pueden ser integrados en una narración que ayude a generar un ambiente virtual más completo e inmersivo, ofreciendo a los visitantes una experiencia más vivencial y dinámica.

Con respecto a las bibliotecas, permite generar una narración en la que se exploran escenarios descritos en obras literarias, de forma que el alumno puede interactuar, hacer preguntas y sumergirse en la experiencia, trascendiendo la lectura tradicional y experimentándola desde nuevas perspectivas.

Por otra parte, en los archivos, al permitir el acceso a los fondos de fotografías, mapas y documentos permite la reconstrucción de eventos o lugares específicos, proporcionando una dimensión adicional a la información archivada. Esto proporciona al alumno la oportunidad de explorar, comparar con documentos originales y formular hipótesis que puede debatir con sus compañeros.

4.6. GUÍA-ASISTENTE

Haciendo uso de una inteligencia artificial multimodal se puede facilitar el proceso de reconocer y contextualizar objetos patrimoniales en los GLAMs, lo que enriquece y dinamiza la interacción de los visitantes y alumnado con el entorno y los fondos.

En las bibliotecas, cuando se identifica un libro del que se requiere más información, ya sea por una actividad educativa o por el funcionamiento normal de la institución, el usuario puede profundizar en su estudio, preguntar por su origen, historia y explorar conexiones con otros textos. En los archivos, al disponer de documentos o fotografías digitalizadas, el usuario puede correlacionar, analizar y construir narrativas basadas en su contexto histórico o cultural conversando con la inteligencia artificial.

En el entorno de las galerías, el reconocimiento de obras de arte mediante IA puede facilitar información de forma rápida sobre el artista, el contexto histórico, la técnica empleada y su relevancia dentro de movimientos artísticos a requerimiento del usuario, permitiendo ahondar en la información que ha despertado su interés y curiosidad. Por último, en los museos, la identificación de artefactos a través de sistemas inteligentes puede ofrecer a los visitantes información detallada sobre su uso, origen, proceso de fabricación y relevancia cultural, enriqueciendo así la experiencia educativa.

En todos estos ejemplos, al aplicar estos roles de la GenAI en los entornos educativos de los GLAMs, es esencial considerar las necesidades y expectativas de los usuarios o alumnos, así como las consideraciones éticas relacionadas con la interpretación y presentación del patrimonio cultural. Por todo ello, se recomienda incluir instrucciones en el *prompt* inicial al respecto.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos realizado una breve introducción a la evolución de la inteligencia artificial desde las primeras dudas casi filosóficas de Ada Lovelace, pasando por su creación como campo de la informática computacional hasta los últimos avances en Inteligencia Artificial Generativa como son los algoritmos texto a texto como ChatGPT u Open Assistant, así como de Stable Diffusión que, si bien está dentro de la categoría de algoritmo *texto a imagen*, también en el rol de Motor de posibilidades tiene capacidad de trabajar de *imagen a imagen*. Hemos abordado algunos de los problemas y desafíos que entraña su uso en entornos educativos como, por ejemplo, las alucinaciones y problemas éticos de su entrenamiento (el uso de datos bajo derecho de propiedad intelectual, el empleo de mano de obra barata y la cantidad de energía que se necesita para entrenar y ejecutar estos algoritmos). Sin embargo, también han mostrado tener un potencial extraordinario en las posibilidades educativas en galerías, bibliotecas, archivos y museos, pudiendo cumplir una gran cantidad de roles y mostrando flexibilidad para el formato de los contenidos. Cabe destacar que las posibilidades de los LLM son tan flexibles porque trabajan con una de nuestras propias herramientas más importantes, el lenguaje escrito. Es por todo esto que, como recomienda la UNESCO (Miao & Holmes, 2022; 2023), la colaboración entre expertos en IA y profesionales de los GLAMs e investigadores es crucial para garantizar que la tecnología se utilice de manera efectiva y ética.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto se inserta en el marco del proyecto PID2019-106539RB-I00 (Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial), financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, al que se vincula el Contrato Predoctoral con referencia PRE2020-093358 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

7. REFERENCIAS

- Ali, S., Abuhmed, T., El-Sappagh, S., Muhammad, K., Alonso-Moral, J. M., Confalonieri, R., Guidotti, R., Del Ser, J., Díaz-Rodríguez, N., & Herrera, F. (2023). *Explainable Artificial Intelligence (XAI): What we know and what is left to attain Trustworthy Artificial Intelligence*. *Information Fusion*, 99, 101805. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2023.101805>
- Baio, A. (2022-08-30). *Exploring 12 Million of the 2.3 Billion Images Used to Train Stable Diffusion's Image Generator*. Waxy.org. Retrieved 2023-09-02.
- Bender, E. M., & Gebru, T. (2021). *On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?*. Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, 610–623.
- Bianchi, F., Kalluri, P., Durmus, E., Ladhak, F., Cheng, M., Nozza, D., Hashimoto, T., Jurafsky, D., Zou, J., & Caliskan, A. (2022). *Easily Accessible Text-to-Image Generation Amplifies Demographic Stereotypes at Large Scale* (arXiv:2211.03759). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2211.03759>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press.
- Bridle, J. (2018). *New Dark Age: Technology and the End of the Future*. Verso Books.
- Brown, T. B., et al. (2020). *Language Models are Few-Shot Learners*. (arXiv:2005.14165). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2005.14165>
- Cao, Y., Li, S., Liu, Y., Yan, Z., Dai, Y., Yu, P. S., & Sun, L. (2023). *A Comprehensive Survey of AI-Generated Content (AIGC): A History of Generative AI from GAN to ChatGPT* (arXiv: 2303.04226). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2303.04226>
- Chen, L., Zaharia, M., & Zou, J. (2023). *How is ChatGPT's behavior changing over time?* (arXiv:2307.09009). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2307.09009>
- Council of Europe (2018) *History of artificial intelligence, Artificial Intelligence*. Available at: <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/history-of-ai> (Accessed: 14 September 2023).

- Crawford, K. (2022). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.
- de Saint Laurent, C. (2018). *In Defence of Machine Learning: Debunking the myths of Artificial Intelligence*. *Europe's Journal of Psychology*, 14(4), 734–747. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i4.1823>
- Gozalo-Brizuela, R., & Garrido-Merchan, E. C. (2023). *ChatGPT is not all you need. A State of the Art Review of large Generative AI models* (arXiv:2301.04655). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2301.04655>
- GRAILE AI (2023, August 8). *ChatGP-why: When, if ever, is synthetic text safe, appropriate, and desirable?* [Video]. YouTube <https://youtu.be/qpE40jwMilU?si=1SNupasPLdS2hn30>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). *Deep learning*. *Nature*, 521(7553), 436-444.
- Linardatos, P., Papastefanopoulos, V., & Kotsiantis, S. (2020). *Explainable AI: A Review of Machine Learning Interpretability Methods*. *Entropy*, 23(1), 18. <https://doi.org/10.3390/e23010018>
- Lovelace, Ada; Menabrea, Luigi (1842). *Sketch of the Analytical Engine invented by Charles Babbage Esq*. *Scientific Memoirs*. Richard Taylor: 694.
- McCarthy, John; Minsky, Marvin; Rochester, Nathan; Shannon, Claude (1955), *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*. Archived from the original on September 30, 2008. Retrieved August 15, 2023.
- McLuhan, M. (1962): *La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo typographicus*, Aguilar.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1988): *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*, Paidós.
- Miao, F., & Holmes, W. (2022). *International Forum on AI and Education*. UNESCO Publishing.
- Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Mitchell, T. M. (1997). *Machine Learning*. McGraw Hill.
- OpenAI (2023). *GPT-4 Technical Report* (arXiv:2303.08774). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2303.08774>

- Perrigo, B. (January 18, 2023). *Exclusive: OpenAI Used Kenyan Workers on Less Than \$2 Per Hour to Make ChatGPT Less Toxic*. [Artículo] The Times. Archived from the original on January 19, 2023. Retrieved January 19, 2023.
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: quick start guide*. Paris, UNESCO
- Sharples, M. (2023). *Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics* (arXiv:2306.10063). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2306.10063>
- Tiwari, R. (2023). *The integration of AI and machine learning in education and its potential to personalize and improve student learning experiences*. *International Journal Of Scientific Research In Engineering And Management*, 07(02). <https://doi.org/10.55041/ijrsrem17645>
- Turing, A. M. (1950). I.—*Computing Machinery and intelligence*. *Mind*, LIX(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/lix.236.433>
- Vodrahalli, K., Daneshjou, R., Gerstenberg, T., & Zou, J. (2022, July). *Do humans trust advice more if it comes from ai? an analysis of human-ai interactions*. In *Proceedings of the 2022 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 763-777).

LOS DERECHOS HUMANOS COMO PATRIMONIO INMATERIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

CARLA ÁLVAREZ-BARRIO

Universidad de A Coruña

SABELA EIRIZ

Universidad de A Coruña

JUAN L LORENZO-OTERO

Universidad de A Coruña

JOSÉ MARÍA MESÍAS-LEMA

Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

“...a eso se dedica la educación patrimonial, a hacer querer y a enseñar...” (Fontal, 2023, 76).

Los derechos humanos son una parte fundamental de la sociedad de nuestro tiempo. A lo largo de todo el siglo XX, hemos observado como las luchas en defensa de los derechos humanos han sido constantes, ampliando el alcance de los mismos y diversificándose para la generación de una sociedad más justa e igualitaria. Sin embargo, las nuevas necesidades sociales provocan que nuestros derechos fundamentales tengan que ir actualizándose paulatinamente y ampliándose a las nuevas sensibilidades. Esto provoca que nos demos cuenta de que muchos de nuestros derechos, ya adquiridos o por adquirir, se encuentren en riesgo. Como nos muestran los datos de los informes de la FIDH (Federación Internacional por los Derechos Humanos) y de la Organización Internacional Freedom House, se observa que en los últimos años hay un declive en materia de derechos humanos. El paulatino deterioro de las democracias, junto con el auge de premisas autoritarias,

antidemocráticas y de golpes de estado, el problema de la desigualdad económica y social, el aumento de las crisis migratorias, o la proliferación de nuevos conflictos bélicos, nos están enseñando la necesidad de comprobar si nuestro modelo de sociedad y de humanidad empeora, ya no solo para nosotros sino para todas las generaciones futuras (Repucci y Slipowitz, 2022). Como consecuencia de esto, los derechos humanos se encuentran en un contexto de vulneración, algo constante en su desarrollo, pero que se ha visto aumentado en aquellos colectivos que, históricamente, suelen ser más proclives a ello.

La infancia es, fue y será —si no le ponemos solución—, uno de ellos. Hasta la Declaración de Ginebra en 1924 no se reconoció la necesidad de declarar una serie de derechos específicos para los niños. Sin embargo, habría que esperar hasta 1959 para que aparezca la Declaración de los Derechos del Niño (*Rights of the Child*), en la que se detalla un decálogo de principios fundamentales que, paradójicamente, se siguen incumpliendo en la actualidad. Los tres primeros principios hablaban del reconocimiento de estos derechos, destacando la no discriminación por cuestiones de identidad, motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o similares; también destacan que debe existir una protección que ampare el interés superior del menor, generar una protección especial en situaciones de socorro y una identidad propia. No obstante, estos derechos no pueden aplicarse a quién “no existe”: como nos indica UNICEF (2023), uno de cada cuatro niños menores de 5 años (un total de unos 166 millones) no está registrado, mientras que cerca de 237 millones de niños menores de 5 años tampoco tienen un certificado de nacimiento. Una situación que demuestra la urgencia de ahondar en esta cuestión y en la defensa de la protección y difusión de los derechos del menor.

Según Campillo (2015), los denominados “Nadie sin tierra”, son protagonistas ineludibles de uno de los principales conflictos del siglo XXI: los desplazamientos forzados. Según informes realizados por la ONG ACNUR (2022), hoy en día nos encontramos con una situación de récord histórico: a causa de la violencia, más de 100 millones de personas (1 de cada 78) han tenido que huir de su hogar, de los cuales 36 millones y medio son niños. Además, en los mismos informes se alerta de que

más de 4.400 personas murieron en su intento de llegar a España en pateras a lo largo del año 2021, indicándose de que, como mínimo, 300 eran niños menores de 5 años (ONG Caminando Fronteras, 2022). Esto se contrapone con el Principio 8 de los Derechos del niño, que nos indica que la infancia debería figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Siguiendo la citada Declaración, los Principios 4, 5 y 6, abogan por suplir las necesidades básicas (salud, alimentación, vivienda, recreo,...) en un entorno de afecto y protección que, de nuevo, se incumple. Las cifras nos indican que cinco millones de niños mueren antes de cumplir cinco años, y que más de dos millones y setecientos mil niños mueren al año a causa de la desnutrición (UNICEF, 2023). Según datos recopilados por la UNODC y Save The Children, dos de cada tres víctimas infantiles son niñas, constituyendo, junto con las mujeres, un 70% del total. Desde una perspectiva educativa, en la Declaración de 1959 se establece que los niños tienen el derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, además de equitativa con conciencia social (Principios 7 y 10). En contraposición, la UNESCO (2022) nos indica que cerca de 244 millones de niños y jóvenes entre los 6 y los 18 años de edad siguen sin estar escolarizados.

Como recurso a esta problemática y las dificultades inherentes a esta primera Declaración, surgió en 1989 la Convención de los Derechos del Niño (*Convention on the Rights of the Child*), que se ha complementado con decenas de documentos posteriores. Estos anexos permiten observar una paradoja clara con respecto a los derechos de los niños y la infancia, que tradicionalmente han sido tratados como privilegios que pueden omitirse o negociarse. En el año 2011, la Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas añadió el compromiso de brindar conocimiento y comprensión de los derechos humanos a los niños e infantes. En este sentido, es necesaria una educación sistemática que los defienda como estándares mínimos para el desarrollo del ser humano y la visión de sí mismo, es decir: educar en la imagen de un mundo justo, en paz y libre encarnada en ellos (Sharma, 2022).

1.1. LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LAS ARTES VISUALES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Introducir la Educación en Derechos Humanos (*Human Rights Education, HRE*) implica desarrollar el saber, el querer y el poder actuar en su defensa, pero también el conocimiento, la voluntad y la implicación emocional del docente que la desarrolla, convirtiéndola en un proceso integral (Washburn-Madriral y Chaves-Salas, 2022). Esto supone que los procesos ligados al arte contemporáneo se posicionan como un detonante para ejercer el diálogo y despertar la conciencia sobre los derechos humanos, su aprendizaje, comprensión y protección. Estas nuevas formas de hacer preguntas a lo instituido ya son un claro esbozo de cambio, debido a su capacidad para habilitar la posibilidad de ensayar y crear respuestas más acertadas, además de convertir a la educación en un proceso (Santos, 2022). Respecto a esto, Vella (2022) indica la situación de paradoja que existe en reconocer que el arte tiene el potencial de transformar a los individuos en mejores personas o ciudadanos, no a causa de una definición fija que establezca un “buen” arte o los “buenos” artistas, sino debido a un proceso constante de negociación o comprensión de sus significados y la intersección entre ellos. Así, la praxis artística contemporánea no se puede separar de la práctica social ni de la realidad de las injusticias y desigualdades sociales (2022).

Según Koo (2019), cuando nos referimos al concepto de “sensibilidad a los derechos humanos” debemos acercarnos al mismo desde una perspectiva que nos permita unir temas relacionados con los derechos humanos junto con una respuesta emocional. Ésta sería el resultado de empatizar con el sufrimiento ajeno y responsabilizarse por su solución. Siguiendo a Kong y Han (2023), a estas acepciones se une el reconocimiento de la responsabilidad de nuestras propias acciones y reivindicaciones sobre el bienestar de nuestros coetáneos. Desde una perspectiva artística, están las premisas relacionadas de Vickhoff (2023), cuando establece la “empatía estética” a través de negar el arte como una simple forma de artesanía y afirmándola como representación emocional de la experiencia de sus creadores, además de que también provoca una reacción emocional a quien la observa o reexperimenta. Este activismo en

derechos humanos se ha visto reflejada en la producción artística de muchos artistas contemporáneos, con especial incidencia en la idea de la infancia. Unos ejemplos significativos son: la instalación “Remembering” realizada por Ai Weiwei, realizada con miles de mochilas que representaban a los niños fallecidos a causa del terremoto en Sichuan, o la performance titulada “Little Amal” realizada por la Handspring Puppet Company y el Good Chance Theater, presentando una inmensa marioneta que viajaba para abordar la migración, la identidad y la humanidad.

A causa de ello, abogamos por implicar estos procesos empáticos y sensibles a través de una metodología activista basada en el arte, cuya finalidad es fomentar el cambio social a través de la acción directa y la movilización colectiva desde los entornos educativos. Urtiga Moreira y Zabotto Pulino (2021) refuerzan la necesidad de reconocer la dimensionalidad de afectos y emociones, rescatando las teorías desarrolladas por pedagogos como Vigotsky —el cual entendía el compromiso social como inherente al ser humano— o Freire —quien defendía el optimismo crítico y la reinención social—. Su conclusión es evidente: ambas teorías (pedagógica y psicológica) repudian cualquier tipo de determinismo sobre el potencial creativo humano (p. 13). En este sentido, la educación artística y sus procesos se sitúan en un punto clave para evitar lo que se ha denominado una “didáctica sin pedagogía” o una “pedagogía sin didáctica” (Lecuona Prats, 2022; Lucio, 1989). Por ello es imprescindible la aplicación de didácticas activas y participativas diseñadas intencionalmente para promover una educación reactiva a la injusticia (Washburn-Madrigal y Chaves-Salas, 2022).

En el propio campo de la educación artística, reivindicamos, al igual que Tibbitts (2017), la introducción de una metodología didáctica de “Activismo-Transformación”, que presente una lente crítica y significativa en sus propias vidas. Si se reaviva una conciencia crítica en un corto y largo plazo, pública y colectiva, inherente a las necesidades y características de la sociedad, podremos reducir las violaciones a los derechos humanos (p. 18). Entre las propuestas actuales podemos encontrar la implicación de nuevas orientaciones educativas centradas en una línea activista reivindicando una enseñanza más comprometida, en todos sus niveles, con la inclusión, la diversidad sexual y la igualdad en una

concepción menos dualista (Alonso-Sanz y Ramón, 2020). Una transformación que contribuye activamente en la creación de lo denominado por Elliott *et al.* (2016, p. 7) como “ciudadanía artística”. Hablamos, pues, de una organización social habitada por individuos que poseen un papel dinámico y comprometido en la sociedad por medio del arte como catalizador de un cambio social y político. Así, la participación activa en procesos artísticos compartidos fomenta un sentido de pertenencia y empoderamiento que fortalece el compromiso social con la protección de los Derechos Humanos Universales y su transmisión a las nuevas generaciones.

1.2. LOS DERECHOS HUMANOS COMO PATRIMONIO INMATERIAL

Es importante indicar que, entre los indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible auspiciados por las Naciones Unidas, destaca el “objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible”. En este plan de acción universal, se han presentado una serie de propuestas que buscan realizar cambios a este respecto en el ámbito mundial, nacional y local. Las propuestas derivadas de este plan, plantean que la cultura es un motor que genera trabajo, reduce las desigualdades, promueve la igualdad de género o construye unas sociedades pacíficas e inclusivas, entre otros (Cutanda Pérez, 2021, p. 103). A causa de ello:

“La cultura, comprendidos el patrimonio material y el inmaterial y las industrias culturales y creativas, constituye un sector en sí mismo y a su vez contribuye de manera transversal al desarrollo sostenible en esos tres pilares. La cultura es tanto un medio como una finalidad del desarrollo sostenible.” (UNESCO, 2018, p. 6).

En este sentido, hay que aclarar que el concepto del patrimonio cultural ha sido tratado, con mucha asiduidad, por distintas disciplinas científicas, y ha propiciado diversas interpretaciones y ampliaciones de significado a lo largo del tiempo. Desde el nacimiento como disciplina científica de la Historia del Arte en el siglo XIX, los conceptos de bien y de patrimonio cultural han estado presentes en nuestra sociedad, evolucionando en el tiempo desde una perspectiva particularista y elitista hasta un tipo de difusión cultural de los monumentos y obras de arte como modelos de identificación cultural y política de las sociedades a las que

representa. Numerosos estudios se han centrado en catalogar, proteger y difundir estos bienes patrimoniales para que, sucesivamente se trasladen a las generaciones futuras:

“La idea de patrimonio ha ido evolucionando a lo largo de los siglos desde un planteamiento particularista, centrado en la propiedad privada y el disfrute individual, hacia una creciente difusión de los monumentos y las obras de arte como ejemplos modélicos de la cultura nacional y símbolos de la identidad colectiva” (Llul, 2005, p. 180)

Los distintos conflictos bélicos que asolaron el territorio europeo durante los siglos XIX y XX, provocaron que surgieran distintas instituciones y planes para proteger el patrimonio cultural, a la vez que ampliaban el número de bienes que, paulatinamente, se inventariaron bajo esta etiqueta. A las diferentes teorías sobre protección y restauración de los bienes culturales propuestos por teóricos como Viollet-le-Duc, Ruskin o Camillo Boito, le siguieron documentos como la Carta de Atenas (1931), influyeron a los gobiernos de los distintos países a legislar sobre la protección de su legado cultural y su difusión para las generaciones futuras (Morales, 1996; Llul, 2005).

Fruto de esta preocupación, y tras la destrucción y expolio sistemático derivado de la Segunda Guerra Mundial, surgió la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, en adelante), que presenta entre sus objetivos el proteger el citado patrimonio cultural del ser humano. La UNESCO nos indica que el patrimonio cultural se puede clasificar como tangible e intangible, y que debe ser protegido y conservado, además de difundirlo para el disfrute de la sociedad (Llul, 2005; García-Ceballos, 2014; Maraña, 2015; Maksimović y Čosović, 2019; Cutanda Pérez, 2021). De esta forma, la UNESCO considera patrimonio cultural a:

- Los monumentos: ya sean artísticos, arqueológicos, inscripciones o conjuntos que tengan un valor universal desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: grupos de construcciones cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les otorgue un valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia.
- Los lugares: ya sean obras del ser humano o de la propia

naturaleza que tengan un valor excepcional desde un punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Dentro de estas estructuras patrimoniales se engloban todas las creaciones del ser humano, ya sean materiales o inmateriales. Estas son formas culturales de significado complejo que sirven para definir las identidades nacionales de los pueblos y sus propias idiosincrasias culturales. El primer documento promovido por la UNESCO para proteger el patrimonio cultural de carácter, eminentemente, vinculante aparece en la Convención sobre el Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, estableciendo las bases que serán, posteriormente, normas de aplicación por todos los Estados firmantes del mismo y generando compromisos de cumplimiento. Sin embargo, no es hasta el año 2003, cuando el citado organismo desarrolla la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, cuando desde hacía años se había demostrado que era necesario salvaguardar todo el patrimonio de la humanidad, y no solo el monumental y material. En este contexto, y enlazado con la citada convención de 2003, aparece la Declaración sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO, documento que evidenciaba la necesidad de vinculación entre los derechos humanos y la diversidad cultural, defendiendo que, si se quiere proteger las expresiones culturales de la humanidad, también es necesario que se protejan los derechos humanos, ya que son inseparables los unos de los otros. Esto nos sitúa ante la escasa identificación de la valoración de los derechos humanos como parte fundamental del patrimonio inmaterial durante un gran periodo de tiempo. Desde el surgimiento en el siglo XIX de la preocupación por la restauración de monumentos y su conservación, hasta la llegada del siglo XXI, la idea y el desarrollo institucional de los derechos humanos como patrimonio inmaterial pasaron totalmente desapercibidos o, simplemente, ignorados. Fue al tratar con las inscripciones de sitios o monumentos dentro de la Lista de Patrimonio Mundial, que han sido usadas, en algunas ocasiones, como una forma de violación de los derechos humanos, por medio del desahucio de la población local o la imposición de una identidad nacional en estados plurinacionales. Aunque, no podemos ignorar, hay lugares inscritos en la mencionada Lista que aparecen por su vinculación con hechos históricos relacionados con los derechos humanos. El

paulatino desarrollo del concepto de patrimonio a lo largo del tiempo, ha permitido que el mismo se haya ido ampliando a nuevas acepciones, materias y áreas, e integrar en las intenciones de la UNESCO, también el proteger el patrimonio inmaterial y los, ya indicados, derechos humanos prestando especial atención a los colectivos más vulnerables dentro de las comunidades (Maraña, 2015; Fontal, 2023).

Visto lo anterior, es importante detenerse en el concepto multidimensional del patrimonio, con especial incidencia con la modalidad patrimonial sobre la que versa nuestra investigación: el patrimonio inmaterial. La UNESCO, según la convención realizada en el año 2003 sobre la salvaguardia del patrimonio inmaterial, nos indica que el mismo se refiere a todos los usos, representaciones, conocimientos, técnicas, o expresiones, de grupos o comunidades que reconocen a estas actividades como parte integrante de su patrimonio cultural. En este sentido, y como nos indica García Ceballos (2014, p. 13), sus principales características serían:

- Se transmite de generación en generación.
- Es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia; infunde a las comunidades y los grupos un sentimiento de identidad y de continuidad.
- Promueve el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana; es compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes; cumple los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

Sin embargo, y es muy importante indicarlo, la UNESCO, como la única agencia especializada en cultura de las Naciones Unidas, no ha sido hasta la llegada del siglo XXI que se ha preocupado de incluir la defensa de los derechos humanos como parte de la Convención del 2003, abriendo la protección sistemática de los mismos y los avances realizados sobre ellos en las décadas precedentes. Destacando, además, que solo se tendrá en cuenta la protección de aquel patrimonio inmaterial que sea compatible con los derechos humanos en un marco de

tolerancia y desarrollo sostenible (González R. Arnaiz, 2013, p. 1449). Por lo tanto, es evidente que, en la actualidad, el binomio patrimonio inmaterial y derechos humanos son inseparables e inalterables para la correcta educación de los ciudadanos del futuro.

En este sentido, la enseñanza del Patrimonio cultural se ha detectado como parte indispensable de la formación docente y estudiantil, gracias a su capacidad para desarrollar experiencias de aprendizaje que permiten pensar el espacio y ser capaz de actuar en él (Pinto y Molina Puche, 2014). Además, y como constata el propio trabajo de los citados autores, la enseñanza del patrimonio se encuentra, casi en su totalidad, incluida en la Educación Artística y en las Ciencias Sociales en la enseñanza básica.

1.3. FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES Y CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LOS DERECHOS HUMANOS

“¿Cuál es el punto de contacto entre los derechos humanos y la educación? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de formar docentes desde el enfoque de los derechos humanos? (...) ¿Qué posibilidades tendrán los/as futuros/as docentes de trasponer los contenidos sobre derechos humanos aprendidos, si lo que faltan son experiencias formativas que habiliten ese ejercicio?” (Santos, 2018, p. 200).

El término por el que se conoce a la formación que permite comprender vulneraciones propias y ajenas y su jurisprudencia es la Educación en Derechos Humanos (EDH). Un modelo educativo que permite empoderar a los miembros de la humanidad en la defensa de la equidad y la justicia, tanto propia como ajena. Las Naciones Unidas reconocen esta cuestión por medio del World Programme, aglutinado a través de tres ejes claros y diferenciados: 1) Conocimientos y habilidades -aprender sobre los derechos y adquirir las habilidades para aplicarlos en la vida diaria- 2) Valores, actitudes y comportamientos -desarrollo de valores y el refuerzo de actitudes y comportamientos en consonancia con los derechos humanos- y 3) Capacidad para la acción -defender y promover los derechos humanos- (Robinson, Phillips, y Quennerstedt, 2020).

Para esto tenemos que colocar la formación docente como eje central para enseñar “a deconstruir los sentidos impuestos, lo dado y naturalizado, y con el mismo espíritu producir discursos en una voz diversa,

colectiva, propia... De lo que se trata, entonces, es de potenciar la subjetividad” (Mistrorigo *et al.*, 2023, p.5). Estamos hablando de que la educación en derechos humanos es el fruto lógico de la implementación global de la EDH, tal y como indica Sharma (2022). Se trata, entonces, de un compromiso con la voz de los infantes, que requiere en paralelo la voz de sus educadores con el mismo compromiso (Wall *et al.*, 2019). Como consecuencia, se puede identificar el doble papel de los educadores: por un lado formadores dentro de la sociedad como responsables de una educación en derechos claros, pero también serán creadores de un pensamiento crítico que defienda la igualdad, la coexistencia, y la competitividad en el sistema laboral, político y económico en el que se integran (Díez-Gutiérrez, 2020).

Educar en las premisas señaladas en estos documentos sobre derechos humanos requiere de un aprendizaje explícito de los mismos y, por lo tanto, una formación docente que cuente con herramientas pedagógicas que puedan ser activadas en las aulas. No obstante, en los currículos universitarios para la formación de futuros docentes en educación primaria e infantil no se recoge, en ningún caso, el aprendizaje sobre derechos humanos. En línea con esto, Robinson *et al.* (2020), tras un análisis exhaustivo de los documentos curriculares de Australia, Inglaterra y Suecia, determinaron que en los tres países se indicaba que la formación docente debía enseñar a sus alumnos la defensa y ejecución de sus propios derechos, además de velar y proteger activamente los derechos de los demás, aunque, también, observaron una total carencia de orientación de enfoques pedagógicos y un limitado conocimiento de las responsabilidades formativas universitarias en las tres naciones. Otra investigación, desarrollada por Neubauer *et al.* (2022) sobre el mismo estado de la cuestión en España, Finlandia e Irlanda, encontraron similitudes en cuanto a la relevancia dada al concepto de “*dignidad humana*”. Además, sólo se hacía referencia en asignaturas concretas, demostrando la necesidad de un planteamiento educacional competencial que impregna la práctica educativa en su totalidad.

Al estudiar la dificultad de la aplicación de una Educación en Derechos Humanos, Struthers (2016) encontró que—por medio de un trabajo con 44 profesores en 18 condados ingleses—sus percepciones sobre la materia

se mostraban influenciadas por el sensacionalismo de los medios de comunicación sobre derechos humanos, además de tender a observar a estos últimos como algo excesivamente controvertido, alejado de las experiencias inmediatas de sus alumnos o difíciles de enseñar desde una perspectiva neutral. En consonancia se encuentran las investigaciones de Cassidy *et al.* (2014) –con 148 docentes en formación escoceses– o de Kasa *et al.* (2022) –con 50 docentes finlandeses–, las cuales reflejaron su preocupación sobre las carencias formativas. Concluimos así, que incluso los docentes abogan por la Educación en Derechos Humanos, la percepción del tema les impide la aplicación de la misma de manera clara y significativa.

Esto nos muestra los obstáculos fundamentales que podrían suplirse si en el núcleo de un currículo de Educación en Derechos Humanos se partiese de ideas clave como: la coexistencia pacífica, la justicia, la disidencia y el activismo. Bien es cierto que son conceptos abstractos, con múltiples ejemplos de casos y luchas en el día a día (Parker, 2018, p. 13). Por ello, educar en estos principios fundamentales es una parte fundamental de los sistemas educativos para formar en una mejor comprensión de la dignidad y el respeto de cada ser humano (Emmert y Eur, 2011). A causa de esto, los docentes se convierten en agentes fundamentales de transmisión, cuidado y lucha por los derechos humanos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación se centra en analizar una serie de propuestas de educación artística cuya finalidad es la de fomentar y educar en los derechos humanos, con especial incidencia en el patrimonio inmaterial a los futuros docentes. Para ello, se han seleccionado actividades y obras artísticas que fomenten las nociones asociadas a los derechos humanos, como son la tolerancia, la inclusión social, la justicia, la diversidad y el altruismo. Por otro lado, se pretende que el corpus presentado pueda constituirse como una herramienta pedagógica que pueda derivar en nuevas propuestas didácticas que fomenten la alfabetización visual, la adquisición de valores cívicos, el pensamiento crítico, la empatía y la mediación artística y educativa en la infancia y en la formación docente, usando como ejemplo las actividades aquí desarrolladas.

3. METODOLOGÍA

La metodología aplicada en este trabajo se enmarca en una Investigación Basada en las Artes, para lo cual se mostrarán propuestas diferenciadas donde se observa la importancia de la formación docente en artes y ciencias sociales como herramientas para la difusión de los derechos humanos como patrimonio inmaterial. Para ello se produce una serie de acciones diferenciadas cuyo eje principal es el análisis de acciones artísticas como herramientas que faciliten la transmisión de conceptos asociados a los derechos humanos y de la infancia. En los casos en los que es necesario un análisis icónico-visual, éste aparece influenciado por los postulados de la semiótica y la teoría de la recepción (Kress y van Leeuwen, 2006; Jauss, 1986; Iser, 1987; Barthes, 2009, Genette, 1989; Nikolajeva y Scott, 2001; Kümmerling-Melbauer, 2018). Además, las acciones derivadas de la Investigación Basada en las Artes utiliza los instrumentos artísticos como fórmula para la creación de un espacio de reflexión y crítica social, destacando por el uso de la interrupción narrativa, la post-producción, la experimentación visual y la generación de artefactos artísticos cuyo eje vertebrador es el activismo dentro de las aulas (Harris, 2016; Empain y Rifá-Valls, 2018; Bourriaud, 2014; Xu, Aranda, Widjaja, y Clarke, 2018, Østern, 2017).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. VIDEOPOEMAS COMO NARRATIVA AUDIOVISUAL EN FAVOR DE LOS DERECHOS MEDIOAMBIENTALES.

La primera experiencia desarrollada por parte de este proyecto fue una Investigación Educativa Basada en las Artes (ABER) en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña entre 2018 y 2022 (Mesías-Lema *et al.*, 2022). La actividad implicó a profesorado en formación de los grados universitarios en Educación Infantil y Educación Primaria, al alumnado del Máster de Investigación e Innovación en Didácticas Específicas y del Máster de Profesorado de ESO y BACH en la especialidad de Artes Plásticas y Visuales. El principal objetivo de esta

actividad fue trabajar el activismo medioambiental en la formación docente, con la intencionalidad de incidir en la defensa de la ecojusticia. Para ello, y en relación con las directrices de la Agenda 2030, se hizo especial hincapié en las diferentes problemáticas derivadas del cambio climático y la explotación del espacio natural, y las implicaciones que esto tendría para la docencia y la educación.

Por medio de un videopoema, la creación artística se convirtió en el espacio donde los futuros docentes experimentaron las implicaciones en cuestión de derechos humanos en relación con el medioambiente. Tras exponer la temática del proyecto, el alumnado fue formado en un amplio abanico de propuestas artísticas. A partir de ese momento, los alumnos se encargan de la creación de un breve videopoema con los medios disponibles por cada uno de ellos. Las sesiones educativas sirvieron para que los futuros docentes aprendiesen la estructura de una producción videográfica y las técnicas elementales de la grabación y el montaje.

Para la creación del videopoema, los alumnos eligieron o diseñaron un breve texto y realizaron la conveniente traducción a imágenes y sonidos que lo acompañarían. No obstante, y dada la vocación experimental del proyecto, los enfoques aceptados fueron diversos, sin limitarse a una estructura preestablecida. En cuanto a los temas tratados, la producción de los futuros docentes se aglutinó en base a reflexiones sobre cuatro bloques diferenciados relacionados con el medioambiente en clara referencia a los elementos de la naturaleza: tierra, aire, fuego y agua. El resultado presentó una gran variedad de formas, animando al alumnado a experimentar y discutir ideas sobre la ejecución del trabajo, a la vez que alcanzaron planteamientos que creían que no estaban a su alcance y a una profunda reflexión sobre los derechos medioambientales.

4.2. DERECHOS HUMANOS PARA LA INFANCIA POR MEDIO DEL ÁLBUM ILUSTRADO

La segunda experiencia se centró en un proceso de mediación a través del álbum ilustrado para poder generar el pensamiento crítico y actitudes cívicas sobre los derechos humanos de la infancia. Para dicha

cuestión, se analizaron cuatro álbumes con finalidad de mediación educativa en Educación Infantil relacionada con los derechos humanos (Díaz-Seoane *et al.*, 2022). De esta forma, se plantea una actividad que aglutina la educación literaria, plástica y en valores, convirtiendo al álbum en una herramienta pedagógica para fomentar la lectura literaria, la alfabetización visual y la formación de una ciudadanía crítica, empática y consciente de sus derechos.

La incorporación de los álbumes en la formación docente permite que el futuro profesorado comprenda las complejidades y posibilidades del álbum ilustrado como herramienta pedagógica. De esta manera, se convierte en un instrumento educativo que permite al alumnado, en cualquier nivel, comprender la naturaleza del texto escrito, la necesaria alfabetización literaria y visual y los derechos inalienables que los seres humanos poseemos, gracias a un proceso de mediación en el que confluyen las artes visuales y la literatura infantil. Una situación que permite, por medio de ambas áreas de conocimiento de formar en conceptos abstractos como la tolerancia, la justicia, la inclusión social, o la diversidad.

4.3. LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA: VACÍO

La tercera experiencia que presentamos se trató de una práctica artística transformadora en el contexto de la Guerra en Ucrania. Diseñada como una instalación artística fotográfica a modo de ensayo visual sobre la vulneración de los derechos de la infancia en el conflicto bélico en Ucrania. Una propuesta organizada con una perspectiva crítica en la formación docente. Con la condición de indagar y analizar en las concepciones previas de los y las docentes en formación, la propuesta busca construir relatos visuales mediante la idea de la reapropiación de las imágenes, la deconstrucción de los estereotipos visuales y el collage.

Por medio de la generación de pequeños fotolibros, se produce una profunda reflexión sobre la tragedia bélica, además de cuestionar la labor de la fotografía en la documentación de guerra y del uso que se hace de la imagen de la infancia como fórmula de concienciación social por medio de la reconstrucción de un discurso desde el respeto y la dignidad. La fase final de esta propuesta es el envasado y archivado de estos objetos artísticos, con

la finalidad de generar un gran manto que presente una acumulación de fotografías que buscan explicar una situación del todo inexplicable.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos observado como los derechos humanos siguen necesitando ser defendidos por parte de la sociedad. La vulneración sistemática de los mismos ha provocado que, a lo largo del último siglo y medio, las protestas se hagan más necesarias que nunca. A pesar del estado del bienestar en el que nos integramos, la desigualdad social y la discriminación siguen existiendo a nuestro alrededor. Los datos que las ONGs y las Naciones Unidas han ido registrando nos muestran que, entre estas vulneraciones, la infancia sea una de las más perjudicadas, precisamente uno de los colectivos que más necesita protección. Sorprende ver cómo, aún en pleno siglo XXI, hay millones de niños en todo el mundo que sufren sistemáticamente la vulneración de los derechos que tienen garantizados por medio de la Declaración de los Derechos del Niño. Una situación que se ha agravado con los desplazamientos de refugiados a causa de los conflictos bélicos y los estados autoritarios.

Esta situación, si cabe, se convierte en más problemática al observar cómo la Educación en Derechos Humanos no ha llegado a ser introducida del todo en la mayoría de los currículos educativos del planeta. Una circunstancia que nos sorprende al haber observado que el concepto de Patrimonio Cultural y de los monumentos histórico-artísticos se protegió antes que los propios derechos de los niños. En este sentido, hay que destacar que la idea del Patrimonio Inmaterial no fue reconocida como tal hasta las principales protestas y revueltas surgidas desde los años 60 del siglo XX, siendo partícipe de las luchas de los colectivos más vulnerables. La relación entre derechos humanos y patrimonio inmaterial se ha visto, ineludiblemente, unida desde que en el año 2003 la UNESCO reconoció que el segundo se encuentra supeditado al primero. Por lo tanto, educar en derechos humanos es educar en patrimonio inmaterial.

Esto sitúa a la Educación en Artes visuales y en Ciencias Sociales, en un catalizador de la Educación en Derechos Humanos. Más si cabe cuando se ha observado que el propio concepto o idea de Patrimonio se

encuentra incluido en los temarios de ambas áreas del conocimiento. A causa de ello, los futuros maestros y maestras deben formarse en una Educación inclusiva, crítica y socialmente activa, especialmente ante los peligros del totalitarismo. Más si cabe cuando se observan las carencias que diversos estudios han indicado al respecto de la aplicación de la Educación en Derechos Humanos en los currículos de países como España, Inglaterra, Finlandia o Australia, entre otros.

La utilización de las Investigaciones Educativas Basadas en las Artes que hemos observado, permiten ver cómo las metodologías artísticas provocaron una situación de transformación en quienes las utilizaron, ya fueran docentes como alumnos. Gracias, sobre todo, al trasvase horizontal de conocimientos y la experimentación, convirtiéndolas en un espacio idóneo para que se desarrollen propuestas de defensa de los derechos humanos. Un espacio de confluencia donde las futuras generaciones pueden formarse en cuestiones como la igualdad, la diversidad, la tolerancia, y la justicia social. En definitiva, formar en derechos humanos es hacerlo en un patrimonio inmaterial que será trasladado de unas generaciones a otras diversificando a la sociedad en propuestas más justas, sensibles y tolerantes.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del proyecto “LOS DERECHOS DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD: HABITANDO PROYECTOS ACTIVISTAS CON ESTUDIANTES, DOCENTES Y ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS” de Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i y de I+D+i Orientada a los retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia e Innovación, con código: PID2020-117147RA-I00. 2021-2024.

7. REFERENCIAS

- ACNUR (2022). <https://www.acnur.org/>
- Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2021). Cuerpos diversos, Tetas Diversas: Acción artística para sensibilizar en igualdad de género y diversidad sexual a través de la cerámica. *Revista Apotheke*, 6(3).
<https://doi.org/10.5965/24471267632020144>
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Bourriaud, N. (2014). *Postproducción*. Adriana Hidalgo Editores.
- Caminando Fronteras (2022). <https://caminandofronteras.org/>
- Campillo, A. (2015). *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*. Herder Editorial S.L.
- Cassidy, C., Brunner, R., y Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!' *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1746197913475768>
- Cutanda Pérez, E. (2021). Patrimonio Cultural y Agenda 2030. En C. Martínez Samper y V.M. Lacambra Gambau, *Actas 10ª Jornada sobre Patrimonio Cultural Inmaterial de la Sierra de Albarracín* (pp. 91-116). Comarca de la Sierra de Albarracín.
- Díaz-Seoane, A., Ferreira-Boo, C., & Mesías-Lema, J. M. (2022). Educating in Human Rights for Children through Picture Books. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 13(4), 1–26.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4050>
- Díez Gutiérrez, E.J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educación*, 56(1), 129-144.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>
- Elliott, D., Silverman, M., y Bowman W. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford Academic.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001>
- Emmert, S., y Eur, LL.M. (2011). Education in Terms of Human Rights. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 346-361.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.044>

- Empain, J. y Rifa-Valls, M. (2018), 'Juxtaposing professional identities and(re)telling pedagogical relations through experimental video-based research', *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 7(3), pp. 227–241, http://dx.doi.org/10.1386/vi.7.3.227_1
- FIDH (2023). <https://www.fidh.org/es>
- Fontal, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Editorial Trea.
- Freedom House (2023). <https://freedomhouse.org/>
- Freire, P. (1984). *The Politics of Education. Culture, Power & Liberation*. Praeger.
- García-Ceballos, S. (2014). Educación patrimonial, un proyecto de inclusión. *Tejuelo, Monográfico* 9, 9-19. <https://bit.ly/3r2cTAj>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- González R. Anaiz, G. (2013). Los Derechos Humanos como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. En N. Martínez Morán, A.M. Marcos del Cano, y R. Junquera de Estéfani (Coord.), *Derechos humanos: problemas actuales* Vol. 2 (pp. 1435-1452). Editorial Universitas.
- Greenpeace (2019). *(Pen)últimas cifras de la crisis climática*. Greenpeace Blog.
- Greenpeace (2019). *Plástico*. Greenpeace Blog.
- Harris, A. (2016), *Video as Method*. Oxford University Press.
- Iser, W. (1987). *El Acto de leer (Teoría del efecto estético)*. Taurus
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Taurus.
- Kasa, T., Salmenkivi, E., Putkonen, N., y Kallioniemi, A. (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review*, 5(1), 47–69. <https://doi.org/10.7577/hrer.4456>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.) (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. Taylor & Francis.

- Kong, S. y Han, K. (2023). A study on creative arts therapists' human rights sensitivity. *The Arts in Psychotherapy*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.101996>
- Koo, K.L. (2019) The Universal Declaration of Human Rights at 70: children's rights. *Australian Journal of International Affairs*, 73(4), 326-330. <https://doi.org/10.1080/10357718.2019.1631251>
- Lecuona Prats, E. (2022). Educar en derechos humanos en el aula universitaria: Una experiencia en asignaturas de grado y posgrado. En R. N'Rabet Temsamani y M.V. Quirosa García (coord.), *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp. 819-839). Dykinson.
- Llul Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 177-206. <https://bit.ly/3sMCq0Q>
- Maksimović, M., y Ćosović, M. (2019). Preservation of Cultural Heritage Sites using IoT. En *18th International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH)*, East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 2019, pp. 1-4. <https://doi.org/10.1109/INFOTEH.2019.8717658>
- Maraña, M. (2015). *Patrimonio y derechos humanos. Una mirada desde la participación y el género en el trabajo de las Naciones Unidas en patrimonio cultural*. UNESCO Etxea. <https://bit.ly/484HH3Y>
- Mesías-Lema, J.M., Calviño-Santos, G., Álvarez-Barrio, C., & Díaz-Seoane, A. (2022). Videopoesía, artivismo y defensa de los derechos medioambientales en la formación docente. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17979/ijaber.2022.1.2.9437>
- Mistrorigo, V., Martín, P. y Andrada, A. 2023. Enseñar comunicación: profesorado, curriculum y formación. *RevCom.* (15), e081. <https://doi.org/10.24215/24517836e081>
- Morales, A.J. (1996). *Patrimonio histórico-artístico*. Historia 16.
- Neubauer, A., Ruiz, M. A., y Álvarez Pavón, S. . (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda : un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219–226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.219-226>

- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Østern, T. P. (2017). Metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 7–27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Parker, W.C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 05–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Pinto, H., y Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), 103–128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Repucci, S. y Slipowitz, A. (2022). Democracy under siege. Disponible en <https://bit.ly/3LijOu>
- Robinson, C., Phillips, L., y Quennerstedt, A. (2020) Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities, *Educational Review*, 72(2), 220–24. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Santos, J. (2018). Desafíos de la enseñanza de los Derechos Humanos en el Nivel Superior. En V. Orce (Comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadores/as en formación*. Tomo II (p. 191-214). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <https://bit.ly/3pLLQoq>
- Santos, J. E. (2022). Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(1), 9–33. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.1.001>
- Sharma, B. (2022). A Study of Teachers' Human Rights Consciousness in Reference to 'Human Rights Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 786-790. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221092>
- Struthers, A.E.C. (2016). Human Rights: A Topic Too Controversial for Mainstream Education?, *Human Rights Law Review*, 16(1), 131–162. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngv040>
- Tibbitts, F. L. (2017). Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2>

- UNESCO (2018). *La cultura para la Agenda 2030*. [en red:
<https://bit.ly/45K8MYy>]
- (2022). <https://www.unesco.org/es>
- UNICEF (2023). <https://www.unicef.org>
- Urtiga Moreira, A. y Zabotto Pulino, L.H.C. (2021). Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>
- Vella, R. (2022), 'Is This Really Europe?' Migration, Social Practice and the Performance of Global Citizenship. *The International Journal of Art & Design Education*, 41, 547-561.
<https://doi.org/10.1111/jade.12432>
- Vickhoff, B. (2023) Why art? The role of arts in arts and health. *Front Psychol*, 24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.765019>
- Wall, K., Cassidy, C., Robinson, C., Hall, E., Beaton, M., Kanyal, M., & Mitra, D. (2019). Look who's talking: Factors for considering the facilitation of very young children's voices. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 263-278.
<https://doi.org/10.1177/1476718X19875767>
- Washburn-Madriral, S. y Chaves-Salas, A.L. (2022). Prácticas educativas para la educación en derechos humanos en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 427-445.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.23>
- Xu, L., Aranda, G., Widjaja, W., & Clarke, D. (Eds.). (2018). *Video-based Research in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109213>

EL MUSEO COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: DE LA MEMORIA DE LOS OBJETOS A LA MEMORIA DE LAS MUJERES¹

MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO
*Grupo de Investigación EARTDI.
Universidad Complutense de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

El museo ha sido considerado durante muchos años como un lugar donde, generación tras generación, la sociedad guardaba parte de aquellos elementos que consideraba valiosos. Estos se consideraban así por su carácter estético, histórico o político, fuera porque se convertían en iconos de su identidad nacional o local, fuera porque habían sido seleccionados por personas expertas como elementos que debían permanecer y ser custodiados. El museo se dirigía a visitantes pensados de modo categórico y general, como grupo de personas que debía ser instruido sobre su patrimonio y donde el diálogo no solía estar presente y se manifestaba a través de una comunicación unidireccional que, en el mejor de los casos, servía para comprobar si el mensaje experto había llegado adecuadamente a los visitantes inexpertos. Esta presunción excluía a muchas comunidades a las que no se las pensaba dignas de ser interlocutoras válidas por no alcanzar los niveles de educación o las capacidades cognitivas o físicas necesarias. Eran también consideradas bajo una actitud paternalista aquellas comunidades de un extracto económico o social

¹ Parte de este texto se ha adaptado del capítulo "The museum as a potential space. An approach to trauma and emotional memory in the museum", escrito por la autora en Pazos, A. et al. *Socializing Art Museums. Rethinking the publics' experience*. De Gruyter.

inferior, de un género subalterno —el femenino— o de una procedencia periférica del occidente, explicitándose la ciudadanía legítima en una suerte de sujeto blanco masculino occidental de clase media urbana. Por otro lado, los objetos exhibidos en los museos parecían hablar por sí solos, como ilustraciones de un libro que no está presente. Como señala Marta Dujovne (1995, p. 15), el o la visitante que no esté familiarizado con ese tipo de piezas, se queda afuera, observa un conjunto que le resulta mudo, porque los objetos hablan por sí mismos sólo a aquellas personas que las pueden incorporar a una red de conocimientos previos. Objetos que no parecen admitir más que una interpretación señalada por expertos y a los cuales se les atribuye un valor casi innato, permanente y universal. Todo lo anterior es lo que Laurajane Smith ha denominado “Discurso Autorizado del Patrimonio” (en inglés *Authorized Heritage Discourse*),

"un discurso profesional y técnico que hunde sus raíces en los debates sobre conservación arquitectónica y arqueológica de la Europa occidental del siglo XIX. Centra la atención en objetos materiales, lugares y paisajes estéticamente agradables o antiguos que las generaciones actuales deben proteger para que puedan transmitirse a las generaciones futuras" (Smith 2011, p. 11).

1.1. DEL MUSEO COMO DISCURSO AUTORIZADO AL MUSEO COMO FORO

Este discurso autorizado presupone de alguna manera que “todo tiempo pasado fue mejor” y que otros discursos que incluyan los objetos, puntos de vista o visiones de acciones realizadas por comunidades y grupos sociales desoídos en el museo, se desacreditan por sí mismas al no pertenecer, en términos gramscianos, a los lenguajes autorizados sobre el patrimonio. Como señala Lowenthal (2015) algunos museos trabajan sobre una idea de construcción del pasado cuya vuelta no sirve más que para sentir que vivir en el pasado les ha incapacitado para el presente o para descubrir que en el mundo moderno no se puede vivir. Una idea basada en la nostalgia de lo que fue y ya no es, o en la idea monolítica de una lectura unidireccional sobre hechos acaecidos, que se erige como motora, desoyendo otras lecturas sobre el pasado y no permitiendo más que una única interpretación.

1.2. LA AUSENCIA DE DIVERSIDAD EN LA CULTURA

Hace más de diez años, en 2009, el grupo de investigación EARTDI de la Universidad Complutense de Madrid, inició un trabajo pionero en los museos en el Estado español², alentado por la ley de igualdad de 2007, que obligaba a replantearse a las administraciones públicas y entre ellas a los museos, las narrativas ancestrales ancladas en el etno y androcentrismo. Ante una propuesta por parte de nuestro equipo de investigación de analizar cómo se legitimaba la violencia en las obras aceptadas como universales, a través de raptos y escenas bélicas, los representantes de uno de los museos más importantes del Estado nos respondieron que “donde ustedes ven violencia, nosotros vemos belleza”. Y cuando, ante la ausencia de obras realizadas por mujeres, el grupo propuso subirlas de los almacenes al espacio de exhibición, los representantes justificaron su ausencia porque, según ellos, trabajaban con “criterios de calidad”. Conceptos como “belleza” y “calidad” siguen siendo elementos que reafirman y apuntalan esta concepción sobre el discurso autorizado del patrimonio, donde difícilmente caben otros actores, otras interpretaciones u otros puntos de vista que, a la par que legitiman una sola mirada, desautorizan cualquier otra.

Esta visión, similar a la del príncipe renacentista, desde un solo ojo –aquel de quien detenta el poder– desde el balcón de su palacio, plantea innumerables problemas, y desde hace más de cuarenta años, ha sido contestada y puesta en entredicho. La irrupción de una nueva conceptualización de la museología y de la propia dimensión del museo, a través de la reflexión sobre los fundamentos que debieran añadirse a su conceptualización unido al significado, extensión y alcance de los objetos contenidos, se ha ampliado y enriquecido. El patrimonio ha abierto su significado y el museo comienza a abrir sus puertas.

² Para ver parte del resultado, consultar: López Fdz. Cao, Marián y Fernández Valencia, Antonia (2018) Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *La storia delle donne in percorsi di Public History*, vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.13128/SDD-25661>.

Algunas concepciones explicitan claramente esta situación: el museo como foro (Duncan, 1971); el museo crítico (1980); el museo participativo (Simon, 2010); el museo consciente (Gopnik, 2007; Janes, 2010); el museo distribuido (Proctor, 2019; Balsamo y Bautista, 2013) o el museo 3.0, se han sucedido para mostrar qué es y qué puede ser un espacio museográfico, qué papel tienen los objetos y, sobre todo, qué papel comparten las personas dentro de él, sean estas trabajadoras, coordinadoras o visitantes del museo. En resumen, qué supone el museo como dimensión compartida a nivel real, simbólico y proyectado. De todas estas concepciones es importante reflexionar sobre varios aspectos, ejes de nuestra aportación –el museo como foro y el museo consciente– pero también sobre algunos aspectos epistemológicos que obligan a retomar ideas como arte, percepción, espacio y tiempo en el museo.

A partir de varias premisas relacionadas con este marco de actuación, se plantea una propuesta que se enmarca en lo que se ha venido a llamar “autoridad compartida”, en palabras de Frisch (2011). Para Frisch, la comunidad y los expertos deben reconocer y evidenciar la dimensión dialógica del proceso interpretativo. Mark Murawski, director de educación del Portland Art Museum, en su conferencia *The Urgency of Empathy & Social Impact in Museums*³ mencionó cinco acciones que los educadores y profesionales de museos, en colaboración con sus comunidades, pueden llevar a cabo en pro de la empatía y la acción social en sus instituciones. Entre ellas señalaba descentralizar las estructuras tradicionales hacia quiénes somos y dónde estamos ahora, escribiendo narrativas que revelen el poder de nuestras comunidades, teniendo una visión personal para el cambio, y construir comunidades de acción y cambio. El museo, en términos de Duncan Cameron, puede ser considerado un templo, donde los objetos deben ser venerados, o un foro, ofreciendo al público, un “lugar para la confrontación, la experimentación y el debate” (1971, p. 19).

³ <https://vimeo.com/192969209>

1.3. HACIA UN MUSEO COMO LUGAR DE RECONOCIMIENTO

El reconocimiento implica aprender a compartir protagonismo. La igualdad es paridad de participación y co-decisión e implica el descentramiento de los paradigmas tradicionales. Si se trabaja en el presente con identidades cambiantes, comunidades y personas diversas, todas ellas deben encontrar legitimidad en el espacio museográfico, en plena igualdad y no como un apéndice, un itinerario o una exposición. Deben verse valoradas en un lugar donde el saber hegemónico tiene que reconstruirse en aras a una construcción común participativa. Como personas de etnia gitana o paya, de clases económicamente favorecidas o desfavorecidas, como hombres y como mujeres, como niños, adultos o personas mayores, como personas con enfermedad, solas, libres o privadas de libertad, con diversidad física o cognitiva, con o sin problemas de salud mental, allá donde estas características atravesasen al ser, su presencia como identidades singulares y con derecho a optar debe ser reflejada en un espacio que se considere democrático, y donde el individuo pueda construir su identidad rechazando o reforzando, añadiendo o modificando elementos a la complejidad de nuestra construcción subjetiva.

Daniel Innerarity señala cómo el reconocimiento “se deja sentir principalmente en su ausencia, bajo las modalidades de la humillación, la discriminación, la exclusión, el desprecio, la invisibilidad y la imposición” (2009, p. 5) que se ejerce sobre todo aquello alejando de la visión única de lo que ha venido a llamarse sujeto (occidental, blanco, masculino de clase media). Para Nancy Fraser, una de las figuras esenciales dentro de la justicia social (2000, 2005), la “política del reconocimiento” se basa en el reconocimiento de que diferentes grupos o comunidades –con diferentes historias, necesidades y aspiraciones– pueden reclamar el reconocimiento tanto de forma simbólica como material, y que estas reclamaciones tendrán consecuencias materiales para la equidad y la justicia (Smith and Waterton, 2009).

Por ello, el reconocimiento va más allá de la tolerancia y el itinerario temático “condescendiente”. La tolerancia puede ser otra forma de poder donde “el “ciudadano normal”, ese que se entiende a sí mismo como “no nacionalista” y “sin identidad, género o color”, vive en una jerarquía

en la que algunos son más ciudadanos que otros, donde muchas veces la imparcialidad no es más que la parcialidad del grupo hegemónico” (Innerarity 2009, p. 8). El reconocimiento presupone no solo la igualdad entre los individuos, sino entre los grupos, las culturas y los territorios, dado que ciertos individuos son penalizados por su pertenencia a un grupo. Innerarity incide en la importancia de abrir este co-protagonismo cultural, no como tolerancia del “neutral y universal” hacia “lo otro” (presuponiendo así un universalismo falaz) sino reconociendo toda tradición como particularista:

“no hay peor particularista que el que es incapaz de reconocer su propia particularidad: los varones sin género, los Estados que disfrutaban del monopolio de las buenas intenciones, las religiones que administran la ley natural (...) El universalismo es una aspiración de todos, no una propiedad de algunos” (ibidem ant.)

Ya señalaba Jacques Derrida (1996), que la lengua del imperio se habla en masculino y sin acento, presuponiendo por un lado un lenguaje “neutro” frente a los muchos y diversos acentos que implican procedencia, y por otro, la ausencia un cuerpo que se piensa universal y neutro por ser masculino y occidental, implicando en lo femenino lo corpóreo y anecdótico.

Todo lo anterior supone un esfuerzo no solamente cognitivo, sino afectivo basado en la empatía. El reconocimiento debe ser un elemento central en la política museográfica, tanto en el diseño de narrativas como en las políticas educativas y sociales. Hace unos años se comenzó a hablar de la importancia de los afectos en los museos, pero un museo no puede trabajar los afectos si silencia, discrimina, elude y sobre todo, no comprende y pone en valor —no comparte protagonismo y no reconoce— a todos y cada uno de sus potenciales visitantes.

1.4. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El proyecto *Las mujeres cambian los museos: de la igualdad a la equidad*, viene gestándose, como señalábamos, desde hace años. En 2009 comenzamos a trabajar en los primeros itinerarios museográficos que ponían en valor el papel de las mujeres en la historia, mediante de un convenio del Ministerio de Cultura con la Universidad Complutense de Madrid,

a través del Instituto de Investigaciones Feministas, del cual yo era directora en aquel momento.

A partir de los proyectos realizados tanto desde el Instituto de Investigaciones Feministas como desde el grupo de investigación EARTDI, como desde la asociación MAV –mujeres en las Artes Visuales– hemos presenciado cómo las instituciones culturales han pasado de una posición defensiva, en el mejor de los casos, y abiertamente deslegitimadora de nuestras propuestas en otros –que tildaban de poco rigurosas y académicas– a cuestionar desde dentro un canon andro y etnocéntrico. La llegada de las mujeres a los espacios de responsabilidad de los museos ha sido uno de los detonantes de este movimiento de apertura a la sociedad y los cambios. El feminismo, el movimiento social más importante de los últimos cien años ha sido el responsable de estos cambios: su potencial de inclusión, su capacidad crítica y autocrítica, su continua potencia regeneradora, su ausencia y rechazo a liderazgos concretos, ha conseguido que “de Norte a Sur, de Este a Oeste”, los distintos colectivos silenciados, minimizados, ridiculizados, desautorizados y negados, se hagan presentes y articulen su propia voz.

Mihaly Csikszentmihalyi (1996) hace una diferencia interesante cuando señala la existencia en el sistema artístico, del “campo” y del “ámbito”. El campo es el espacio donde la actividad artística se desarrolla, siendo tan amplia como amplia es la actividad artística del ser humano, más allá de limitaciones sociales. Ámbito, sin embargo, es el conjunto limitado de productos emanados de las prácticas artísticas que una hegemonía cualificada considera “de calidad” en un lugar y en un momento determinado. Es una selección, en un contexto de un canon y un grupo hegemónico –que sanciona el canon– del campo. Justamente los criterios de ese ámbito son los que están siendo cuestionados por la sociedad y los grupos más críticos de la propia cultura y por ello actualmente no hacen más que aparecer artistas mujeres, afro, no occidentales, etc. ¿Dónde estaban? ¿Por qué no las hemos estudiado en nuestras carreras de Arte? ¿Por qué no las cita Alfred Barr en su genealogía del arte moderno? ¿O Aby Barburg? ¿Por qué se excluye a las escritoras de la generación española del 27? ¿Por qué no estaban en la foto, cual la tertulia de Solana? ¿Por qué todavía se acepta a regañadientes a las “Sin sombrero”? En la edad de oro de la

modernidad, solo los hombres occidentales reconocían a otros hombres occidentales, no había hueco para “los otros”, más allá de ser sus estudiantes, visitantes de sus museos o sus esposas y asistentes.

1.5. RETOMAR EL ARTE COMO EXPERIENCIA

El enfoque pragmatista que inaugura John Dewey (1958) señala que el arte es una expresión de la actividad humana que relaciona al individuo con los otros y la vida, por ello une a los seres humanos y la naturaleza, sea a través del mito, del ritual o del juego, en una comunión con su origen y su destino. Estas expresiones, son siempre estéticas, porque se hacen de modo especial, que nos remite a la atención y al cuidado. El arte, como continua Dewey, une a los vivos y los muertos en un compañerismo común, como el rito, la ceremonia, el mito o la leyenda:

Son estéticas, pero son más que estéticas. (...) Cada uno de esos modos de actividad comunes unían lo práctico, lo social y lo educativo en un todo integrado que tenía forma estética. Introducían valores sociales en la experiencia, de modo que estos fueran más impresionantes. Conectaban cosas que eran abiertamente importantes y se realizaban abiertamente con la vida sustancial de la comunidad” (1958, 327.328).

El arte, la actividad artística, es todas esas cosas: el saberse en el mundo, solo, con los otros, ante la nada, el saber que vamos a morir, el poder realizar un acto de amor a los que se van, celebrar los que llegan y la vida que florece e irrumpe con el regalo de un espacio marcado por lo estético. El arte ayuda a ser con los otros y a entendernos en el mundo, más allá de ese paso desbocado del tiempo. Cosas nada útiles que permanecen, llegan al corazón de nuestra subjetividad y conectan con lo verdaderamente necesario.

El museo está lleno de objetos, imágenes especiales que, como señala Hannah Arendt (2009), no están marcados por su funcionalidad, o no sólo por ella. ¿Qué es lo que hace un objeto especial? Que está cargado de algo más que utilidad; que, bajo el mismo significante, bajo una misma forma, esconde o representa un algo más. Algo que puede señalarse como metáfora de transcendencia común –apelando al don como elemento de sobrevivencia social, pero también de representación

simbólica, en palabras de Marcel Mauss (2007)—, o como huella de una experiencia que para nosotros ha sido o pudiera de nuevo ser trascendente. Las sociedades eligen objetos que representan algo para la siguiente generación y que debe ser conservado. No se conservan tanto por sí mismos, sino por la experiencia que han encarnado y por aquella que pueden provocar. Como se señala en la introducción de la obra *Le musée canibal*,

“La culture matérielle constitue la part tangible de l’expérience du monde, celle qui apparemment résiste le mieux au temps et se transmet de la manière la plus directe. Les êtres passent, les idées s’estompent, les objets et les choses restent —une bonne partie d’entre eux tout au moins— et finissent par former une masse critique que les sociétés humaines gèrent et organisent, en assimilant, négligeant, recyclant ou détruisant, sous peine d’être submergées par elle” (2002,6).⁴

La práctica artística —aquella que aporta algo especial a los objetos de uso y se constituye como el eje de los objetos simbólicos sin utilidad práctica— ha acompañado a los seres humanos desde los inicios, desde el lenguaje. Sabiendo que los primeros grupos humanos necesitaban de todo su tiempo y energía para sobrevivir y alimentarse, la función del arte que muchos han señalado como simple entretenimiento u ocio resulta cuando menos discutible, máxime cuando muchas de las obras se realizaron cuando no había tiempo más allá de la propia subsistencia.

La experiencia de la contemplación es entendida entonces como una actividad consciente que, —a través de un objeto tangible o intangible—, pone en relación los recuerdos, pero ayuda a aprehender parte de lo universal y se convierte, en el más puro sentido kantiano, en el punto de partida del conocimiento. Es ahí donde la observación y la reflexión teórica alcanzan una significación específica. Definido el ser humano como ser en el mundo, en su vertiente heideggeriana (Heidegger, 1978), y definido por su apertura a éste, los objetos, a través de la contemplación consciente, se convierten en objetos —imágenes, sonidos, actos— para el

⁴ La cultura material constituye la parte tangible de la experiencia del mundo, aquellas que aparentemente mejor resiste al tiempo y se transmite de la manera más directa. Los seres humanos pasan, las ideas se desvanecen, los objetos y las cosas permanecen —una buena parte de ellas al menos— y acaban por formar una masa crítica que las sociedades humanas gestionan y organizan, asimilan, descuidan, reciclan o destruyen, bajo pena de ser sumergidos por ella. (T.de A.)

ser, en objetos que cobran sentido. Es ahí donde los conceptos de resonancia y repercusión operan en la o el visitante. Como señala Gastón Bachelard en su obra, *Poética del espacio* (1961, 13.14),

“C'est ici que doit être sensibilisé le doublet phénoménologique des résonances et du retentissement. Les résonances se dispersent sur les différents plans de notre vie dans le monde, le retentissement nous appelle à un approfondissement de notre propre existence. Dans la résonance, nous entendons le poème, dans le retentissement nous le parlons, il est nôtre. Le retentissement opère un virement d'être. Il semble que l'être du poète soit notre être. La multiplicité des résonances sort alors de l'unité d'être du retentissement. Plus simplement dit, nous touchons là une impression bien connue de tout lecteur passionné de poèmes : le poème nous prend tout entier”.⁵

La obra resuena, dice algo de nuestra vida, nos conecta con ella, viene hacia el interior y nos pone en relación. Y al hacerlo, nos repercute, hace que nosotros nos sintamos completados por la imagen, se hace nuestra.

La experiencia, tal y como la definimos, se convierte en el eje central del arte y, por ello, de los museos. Como señala Joseph Pine II –defensor junto con Montpetit de la economía de la experiencia (1999)–, los productos son tangibles, los servicios intangibles, y las experiencias memorables. Y precisamente esta es la característica que hace tan distinta esta filosofía, su recuerdo. En el museo se debe apelar a la experiencia trascendente, más allá del entretenimiento o del ocio, entendido como evasión del pensamiento complejo y de uno mismo.

2. OBJETIVOS

A partir de estas premisas anteriores surge el proyecto *Las mujeres cambian los museos*, primero como un proyecto y red interoceánica que unía a museos argentinos, brasileños y españoles y luego como un proyecto

⁵ “Es aquí donde se debe sensibilizar la dupla fenomenológica de resonancia y repercusión. Las resonancias se dispersan en los diferentes planos de nuestra vida en el mundo, la repercusión nos llama a una profundización de nuestra propia existencia. En la resonancia, escuchamos el poema, en la repercusión lo hablamos, es nuestro. La repercusión opera un cambio del ser. Pareciera que el ser del poeta es nuestro ser. La multiplicidad de resonancias entonces sale de la unidad de ser de la repercusión. En otras palabras, tenemos una impresión bien conocida de cualquier lector apasionado de poemas: el poema nos completa”. (T. De la A.)

específico, unido a los objetos patrimoniales, de la mano del festival *Ellas Crean* y patrocinado y en colaboración con el Ministerio de Cultura y la Subdirección General de Museos Estatales⁶. Los objetivos del primer proyecto se referían al análisis, discusión y formulación de problemáticas existentes en los museos en clave de género y decolonial, de deconstrucción de un discurso hegemónico, así como detectar estrategias de redistribución, representación y reconocimiento. Unido a ello, la recogida de buenas prácticas ya existentes y la propuesta de cambios que aflorasen la presencia de las mujeres y otras identidades no normativas con el fin de lograr un cambio de paradigma de los museos.

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO *VIDEO-CARTAS*

Como parte del proyecto *Las Mujeres cambian los museos*, además del trabajo en red, visibilización de buenas prácticas y organización de foros, la producción de video-cartas planteó un trabajo de escucha y producción e intercambio de la voz de las mujeres a ambos lados del Atlántico.

Las video-cartas proponen narrativas a partir de los objetos del museo, recuperando la memoria de las mujeres, mediada por los museos participantes en el proyecto, a partir de la experimentación de lenguajes y dispositivos audiovisuales, producidos de forma colaborativa, participativa, de forma geolocalizada y en red. A lo largo del proyecto, durante 2021, se recogieron las voces, memorias, deseos y energía de las mujeres, en un proyecto que buscó precisamente «dar voz» a personas que habían sido silenciadas en los espacios culturales. Las video-cartas grabadas desde este proyecto, toman cuerpo de historia que se oye en los espacios culturales y museos a un lado y otro del Atlántico.

Una vez realizada la primera fase de las video-cartas en el ámbito iberoamericano, se realizó una segunda específicamente en el ámbito estatal, a través de la Red Estatal de Museos españoles, con la colaboración de los equipos de mediación y educación de los mismos, y comisariadas por

⁶ Para más información, consultar la web del proyecto: <https://acortar.link/VdsB1n>

Marián López Fdz. Cao en la parte de contenidos y asesoría de género y Mar Marcos Molano, en la parte técnica. Los objetivos específicos de esta segunda fase eran:

- Proponer una comunicación epistolar a través de video-cartas a cada uno de los museos estatales, que permitan aflorar la presencia de las mujeres dentro del museo.
- Aplicar metodologías feministas en la interpretación del objeto artístico.
- Encontrar, aplicando el paradigma del arte como experiencia, la memoria de los grupos silenciados en los museos y emerjan nuevos protagonismos y nuevas claves interpretativas.
- Vincular el objeto patrimonial con las vidas de las mujeres.
- Reformular los museos como espacios de reflexión común, canalizadora en procesos de paz y negociación social, especialmente a través del protagonismo de mujeres y colectivos de mujeres.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA METODOLOGÍA FEMINISTA

Las metodologías feministas de la ciencia, ahora aplicadas también a las ciencias sociales, han supuesto un giro en la concepción del saber y, sobre todo, han puesto en evidencia el carácter de construcción social del mismo y los fundamentos ideológicos que lo sustentaban. Han desvelado falacias nominales y errores en la propia construcción de las teorías, que hacían una nítida separación entre sujeto y objeto, señalaban la «voz neutra» del investigador y privilegiaban sin embargo determinadas actividades humanas señalándolas como valiosas o civilizatorias frente a otras que, por no nombrarlas, quedaban ocultas, minimizadas o eliminadas del acervo y el conocimiento común.

El feminist standpoint, o punto de vista feminista, tratado por autoras como Nancy Hartscock, Sheyla Benhabib, Evelyn Fox Kéller o Sandra Harding, aporta elementos interesantes, aunque a veces controvertidos, dentro de nuestro ámbito de conocimiento.

La teoría del punto de vista proviene del marxismo, según el cual, en todo período histórico, la visión del mundo que domina refleja los intereses y valores del grupo dominante. A partir de esta idea se derivaría que las mujeres, como grupo excluido de los circuitos de poder, detentan una posición especial –un privilegio epistémico– que les proporciona un punto de vista epistemológico privilegiado, una visión del mundo menos distorsionada que la impuesta por los varones blancos propietarios de clase media, usuales detentadores del poder.

La teoría del punto de vista feminista descansa sobre dos pilares básicos:

- a. Todo conocimiento está situado, pues es una construcción práctica y social.
- b. La localización desde las mujeres puede proporcionar un punto privilegiado para revelar algún tipo de verdad (Adán, 2006, p. 106).

Si el objetivo es definir un punto de vista más democrático o menos distorsionado es preciso identificar el conjunto de experiencias que se consideran históricamente “propias” de las mujeres. Para no caer en universalizaciones, nuevas verdades ni esencialismos, podemos señalar que la experiencia de las mujeres no es una expresión universal sino una categoría multidimensional. O, como señala Amorós, frente a una «universalidad sustitutoria», una “universalidad interactiva” (Amorós, 2004, 74) que permita intervenir a otras comunidades.

3.1.1. El método regresivo analítico-sintético progresivo

Simone de Beauvoir señala, apelando al importante concepto de situación, por el cual la situación es aquel contexto social, económico o político que puede dificultar o intervenir en el proyecto de cada sujeto, que lo que une a las mujeres es compartir una experiencia de dominación inherente a un determinado cuerpo sexuado, una comprensión de la subjetividad en relación con el cuerpo. Una situación, el cuerpo sexuado, que nuestra sociedad ha convertido en eje del dominio de las mujeres abocándolas a seguir un código de conducta determinado, a considerarlas un topos, y a limitarlas en el ejercicio de sus derechos como

ciudadanas. Aplicar el método regresivo-progresivo significa recomponer ciertas formas-tipo que responden a las salidas que las mujeres han habilitado para realizar su condición a la vez que la trascienden. Es decir, señalar cómo el ser humano dispone, siempre, de un resquicio de libertad para trascenderse.

Aplicando el método regresivo-progresivo de Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, se señala cómo a pesar de las condiciones educativas adversas, la falta de apoyos y los condicionamientos sociales contrarios al estudio y la carrera profesional de las mujeres –fase regresiva y analítica–, muchas de ellas consiguieron no sólo enfrentarse a esos prejuicios, sino construir una red de pensamiento entre ellas y aquellos hombres que compartían su lucha por la libertad, la ciudadanía, el conocimiento y la independencia, –fase sintética y progresiva–. Una fase que dé cuenta de lo que la existente humana, que diría Celia Amorós, “ha hecho con lo que han hecho de ella”. Es decir, señalar las figuras de la heteronomía, aquellas que consiguieron zafarse de su destino, desafiarlo y construir su propio camino.

Este es uno de los pilares metodológicos sobre los que se asienta el proyecto: lejos de la victimización, el proyecto de video-cartas pretende mostrar los obstáculos, pero también las transgresiones que los grupos oprimidos han realizado siempre para subvertir el orden establecido y desafiar las limitaciones impuestas.

Entre los objetivos se encuentra también incluir prácticas que habían sido minusvaloradas y olvidadas, por pertenecer al ámbito de las mujeres, como colectivo subyugado, y de algún modo, «desplazar» el punto central del conocimiento desde la posición androcéntrica a una, cuando menos, más inclusiva y multidimensional. En nuestro caso, moverla allá donde las prácticas de las mujeres se hagan visibles, necesarias para la cultura y no marginales.

3.2. FASES

El proyecto comenzó en diciembre de 2021 y terminó en septiembre de 2022. Muchas de las fases fueron sincrónicas y se adaptaron a los condicionantes de cada museo. Entre diciembre y marzo se realizó la

primera fase del proyecto, en la que se contactó con cada uno de los equipos de los museos. La segunda fase, simultánea en casos con la primera, consistió en el intercambio con respecto a la elección del objeto, tema seleccionado por el equipo del museo, realización de la carta e intercambio de sugerencias y cambios hasta llegar a un consenso. Se realizó entre marzo y mayo de 2022. La tercera fase, consistente en el rodaje in situ en los distintos museos de la Red, se realizó entre febrero y mayo y el equipo de grabación se desplazó y filmó el museo y en casos, locutó la carta. La última fase tuvo lugar entre marzo y junio de 2022 y consistió en el montaje audiovisual de la video-carta y el intercambio del resultado con los museos y la dirección general de museos estatales.

FIGURA 1. Fases del proyecto video-cartas



4. RESULTADOS

Más allá de la cuantificación de la recepción del producto resultante, el proyecto de video-cartas *De la memoria del objeto a la memoria de las mujeres* ha mostrado cómo las metodologías feministas, de carácter participativo y horizontal, son capaces de actualizar y renovar sectores del conocimiento que se habían mostrado desconfiados al contacto con

otras disciplinas. La epistemología feminista, de carácter transversal en el conocimiento, se descubre pues como un elemento clave en la revisión de los discursos tradicionales y reactualización de contenidos. Es muy destacable la colaboración universidad-museo, con todos y cada uno de los equipos de difusión y educación y dentro de estos, de las componentes del propio equipo, de forma horizontal y colaborativa tanto en relación con la selección del objeto, tema de interés o personaje femenino que querían destacar, como el modo de escribir la carta, locutarla o aparecer en el video. Un trabajo coral que es clave en las metodologías feministas que deshace jerarquías e inaugura nuevos modos de trabajo y recuperación. Entre los comentarios finales de los diferentes museos, podemos destacar:

“Ha sido una experiencia maravillosa, espero que haya nuevos proyectos vuestros”

“el resultado es precioso, coral y multicolor, y poniendo en valor el papel de tantas y tantas mujeres”

“Ya hemos podido ver algunas de las últimas video-cartas y son maravillosas! Enhorabuena por vuestro trabajo y por vuestra entrega. ¡Muchísimas gracias por la vídeo-carta que habéis dedicado a todos los museos, es preciosa! Ha sido un verdadero placer trabajar con todo vuestro equipo. Gracias por la ilusión que habéis puesto y por todas las facilidades que nos habéis dado”

El proyecto de video-cartas ha tenido 3856 visualizaciones en total (véase tabla 1), y fue seleccionado por la Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica 2023 de la Universidad Granada⁷. La repercusión en el ámbito educativo ha sido notable.

⁷ Muestra Internacional de Videonarración A/r/tográfica: <https://acortar.link/BVQ3wv>

TABLA 1. *Tabla de video-cartas realizadas*

Título	Museo	Nº visualizaciones	Enlace
El museo que ayudasteis a construir	Museo de Arqueología Subacuática	154	https://vimeo.com/734652561
Las mujeres cambian los museos: No te olvides de tu Clotilde	Museo Sorolla	368	https://vimeo.com/734651323
Arriba, niñas	Tabacalera	162	https://vimeo.com/734650373
Más allá de la palabra	Museo de Mérida	179	https://vimeo.com/726636945
Las cervantas: inspiración y legado	Casa- Museo de Cervantes	161	https://vimeo.com/726632002
Palabras de Sor Juana	Museo de América	250	https://vimeo.com/726630265
Anna Hyatt, una escultura que encuentra su lugar	Museo de El Greco	168	https://vimeo.com/711135899
De Teresa de Lucena a la sociedad del S. XXI: Custodiad la cultura	Museo Sefardí	139	https://vimeo.com/711135080
Manuela Ballester, a la luz de Valencia	Museo de Cerámica y Artes Suntuarias "González Martí"	216	https://vimeo.com/711132849
Mujeres de la prehistoria: Cuidadoras, cazadoras, recolectoras, artistas	Museo de Altamira (Santillana del Mar)	249	https://vimeo.com/711132786
Esos lienzos son tu riqueza	Museo del Traje	373	https://vimeo.com/691955123
Diario de Carolina Coronado	Museo del Romanticismo	375	https://vimeo.com/691954473
La errante de la Historia del Arte. María Luisa Caturla	Museo Nacional de Escultura	311	https://vimeo.com/691952399
Manillas de esclavitud	Museo de Arqueología	382	https://vimeo.com/691950930
¿Quién soy?	Museo de Etnografía	20	https://vimeo.com/691950419
Lilly Reich y Charlotte Perriand, pioneras del diseño	Museo de Artes Decorativas	328	https://vimeo.com/691949643
Para volver, volver y volver	Museo Cerralbo	261	https://vimeo.com/691949142
Museos más nuestros	Equipo UCM	282	https://vimeo.com/726638071

Podemos señalar su potencial didáctico en la formación de maestras y maestros, a través de la experiencia de la profesora Laura Lucas con el alumnado del curso del grado de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid (año académico 2022-2023). Como señala en la comunicación presentada al congreso XARXES-INNOVAESTIC/REDES-INNOVAESTIC:

“Las video-cartas recuperan esa capacidad de crear un vínculo entre la persona remitente y la destinataria. Y lo hacen a través del patrimonio cultural que albergan los museos, a través de objetos que, por su pertenencia histórica y su valor simbólico, tienen la capacidad de unir pasado, presente y futuro, vinculando en este caso los saberes, voces y experiencias de mujeres diversas. Podemos recuperar, así, aquellos hilos que quedaron entretejidos y que fueron invisibilizados por la mirada androcentrista, una óptica que desde hace tiempo se busca superar en la educación no-formal y que es necesario que se incorpore también en la educación formal”⁸

Se pidió al alumnado (56 participantes) visualizar una de estas video-cartas, a través de elección libre, y desarrollar una propuesta didáctica para su futuro alumnado en torno a los contenidos tratados, teniendo como escenario el museo elegido. Para valorar el grado de aprendizajes adquiridos con esta actividad, se proporcionó una ficha-evaluatoria en la que tenían que marcar el grado de motivación, implicación, interés y esfuerzo que tuvieron; y explicar en un texto libre las competencias profesionales que creen haber adquirido. Los resultados demuestran que las personas participantes han adquirido las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural. Además, valoran muy positivamente este tipo de herramientas didácticas, propias del aprendizaje no-formal, y concluyen que son también útiles para el formal. Entre sus comentarios, podemos destacar el siguiente:

⁸ Comunicación *Las mujeres cambian los museos: un proyecto innovador para coeducar*, presentada por Lucas, Laura; López Fdz. Cao, Marián y Díez Ros, Rocio al Congreso XARXES-INNOVAESTIC / REDES-INNOVAESTIC 2023.

“las videos-cartas han conseguido que aprenda a observar y no solo a ver; y que me cuestione como persona para poder cuestionarme como futura docente. Desde mi punto de vista, esta asignatura es esencial y debería de ser obligatoria en esta carrera, ya que, gracias a ella, me creo más capaz de cambiar este gran mundo de la educación a algo mejor”⁹

5. DISCUSIÓN

El ámbito cultural ha sido uno de los últimos rincones y paradójicamente, uno de los más refractarios a la renovación, la crítica y la apertura a nuevos discursos democráticos. Encerrados en una torre de marfil, conscientes de pertenecer a una élite epistocrática, no aceptaban ningún discurso que no viniera, al más puro estilo de pacto juramentado patriarcal, de sus iguales. De acuerdo con la teoría del “testigo modesto” de Donna Haraway, la voz del museo ha sido marcada por una “auto-invisibilidad” androcéntrica occidental que se ha erigido en “ventrílocuo legítimo y autorizado del mundo de los objetos (...) (con) el extraordinario poder de establecer los hechos. Es testigo: es objetivo; garantiza la claridad y la pureza de los objetos. Su subjetividad es su objetividad” (Haraway, 2004, p.14).

Las mujeres, como los indígenas o las personas de clases populares, nunca han sido consideradas iguales. Era un diálogo en paralelo, donde las voces nunca se encontraban. Cuando los movimientos decolonizadores y feministas llegaron a la cultura, nadie abrió la puerta principal y en la mayor de los paternalismos, se les abrió la del servicio y se les permitió ocupar “un mes”, una sala de “emergentes” o una sección de la historia del arte universal, la de “feminismos” o “decolonialidades”. El resto del museo era ocupado por el Arte con mayúsculas, el “neutro”.

Es cierto que ello ha seguido siendo así en su mayoría. Pero muchas mujeres y algunos hombres, de modo riguroso han entrado en los museos con una mirada crítica y renovada. Y aunque en un inicio muchas de ellas asumieron el conocimiento anterior, hegemónico y excluyente, comenzaron a encontrar contradicciones epistemológicas en archivos, omisiones inexplicables, obras maltratadas o poco documentadas por el simple hecho de

⁹ Respuesta al cuestionario por parte de un/a alumno/a.

haber sido realizadas por mujeres, y muchos otros elementos contradictorios y de difícil explicación racional, pero sí de fácil explicación ideológica.

El feminismo obliga a repensar los museos no sólo desde ausencia de las mujeres, sino desde todas las ausencias. Obliga a replantearse la construcción de saberes, también del museo, desde un doble esfuerzo de creación y deconstrucción, potenciando la imaginación teórica, la reflexión crítica y el conversar (Segato, 2018; Trujillo, 2022). El feminismo abre en su crítica el discurso colonialista, elitista, de diversidad sexual, de otras capacidades y más allá de ello, obliga a repensar profundamente las prácticas del museo, exigiendo una reflexión global sobre las prácticas museográficas, el concepto de memoria, de objeto artístico y su contemplación.

6. CONCLUSIONES

Las video-cartas han ofrecido un formato alternativo, centrado en el vínculo objeto cultural-persona, que supone, gracias a la aplicación de las metodologías feministas, una renovación de la mirada patrimonial que incluye una perspectiva sistémica y contextualizada. Dentro de las limitaciones técnicas y espacio-temporales, permite una comprensión de la cultura desde una praxis colectiva de saberes desde lo situado. Una nueva práctica que incluye el diálogo, la investigación-acción participativa, estimulando la reflexión crítica, así como nuevas praxis transformadoras y emancipatorias. Esta apertura supone una innovación educativa que, como se ha señalado en el apartado de resultados, debe ser explorada como un material de trabajo en las aulas de formación de los distintos niveles educativos y en los propios museos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Instituto de las Mujeres el apoyo al primer proyecto iberoamericano y a EllasCrean, por habernos incluido en su programación de 2022, así como a la Subdirección General de Museos Estatales, del Ministerio de Cultura, por su apoyo y coordinación. Queremos expresar un agradecimiento específico a Sara Rivera Dávila, Consejera Técnica de la Subdirección General de Museos Estatales, y a Concha Hernández, directora de EllasCrean, por su apoyo constante y confianza en el proyecto.

8. REFERENCIAS

- Adán, Carme (2006) *Feminismo y conocimiento*. Espiral Maior.
- Amorós, Celia (2004) Por una ilustración multicultural. *Quaderns de filosofia i ciencia* (34), 67-79
- Bachelard, Gaston (1961) *La poétique de l'espace*. Les Presses universitaires de France.
- Bautista, A. y Bálsamo, A. (2013) Nuevos medios y museo: ¿qué hay de nuevo? En A. Bálsamo y A. Bautista (ed) *Etnografía digital*. Routledge, 239-252.
- Benhabib, Sheyla (1992) Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism. In *Contemporary Ethics*. Londres. Routledge.
- Csikszentmihalyi, Mijail. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Derrida, Jacques (1996) *El monolingüismo del otro*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Dewey, John (1958) *Art as experience*. Penguin Books.
- Dujovne, Marta (1995) *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Fondo de Cultura Económica.
- Duncan F. Cameron, The Museum, a Temple or the Forum. *Curator, the Museum Journal*, xiv. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1971.tb00416.x>.
- Fox Keller, Evelyn (1985) *Reflections on Gender and Sciences*. Yale University Press.
- Fraser, Nancy (2000) Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review* (4), 55-68.
- Fraser, Nancy (2005) Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* (39), 69-87.
- Frisch, Martin (2011) From A Shared Authority to the Digital Kitchen, and Back. En B. Adair, B. Filene, & L. Koloski (Edits.), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*. The Pew Center for Arts and Heritage, 126-137.

- Gopnick , Adam (2007) *The mindful museum*. <https://thewalrus.ca/the-mindful-museum/>
- Hannah Arendt (2009) *La condición humana*. Paidós.
- Harding, Sandra (1987) *Feminism and Methodology: Social Science Issues*. Indiana University Press.
- Hartsock, Nancy (1997) The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism In L. Nicholson (ed) *The second wave: A reader in feminist theory*. Routledge.
- Heidegger, Martin (1978) *¿Qué es filosofía?* Narcea.
- Innnerarity, Daniel (2009) Políticas del reconocimiento. *Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria = revista de pensamiento e historia* (30) 4-12.
- Lowenthal, David (2015) *The Past is a Foreign Country revisited*. Cambridge University Press.
- López Fdz. Cao, Marián (2019) The museum as a potential space. An approach to trauma and emotional memory in the museum. In Pazos, Angel Et alt *Socializing Art Museums. Rethinking the publics' experience*. De Gruyter.
- López Fdz. Cao, Marián y Fernández Valencia, Antonia (2018) Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *La storia delle donne in percorsi di Public History* (14). DOI: <https://doi.org/10.13128/SDD-25661>.
- Lucas, Laura; López Fdz. Cao, Marián y Diez Ros, Rocío (2023) *Las mujeres cambian los museos: un proyecto innovador para coeducar*. Comunicación al Congreso XARXES- INNOVAESTIC / REDES-INNOVAESTIC 2023
- Mauss, Marcel (2007) *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses Universitaires de France.
- Pine, B.J. II and J. H. Gilmore (1999), *The Experience Economy: Work is Theatre & Every Business a Stage*. Harvard Business School Press.
- Proctor, N. (2029) *Los museos en la era digital*. Ediciones T.
- Segato, Rita L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

- Simon, Nina (2010) *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.
<https://acortar.link/N6xEEf>
- Smith, Laurajane (2011) *All Heritage is intangible: Critical Heritage Studies in Museums*. Text of the Reinwardt Memorial Lecture May 26, 2011.
<http://www.reinwardtacademie.nl>
- Trujillo, Macarena y Contreras, Paola (2020). Epistemologías feministas: Reflexiones desde el feminismo decolonial y la perspectiva interseccional en las ciencias sociales. *Sociedad hoy* (27) 6-23, 1º Seminario (2020).
http://revistas.udec.cl/index.php/sociedad_hoy/article/view/5321/5071
- VV.AA. (2002) *Le musée cannibale*. Suiza: Musée d'ethnographie.
- Zepeda, Nayeli (2018) *El museo compartido. De la autoridad abierta y sus reconciliaciones*. <https://acortar.link/2agkRg>

PATRIMONIOS TANGIBLES E INTANGIBLES EN MUSEOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA SOBRE AUSENCIAS Y PRESENCIAS

PABLO COCA JIMÉNEZ

Universidad de Valladolid

INMACULADA SÁNCHEZ MACÍAS

Universidad de Valladolid

ALICE SEMEDO

Universidad de Oporto

1. INTRODUCCIÓN

Los grandes museos europeos han contribuido -desde sus orígenes- con sus prácticas coleccionistas y expositivas a reafirmar los valores sobre los que se constituyeron los nuevos estados liberales surgidos con la caída del Antiguo Régimen. Los museos, desde entonces, se han erigido como una de las instituciones de mayor repercusión de las sociedades liberales, contribuyendo, en muchos casos, a la constitución del aparato ideológico que los estados modernos han desarrollado para afianzar sus valores constituyentes.

Las prácticas de adquisición, conservación, interpretación y exhibición de los museos han ayudado a la construcción de un conjunto de valores y creencias que representan, fundamentalmente, a los grupos dominantes (Zunzunegui, 2003). El proceso de selección de unos objetos -y no de otros- que representan supuestamente unos determinados ideales, la interpretación de estos artefactos y su organización en el espacio museístico que les permite ser resignificados (Derrida, 1971), contribuye a la construcción de un relato que es asumido por sus visitantes. Esto ha dotado a estas instituciones de un cariz pedagógico, cuyo objeto ha sido la de instruir a las nuevas generaciones en los valores que promueve el

museo. Además, en línea con el objetivo de apuntalar a los museos como referentes culturales e identitarios, estos han sido considerados como las instituciones depositarias de la memoria colectiva y del sentimiento de pertenencia de una comunidad.

La supuesta neutralidad de los espacios museísticos que difundió la modernidad artística se ha demostrado ser falso (O’Doherty, 2011). Y no solo eso, incluso, como señala Karp (1991), es precisamente esta afirmación la que convierte a estas instituciones en instrumentos de poder.

Los museos son, por tanto, lugares de presencias, la de los objetos que representan estos ideales y creencias y que con el tiempo han adquirido la consideración de verdad. Sin embargo, son, al mismo tiempo, lugares de ausencias, es decir, donde se ha silenciado la voz y la memoria de los que no están representados en la institución.

Este es el caso del programa de talleres “Los ausentes nunca tienen la razón”, que se desarrolló en el año 2021 en el museo Quinta de Santiago de Matosinhos (Oporto), que tuvo por objeto emplear el concepto de ausencia como una estrategia de mediación que permitiera comprender y desvelar los silencios que la institución presenta en sus colecciones y exposiciones.

En estos talleres participaron 23 personas procedentes de la Red de Museos de Portugal, profesorado de las Universidades de Oporto y Valladolid, así como estudiantes del programa de doctorado de Estudios del Patrimonio y del Máster de Museología de la Universidad de Oporto.

1.1. DE LA CRÍTICA INSTITUCIONAL A LA CRÍTICA DE LA REPRESENTACIÓN

La contemporaneidad ha comenzado a cuestionar e, incluso, a subvertir este tipo de prácticas. La convulsa situación social y política de los años sesenta y setenta del siglo pasado favoreció el surgimiento de la teoría crítica y de los estudios culturales que abrieron la puerta a prácticas revisionistas. En este contexto, la crítica institucional, como práctica artística, tuvo como objeto indagar sobre la propia condición del arte y de sus instituciones, y las repercusiones que esta tenía sobre la sociedad.

La crítica institucional enfrentó el fenómeno artístico de muy diversas formas, por ejemplo, negando las instituciones artísticas, incorporando a la esfera artística a minorías u a otras comunidades tradicionalmente excluidas de museos y del sistema del arte (Steryerl, 2006). Desentrañar las supuestas narrativas universales y objetivas que los museos han elaborado mediante sus prácticas coleccionistas y expositivas, supone, a su vez, desvelar las relaciones de poder y las formas de representación que el museo ha contribuido a construir.

En su introducción en *A Companion to Museum Studies*, MacDonald (2006) se refiere a la crítica representacional como al giro que desde una mirada crítica presta atención a las cuestiones de representación y a la construcción del conocimiento, “a cómo se inscriben los significados y quién los inscribe, cómo algunos se consideran ‘correctos’ o se dan por supuesto” (p. 3).

Según Semedo (2023), la crítica representacional fundamentó una perspectiva que reflexiona sobre los silencios institucionales respecto a algunos colectivos, y que los museos han tenido que afrontar en parte por el contexto de crítica institucional que escrudina las prácticas de producción, exhibición y creación de sentido.

En este sentido, la crítica de la representación coincide con la institucional en analizar el uso de la representación por ciertas instituciones como parte de las estructuras de poder.

Es necesario, por tanto, integrar epistemológicamente la crítica institucional en la crítica de la representación (Padrón Alonso, 2016). La autora considera

la *crítica de la representación* como una aproximación analítica encaminada a examinar y cuestionar los modelos de representación hegemónica, así como desvelar las aspiraciones de emancipación y las posibilidades de transformación social desde el escenario transversal de la teoría crítica y la estética (p. 62).

Algunas manifestaciones artísticas contemporáneas han tratado de desvelar los silencios y las omisiones que las prácticas museísticas han fomentado a lo largo de su historia. Este tipo de producciones artísticas, enmarcadas en la crítica institucional, se han centrado, especialmente, en desvelar las prácticas hegemónicas del sistema artístico, así como las

omisiones que por razones sociales, económicas, raciales o de género han ayudado a perpetuar museos y exposiciones.

La visión romántica que las producciones pictóricas estadounidenses de los siglos XIX y principios del XX mostraron de los primeros colonos, rara vez representaron a los nativos americanos u a otras minorías como a las personas de color. Así sucedió en la obra *Bélizaire and the Frey Children*, un cuadro atribuido al pintor francés Jacques Amans en el que aparecen tres niños blancos, hijos del banquero y comerciante del estado de Louisiana Frederick Frey, junto con un joven sirviente negro -Bélizaire- cuya figura destaca en un segundo plano.

Según el conservador Craig Crawford, el cuadro original fue repintado en torno a 1900 ocultándose la figura de este joven, probablemente por los prejuicios y la segregación racial del país. El cuadro, que fue donado al Museo de Arte de Nueva Orleans por un descendiente de la familia Frey, fue vendido décadas después a un anticuario quien, a su vez lo traspasó años después a un coleccionista privado, siendo adquirido finalmente por el Metropolitan Museum. Como señala Eaton (2023), el descubrimiento del joven en el cuadro ha supuesto un acontecimiento extraordinario dado que no hay muchos ejemplos de este tipo de representaciones y, menos aún, en el que se conozca el nombre del protagonista.

1.2. LA REPRESENTACIÓN COMO ORGANIZACIÓN DISCURSIVA EN LOS MUSEOS

La pintura es un medio básicamente de representación. Desde las primeras pinturas rupestres, el ser humano ha tratado de representar el mundo que le rodeaba. Por ese motivo, es sorprendente observar cómo algunas pinturas icónicas de la historia del arte son despojadas de toda presencia humana, tal y como presenta en la serie *Espacios ocultos* de 1997 el artista José Manuel Ballester. Así, obras emblemáticas de Goya, Velázquez, Vermeer o El Bosco, entre otros, se vacían de personajes creando una extrañeza que el espectador puede apreciar a simple vista, dotando a la ausencia del protagonismo del que siempre carece.

De igual forma, los vacíos de las paredes desnudas con los marcos, ya sin lienzos, como único testimonio de lo que fue una galería de museo, son los protagonistas de las fotografías en blanco y negro del Museo del Prado durante la Guerra Civil española o del Museo del Louvre durante la ocupación nazi, que refuerza ese extrañamiento del que hablamos anteriormente.

Los primeros que fueron conscientes del poder que los espacios de exhibición tienen para la difusión de ideas y valores estéticos fueron los artistas de las primeras vanguardias. El testigo de aquellas primeras experiencias suprematistas o dadaístas fue retomado por los artistas de la crítica institucional décadas después.

En este contexto de crítica institucional, el artista Fred Wilson realizó en 1993 en la Maryland Historic Society (ahora, Maryland Center for History and Culture) el proyecto expositivo *Mining the Museum*. En la exposición Wilson denunciaba la existencia de otros relatos de la historia local a los que el museo no prestaba atención. El artista se centró en personas afrodescendientes y nativo americanas no tanto para ofrecer una historia alternativa a la oficial, sino como una manera de cuestionar el discurso de la institución, señalando la influencia que sobre la percepción del espectador tienen las prácticas curatoriales de las colecciones de los museos, denunciando, por tanto, el olvido institucional de las historias de las minorías (Corrin, 2004). En definitiva, el objetivo de Wilson fue la de desentrañar el discurso del museo que con sus prácticas legitimaba el racismo y el colonialismo (Lledó, 2006), pretendiendo hacer ver al espectador esas otras historias silenciadas, invitándoles a examinar las omisiones y las contradicciones de los museos (Castellanos, 2008).

El discurso museístico fue también explorado en la exposición *The? Exhibition?*, que se inauguró en 1991 en el Ashmolean Museum de Oxford. Este museo abrió sus puertas en 1677, siendo la primera institución museística de la que se tiene constancia. Parece, por tanto, el lugar ideal para una exposición cuyo principal objetivo consistió en cuestionar la propia naturaleza del museo (Pearce, 1995). La muestra se organizaba mediante dispositivos que confrontaban objetos de diferente época y características, acompañados de preguntas que demandaban la reflexión crítica del público visitante (Lorente, 2006), convirtiendo a los espectadores en el objeto de su propia mirada (McClean, 1997).

Desde una concepción posestructuralista, los significados atribuidos a los objetos no son absolutos sino cambiantes, por lo que estos pueden ser interpretadas. De ahí que el proyecto que se presenta en el Museo Quinta da Santiago trate de que los participantes sean capaces de desvelar los contenidos omitidos por la institución, fomentando, además, una dialéctica entre las presencias y las ausencias del museo.

2. OBJETIVOS

La finalidad principal de este estudio, basado en la tradición de investigación del estudio de caso, es detectar y describir las ausencias y los silencios que se encuentran en un museo, enfocándonos en el proyecto “Los ausentes nunca tienen la razón” desarrollado en la Quinta de Santiago de Matosinhos (Portugal) a través del análisis de las categorías propuestas por los investigadores.

3. MÉTODO

3.1. EL CONTEXTO

El Museo Quinta de Santiago de Matosinhos (Oporto) está situado en una antigua casa veraniega de finales del siglo XIX (Fig. 1). Perteneciente a una de las familias más influyentes de la ciudad, actualmente el edificio alberga un museo dedicado a la historia local, además de exhibir la obra de artistas portugueses. El objetivo de esta institución es la de preservar la historia de la ciudad a través de las artes.

El museo está constituido por tres edificios, uno principal donde se sitúa el museo en dos plantas. La primera centrada en la historia local de Matosinhos, mientras que la segunda alberga la obra de artistas portugueses. Junto al edificio principal, otras dos construcciones: la casa del bosque y el edificio Irene Vilar que alberga un espacio para talleres.

FIGURA 1. Museo Quinta de Santiago de Matosinhos (Oporto)



Fotografía. Fuente: elaboración propia (2022)

3.2. EL PROYECTO

El proyecto “Los ausentes nunca tienen razón” es una experiencia desarrollada en el Museo Quinta de Santiago de Matosinhos (Oporto) que consta de tres talleres, en los que se pretende realizar un archivo con palabras que describan la ausencia en todas sus dimensiones.

En el primer taller, los participantes se dispusieron en la sala formando un círculo para favorecer la comunicación, se presentaron con las historias y objetos que trajeron al museo y se les orientó e introdujo con preguntas sobre la ausencia dentro del museo, con una ficha (ver Fig.2):

FIGURA 2. Ficha introductoria de los talleres

En este Taller de Pensamiento consideraremos diferentes tipos de ausencias y silencios en los museos, tratando de relacionarlos con el discurso social y las prácticas de memoria de los museos. También intentaremos comprender y problematizar las perspectivas a través de las cuales podríamos reconsiderarlos de manera significativa. En particular, nos interesa reflexionar sobre los silencios del Museo Quinta de Santiago, identificando posibles estrategias para superar este impasse y comunicar ausencias, pasados no dichos o incluso silenciados, para explorar formas de entender el cambio y la justicia social en la contemporaneidad.

La ausencia en el museo la entendemos como exclusión del derecho a hablar, a afirmar identidades o incluso a modificar narrativas y participar en su creación. La ausencia es un fenómeno complejo con efectos materiales e inmateriales que no puede dejar de articularse con la creación de una dialéctica entre presencia y ausencia, entre lo visible y lo invisible.

En el museo, la presencia es un hecho, pero rara vez se nos informa de lo que falta, de lo que está ausente. Cuando estamos en el museo, primero intentamos ver lo que nos rodea. Pero en realidad, la materialidad de las obras, los objetos y el espacio museístico tiene una presencia tan fuerte que a veces olvidamos la importancia de lo que podría estar más allá..., lo que está ausente y que interfiere (o no) en la lectura y la experiencia de un contexto determinado. En algunos casos, el museo menciona objetos que han sido retirados porque están expuestos en otro lugar, o a veces los que se han perdido por diversas razones. Curiosamente, aunque se puede decir mucho de la ausencia, se nos enseña repetidamente a valorar sólo lo que vemos porque se hace presente.

Nuestro objetivo es abordar lo que no es observable y, por tanto, hacer visibles las múltiples ausencias que crean y sostienen los museos.

¿Realmente los ausentes nunca tienen razón?

Fuente: elaboración propia (2022)

Se describen los objetos patrimoniales personales que han llevado al museo, junto al propio objeto, valorando su presencia y su exposición en público, como un contrapunto a la ausencia de ciertos objetos en un museo (Fig.3):

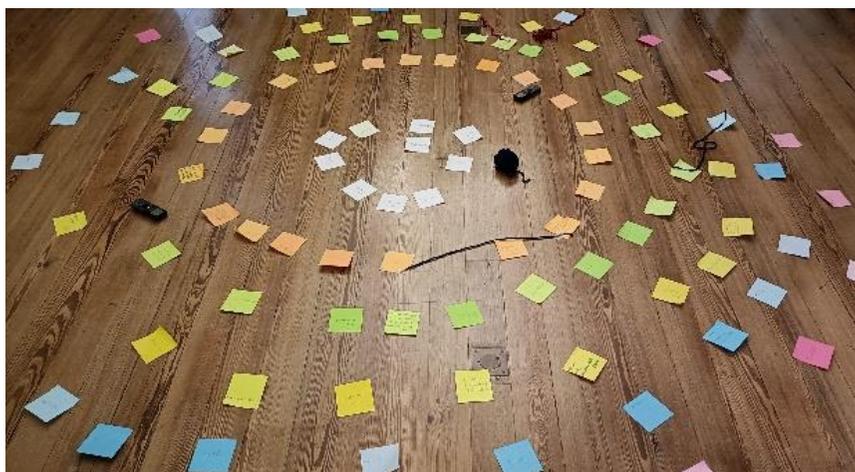
FIGURA 3. Objetos y narrativas del primer taller expuestos en el centro del círculo



Fotografía. Fuente: elaboración propia (2022)

El segundo taller consistió en generar un inventario de ausencias y asociar las ausencias con lugares del museo, buscando explicaciones para los silencios del museo, a través de *post-it* de colores, de la siguiente forma: “Identifica 5 tipos de ausencia en el museo y colócalos en el suelo: si es objeto, *post-it* naranja; una palabra, *post-it* azul; un tema *post-it* rosa; un lugar, *post-it* amarillo; una persona, *post-it* verde y otro *post-it* blanco” (Fig. 4):

FIGURA 4. Inventario generado con *post-it* de colores divididos en distintas categorías



Fotografía. Fuente: elaboración propia (2022)

El tercer taller trataba sobre la realización del recorrido por la casa y hacer un mapa de cuatro a seis "lugares" ausentes, marcándolos con una palabra, dibujo, pegatina o con el símbolo de *Google Maps* y una palabra en un *post-it*. Al finalizar, se debía realizar un mapa de los recorridos realizados por el grupo, indicando los puntos de parada, así como los lugares donde el grupo identificaba ausencias o silencios, anotando, si era necesario, las razones de la elección de ese lugar. Para ello, los participantes utilizaron el plano de las dos plantas del museo, y elaboraron una propuesta de ocupación / presencia de estas ausencias (Fig. 5):

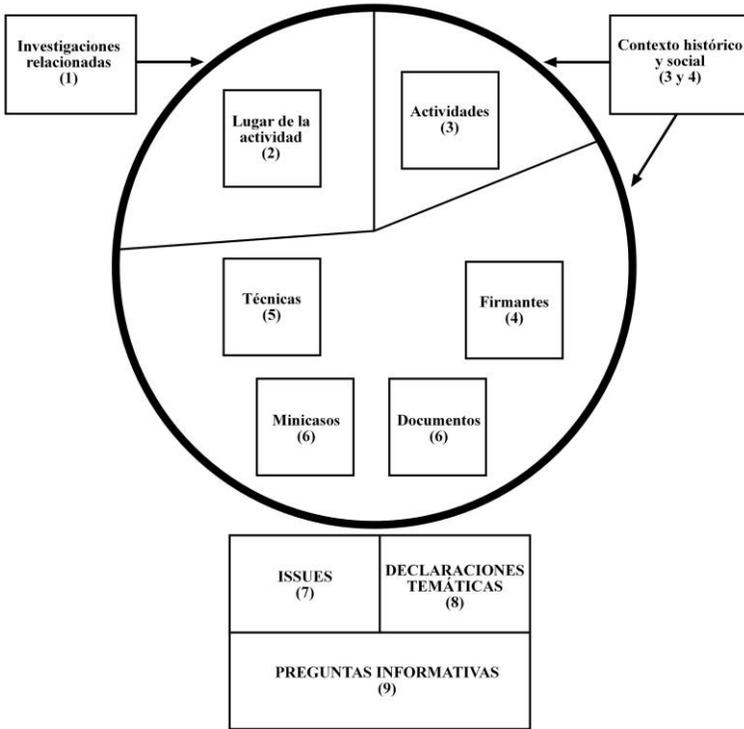
FIGURA 5. Punto con símbolo del Google Maps en el recorrido por la casa, donde se realiza parada y reflexión grupal



Fotografía. Fuente: elaboración propia (2022)

Para esta investigación se utiliza el estudio de caso que mantiene el siguiente esquema basado en Stake (2010), (Fig. 6) y se explican en los siguientes subapartados a través de números; por ejemplo, las investigaciones relacionadas (1) corresponde a la parte teórica del presente estudio; o los informantes (4) a la muestra:

Figura 6. Representación gráfica del estudio de caso



Nota: Adaptado de R. E. Stake, 2010, The Guilford Press

3.3. MUESTRA (4)

Los 23 participantes pertenecían a la Red de Museos de Portugal, estudiantes de doctorado de Estudios del Patrimonio y del Máster de Museología de la Universidad de Oporto (Portugal), además de profesorado de la Universidad de Oporto y de la Universidad de Valladolid.

3.3.1. Proceso y análisis

Para este estudio se siguen los criterios de calidad de Guba & Lincoln (1985) (citados por Seale, 1999; Marshall y Rossman, 1999; Flick, 2004): Credibilidad: trabajo en el museo, descripción precisa de las actividades, triangulación y control de expertos, por el aporte interdisciplinario de un equipo de investigadores Denzin (1989); Generalidad: en

el interior del sector museístico. Seguridad: se pueden auditar los materiales utilizados y generados; Confirmabilidad: subjetividad de los entrevistados, observación, e interpretación de los investigadores. Entendemos que el contexto social (3 y 4) en el que se ha desarrollado nuestro estudio ha condicionado las interpretaciones que hemos realizado sobre la construcción de los participantes y que, por ello, nos posicionamos subjetivamente ante el fenómeno objeto de estudio con una cosmovisión constructivista; Contribuciones: ayuda a mejorar la calidad del servicio en el museo y a descubrir las ausencias en el mismo.

El método utilizado se describe como una aproximación interpretativa de corte cualitativo. Por ello, la finalidad última del trabajo realizado es alcanzar una comprensión profunda del mismo, es decir, la función principal del estudio de caso es comprender en profundidad qué ausencias se presentan en el museo y en concreto en el Museo Quinta de Santiago de Matosinhos (Portugal).

(5) Las técnicas usadas para recolectar la información fueron: *focus group*, observación y análisis de documentos y fotografías y de medios audiovisuales.

En nuestro estudio de caso definimos una única tensión de investigación o Issue (7): ¿Existen en el Museo Quinta de Santiago de Matosinhos ausencias o silencios detectables y expuestas al público y visitantes?

A partir de esta tensión se definieron los temas de interés, declaraciones temáticas (8) o tópicos que nos permitieran enfocar tanto la recogida como el análisis de los datos. Estas declaraciones temáticas coincidieron con las categorías *étic* propuestas por los investigadores, es decir: ausencias presentes, ausencias ausentes, ausencias tabúes y ausencias especiales. Se definen en la Tabla 1:

TABLA 1.

Categorías	Definiciones	Códigos
Ausencias presentes	Las ausencias que se pueden encontrar sin ser especialista en Museología	AP-T (1,2,3)-nº
Ausencias ausentes	Las ausencias desde la mirada del especialista	AA-T (1,2,3)-nº
Ausencias tabúes	Las ausencias de las que	AT-T (1,2,3)-nº

	no se habla por pudor social, político o histórico	
Ausencias especiales	Las ausencias personales de las que se habla dentro del museo, como proyección de cada persona	AE-T (1,2,3)-nº

Nota: los códigos T (1,2,3) se refieren a los talleres 1, 2 y 3; además el nº se refiere al que tiene asignado cada participante (1-23).

Y por último las preguntas informativas (9) que nos permiten iluminar nuestro análisis: ¿Qué significa la ausencia y qué dimensiones adquiere en el museo?, ¿Cómo se relacionan estas ausencias con las narrativas que construye el museo y el lugar desde el que habla?, ¿Cuáles son estos relatos y lugares?, ¿Qué silencios o ausencias presenta?, ¿Para quién construye su relato?, ¿Quién está ausente?, ¿Quién está presente?, y ¿Qué lugares expresan la transgresión de esas líneas entre ausente y presente, material e inmaterial, decir y silenciar?

4. RESULTADOS

Los resultados de los análisis de contenido de los distintos materiales disponibles se exponen a continuación en orden de las categorías definidas.

1. Ausencias presentes (AP)

Entre las Ausencias presentes que encontraron los participantes que visitaron por primera vez la casa, podemos mencionar la ausencia de relación entre obras, ausencia de explicación sobre el sentido del recorrido por la casa o de la ubicación de las obras que contiene el museo:

“...algo y todo lo que tenemos aquí es la ausencia de integración del espacio, es decir, un espacio que está aquí que no está siendo utilizado para nada es la relación de estos espacios? No, y no hay nada para integrar este espacio con eso...” [AP-T2-18]

Incluso de algunos elementos de las obras como los títulos de estas, los autores o incluso los marcos:

“...hay una desproporción entre el espacio utilizado y las obras colocadas, realmente parece vacío en ese sentido” [AP-T2-1]

“...por ejemplo, pero estaba pensando en la ausencia de conexión en este caso porque, por ejemplo, en esa sala lateral tenemos a los ancianos y parece que la conexión tira hacia ellos” [AP-T2-8]

Se encuentra también ausencia de información sobre las personas que vivían en la casa:

“...Obras de arte, tantas expectativas de los visitantes que esperan venir aquí una casa con aquí es el espacio más íntimo por lo que es natural que la gente sea más curioso acerca de la vida de las personas que vivían aquí, que es el espacio que más recuerda a una casa” [AP-T2-7]

2. Ausencias ausentes (AA)

Solo una visita especializada mostraría detalles que sí han encontrado los participantes, recordemos que algunos pertenecen a la mirada especialista del museo: etiquetas de los objetos (indica el arquitecto de la casa etc.):

“Vendré a ver los cuadros y ni siquiera veré la casa en sí y quizá sea un poco más interesante que haya un poco de las dos cosas, de las obras de arte y de la casa en sí, porque quizá si no vengo acompañado no conozca la historia” [AA-T2-10]

“No está escrito, pero si quiero hacerlo individualmente, eso es lo que haré si vengo y tú no si estás demasiado ocupado o no hay nadie que pueda acompañarme, echaré un vistazo, pero no lo entiendo. Esto es sólo unas pocas capas también” [AA-T2-23]

“...que es una ausencia de sonido en la poesía, por ejemplo, y que también está presente en esa sala. Porque cuando lo entendiste, creaste otra relación con la obra. Por supuesto que sí. A veces no lo creo, no lo creo, no creo que sea tan difícil” [AA-T1-13]

Las faltas de información explícitas o presentes penalizan más al público no iniciado, que no puede completar con su bagaje cultural dichas lagunas, de ahí la importancia de detectar las ausencias que no son tan evidentes, las que pueden aclarar las personas que trabajan en el Museo:

“Ajá. Lo cambia todo, cambia la forma en que vemos el propio espacio, la forma en que vemos las propias obras de arte. Aquí en esta exposición, creo que fue realmente como una *serendipia*” [AA-T2-13]

“Podemos y puedo interpretarlo de cualquier manera que cualquiera de ustedes pueda interpretarlo de manera diferente, y yo, por ejemplo, conozco la historia detrás de esta pintura, la historia que llevó al artista

aquí a quererla, y conozco la historia detrás de ella” [AA-T2-11]

“Esos espacios no son tan nuevos como los de aquí. Y este es un espacio más noble que hace un marco más sonoro con la casa” [AA-T3-5]

“...esta es una de las habitaciones en las que casi todo el mundo tiene más luz, y eso va a marcar la diferencia con el resto de las habitaciones, lo cual es fácil hasta que la quitemos” [AA-T3-6]

3. Ausencias tabúes (AT)

Hay ausencias presentes que por su connotación histórica, social o política pueden o no tipificarse como ausencias tabúes, en el sentido de que hayan sido conscientemente ocultadas por el Museo:

“El objetivo es dejar un vacío para que podamos ocuparnos realmente de algunos discursos interesantes. Es un placer para nosotros, como personas que hemos trabajado aquí en el museo y tenemos la exposición por una colección de arte que forma parte de la cámara. Nos interesa poder retirar estos cuadros de la pared y volver a tener un discurso diferente sobre otro tema, sobre otros asuntos que podamos explorar en lugar de una cama y un armario...” [AT-T2-3]

Los y las participantes encuentran ausencias de las que se habla poco, para no herir o porque se consideran tabúes en su círculo más cercano:

“Funciona sobre todo por este espacio, que no es una ausencia sino un espacio del que hablar, que era un intermediario entre dos construcciones de género...nuestro colega dijo que arriba la habitación del chico era rosa y no había separación, pero la cuestión aquí ni siquiera es que sea rosa.

No es una cuestión de colores, ni de género en sí, sino, de la dirección que hay que tomar, la que nos impone el museo. Bien, ¿giramos a la derecha? Y luego tenemos que hacerlo así o de otra manera...” [AT-T3-5]

En la división de espacios y de trabajos, la casa tiene un eje de separación, y el servicio vive en otro piso o separado siempre de las habitaciones de los señores. No hay nada que explique que existan estas zonas de servicio y señores, o que los señores pertenezcan a la clase burguesa y poderosa de la época puede influir en la ausencia de las explicaciones:

“también debido al hecho de que hay una división entre los sirvientes y los señores y hay una división muy amplia o si nos fijamos en el pasillo en la parte posterior que conduce a todas las otras habitaciones” [AT-T2-12]

“Parece que se permite que continúen las narrativas de la separación de clases. Por otro lado, no es tan malo. ¿No es así? Así es más o menos como hablamos” [AT-T2-5]

“Y con esta ausencia del uso del cambio en el uso del espacio permite la continuación de una narrativa de diferentes estados, el lugar del personal sigue siendo cambiado, los espacios siguieron ocultos hasta que se ocultaron, pero también expliqué que no había tanta buena decoración allí” [AT-T2-16]

En cuanto a la historia de la Casa-Museo y la historia de sus habitantes, descubrimos interrogantes que se detectan durante la visita: ¿por qué no se dice nada de ellos?, ¿qué uso tuvo esta casa?, ¿y cada estancia de la casa: habitaciones, almacén, cocina, jardín?, ¿qué era cada habitación, para qué se usaba?, ¿quién la usaba?, ¿qué rol tenía en la casa?

“Aquí también estamos haciendo algo más que identificar silencios. Estamos hablando mucho de la ocupación. Pero también te permite pensar en ello y luego podemos hablar de ello” [AT-T3-3]

“Nosotros fuimos los que dejamos la salita aquí, y pensamos que, de todas las habitaciones, estando la mayoría abajo y una habitación tan a menudo representa la música y así sucesivamente. Esta era la única habitación donde realmente se podía oír a Bruna. Aquí estaba la ausencia de silencio. Lo contrario de todo lo que ocurre en el resto del museo y decidimos etiquetarlo como...” [AT-T3-6]

Se puede explicar el proceso de adquisición de cada obra: generaría cambios de percepción en el espectador. Ejemplos de adquisiciones por la fuerza o ilícitas a través de la Historia, Historia de los museos, (y violencia) de las naciones.

“Así que me pareció interesante cuando llegamos e incluso comenté con otra compañera que llegamos a la sala de arriba con todos estos cuadros de instrumentos y ella preguntó, ¿era una sala de música en aquella época? No sabíamos que era una sala y lo descubrimos, así que pasé por ella” [AT-T3-5]

“...una lista de reproducción que encajaría aquí no realmente queríamos las obras del compositor así que eh entonces en términos de grabación y pasar archivos tuvimos un poco de un problema allí no pudimos implementar, sí pero también estaba interesado en los colegas...” [AT-T3-3]

“tiene que ver con las distintas opciones que surgen durante la organización de la exposición, ¿no? Para nosotros, los cuadros de la sala representan instrumentos” [AT-T3-6]

Existe un discurso oculto en cada museo por lo que oculta en su propuesta, implementación o recorrido sugerido. La arquitectura es un objeto museístico además de los objetos, los símbolos u obras expuestos:

“...que seguimos viendo una falta de cambio de uso, ¿no? ¿Qué pasa que este uso sigue siendo público y aquel uso sigue siendo más privado de servicios?” [AT-T2-14]

“...información sobre ser un laboratorio, pero hay una ausencia de símbolos religiosos, por lo que este espacio puede ser muy útil para tratar la religiosidad, para poder hablar de la ocupación en una casa en ese lado de la vida privada pero también pública” [AT-T2-16]

Otra opinión en un sentido opuesto es que muchas explicaciones de toda índole pueden omitirse para permitir la libertad interpretativa del espectador:

“...e incluso la propia letra, el tamaño de la letra, que podría haber sido precioso, ¿qué quiere decir con eso? Estaban hechos para niños, por ejemplo, ¿para quién estaban hechos estos cubos de basura?” [AT-T2-20]

“...quizá porque siempre recuerdo un texto. Un texto, una pregunta, una reflexión, un momento del mundo, cualquier cosa. Siempre recuerdo una exposición de hace muchos años...” [AT-T1-11]

4. Ausencias especiales (AE)

En varias opiniones de los participantes se genera frialdad para quien visite el museo la ausencia de datos de sus habitantes:

“...y eso es muy difícil porque sabemos que estamos entrando en una casa que parece un castillo, ¿verdad? Y está fortificada y una cosa que sentimos fue esta falta de bienvenida, pero está hecho, pero sabemos que ya está hecho” [AE-T2-16]

Las expectativas previas específicas de cada espectador y el tipo de espectador generan ausencias que la institución debe gestionar de forma global y grupal, y lo más acertada posible; comprendiendo que no puede cubrir todas.

“...ausencia porque pensamos que debería haber más asientos a lo largo de la ruta para contemplar y descansar un poco” [AE-T2-12]

“...permanecer más tiempo en el museo con incomodidad. Aunque en este museo ha habido algunos que han estado bien, pero también hay excusa...” [AE-T2-6]

“...que es genial porque deconstruye un poco esa cosa narrativa del museo formal que no se toca no se ve no se mueve nada y acaba siendo una experiencia diferente creo que fue una de las cosas que apreciamos fue que es una experiencia diferente” [AE-T3-5]

Las ausencias que trae a la mente cada visitante a partir de una arquitectura histórica las convierte en presencias. Este proceso mental opera, por extensión, con todo tipo de objetos de nuestras biografías generando el vínculo patrimonial.

“El museo tiene unas sillas en la planta de arriba que creo que se ve que son propias o están ahí a propósito para que la gente se siente, pero había una duda allí en la sala del piano - estas sillas no son para sentarse, ¿no? ¿O como aquí, por ejemplo? Si no estuvieran ahí...” [AE-T3-5]

“No creo que un visitante se siente aquí. Eso es todo. Y una cosa que comentamos durante nuestro grupo al principio fue que este museo que parece una casa nos da una comodidad o una sensación diferentes de informalidad, ¿no?” [AE-T2-7]

5. DISCUSIÓN

Desde su origen, los museos y sus colecciones han contribuido a forjar un conjunto de valores que representaban fundamentalmente a las clases dirigentes (Zunzunegui, 2003). Este relato, además, ha tenido como objeto instruir a las nuevas generaciones en estos ideales con el fin de reproducir el sistema social establecido.

Al margen queda un conjunto de minorías y comunidades cuya voz ha sido silenciada y su presencia omitida del relato museístico. Desde la teoría crítica, así como desde la crítica institucional como práctica artística, se ha tratado de desvelar estas omisiones (Steryerl, 2006), denunciando las contradicciones de una institución, como el museo, que dice representar a toda la sociedad.

Entre estas propuestas críticas, y con el objeto de desvelar las ausencias presentes que son apreciables sin tener que ser un especialista en museos, los comisarios de la exposición *The? Exhibition?* plantearon una serie de

dispositivos que cuestionaban las verdades absolutas que los museos han construido a lo largo del tiempo. Además, relacionaban piezas de diferente naturaleza con una pregunta que las vinculaba y, precisamente, esta unión en una misma propuesta creaba en el espectador una extrañeza que favorecía una reflexión más profunda.

La vocación pedagógica con la que nacieron los museos (Valdés Sagüés 2008; Zunzunegui, 2003) con el objeto de transmitir el mensaje institucional a la sociedad se ha perpetuado a lo largo del tiempo. La educación en museos ha pasado por diferentes fases, desde un modelo más afirmativo y reproductivo del discurso oficial de la institución hasta otras más deconstructivo y transformativo (Mörsch, 2009). Este tipo de enfoque determina no solo el papel del museo, sino el que adoptan educadores y público.

En este sentido, las ausencias ausentes, se refieren a aquellas que son evidentes para los expertos en museos. Siguiendo a Mörsch, el sistema de visitas guiadas que proponen los museos está fundamentado en un modelo discursivo y estos recorridos guiados aportan, en ocasiones, un tipo de información que pueden desvelar omisiones institucionales.

La performance que la artista Andrea Fraser protagonizó en el Philadelphia Museum haciéndose pasar en 1989 por una guía del museo, tenía como finalidad desvelar, precisamente, estos discursos institucionales y la actitud pasiva del espectador ante el “experto”.

Otras ausencias son conscientes, la institución prefiere ocultarlas por razones políticas, sociales, raciales o de género, por poner algunas de las causas. Precisamente, en el proyecto *Mining the Museum*, el artista Fred Wilson se enfrentó con estos tabúes institucionales, situando al público frente a las contradicciones de un museo centrado en la historia local de Maryland que había dejado fuera del relato oficial a la comunidad afroamericana y nativo americana.

En ocasiones, los museos presentan ausencias especiales, aquellas que tienen que ver con lo personal, con el sentimiento de pertenencia con un museo. De esta forma, se crean controversias entre la institución y algunos espectadores.

6. CONCLUSIONES

El museo se ha desvelado como una institución llena de presencias, la de aquellos objetos y artefactos que conforman su colección y que, históricamente, han contribuido a forjar un relato que representa al museo, así como a las clases dominantes.

Esto ha conllevado irremediabilmente que, de igual forma que se fomenta la presencia simbólica de estas, se silencian u omiten otras comunidades por razones sociales, económicas, culturales, identitarias, raciales, de género, etc.

Sin embargo, la aparición de los estudios culturales, feministas y de la teoría crítica ha abierto la puerta a la revisión crítica de estas prácticas coleccionistas y museísticas que han favorecido un modelo de relato institucional concebido como universal y absoluto.

A este respecto, ha contribuido la crítica institucional, como práctica artística y la crítica representacional, que han tratado de desentrañar cómo los museos y sus prácticas han ayudado a asentar, precisamente, un modelo que privilegia una concepción de la realidad que deja al margen a las clases y grupos humanos más desfavorecidos.

El proyecto “Los ausentes nunca tienen razón” tiene como objeto contribuir a la creación de una mirada crítica sobre las prácticas hegemónicas que han desarrollado los museos, centrado en una propuesta en el Museo Quinta de Santiago de Matosinhos con estudiantes de doctorado y máster, así como con otros profesionales de museos.

A lo largo de las diferentes iniciativas de los talleres, se ha comprobado que los participantes han sido conscientes de las ausencias y omisiones que presentan los museos. Ausencias presentes, que son evidentes a simple vista independientemente de si se posee una formación especializada; ausencias ausentes, aquellas que la mirada del experto es capaz de desvelar, siendo consciente, también, de que esa apreciación experta puede estar connotada por el discurso oficial de la institución; la ausencia tabú, es decir, la omitida conscientemente por ocultar una mala praxis heredada y que, desde algunos museos o desde la práctica artística han tratado de hacerla visible; finalmente, las ausencias especiales, referidas a las más

personales, las que tienen que ver con el sentimiento de pertenencia del visitante que siente una escasa o nula vinculación con el museo.

En definitiva, es necesario, incluso urgente, fomentar una mirada crítica a las instituciones museísticas, siendo conscientes de que los objetos y artefactos que albergan sus colecciones no son absolutos, sino cambiantes e interpretables, y que no tienen por qué representar solo a las clases sociales que las forjaron, sino que se deben desvelar los silencios para, después, dar la voz a quienes no la tienen.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen la colaboración al Museo Quinta Da Santiago de Matosinhos y a las personas que trabajan en la institución. Así mismo, a los profesionales de museos y a los estudiantes participantes en el proyecto.

8. REFERENCIAS

- Castellanos, P. (2008). Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación. Editorial UOC.
- Corrin, L. G. (2004). Mining the Museum. An Installation Confronting History. En G. Anderson (Ed.), *Reinventing the museum. An Installation Confronting History* (pp. 248-256). Altamira Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Sage.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Eaton, A. (14 de agosto 2023). 'His Name Was Bélizaire': Rare Portrait of Enslaved Child Arrives at the Met. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/interactive/2023/08/14/video/belizaire-frey-children-portrait-met.html>
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. *A Companion to Qualitative Research*, 3, 178-183.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Karp, I. (1991). Culture and representation. En I. Karp y S. Lavine (Eds.), *Exhibiting cultures: the poetics and politics of museum display* (pp. 11-24). Smithsonian Institution Press.

- Lledó, G. (2006). Arte Contemporáneo, Educación Artística y Diversidad Cultural. En M. López F. Cao (Coord.), *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos.
- Lorente, J. P. (2006). Nuevas tendencias en teoría museológica: a vueltas con la museología crítica. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 2, 24-33. http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/mes/revista-n-2-2006desdemuseorev02/Rev02_Jesus-Pedro_Lorente.pdf
- Mclean, F. (1997). *Marketing the museum. The museum context*. Routledge.
- Macdonald, S. (2006). Expanding Museum Studies: An Introduction. In S. Macdonald (Ed.), *A Companion to Museum Studies* (pp. 1-12). Blackwell.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research* (3rd Ed.). SAGE.
- Mörsch, C. (2009). At Crossroads of Four discourses, Documenta 12 Gallery. Education in Between Affirmation, Reproduction, deconstruction, and transformation. En C. Morsch (Ed.), *Documenta 12 Education* (pp. 9-31). Diaphanes.
- O'Doherty, B. (2011). *Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo*. CENDEAC.
- Padrón Alonso, D. (2016). Profanaciones. Hacia una crítica de la representación de tercera generación. En Instituto Nacional de Bellas Artes (Ed.), *Memoria VI: Encuentro de Investigación y Documentación de Artes Visuales. Ampliando Campos de Producción. Prácticas y Pragmáticas Instituyentes* (pp. 57-66). Instituto Nacional de Bellas Artes.
http://cenidiap.net/biblioteca/memoria/VI_ENCUENTRO_MEMORIA.pdf
- Pearce, S. (1995). *On collecting: an investigation into collecting in the European tradition*. Routledge.
- Semedo, A. (2023). The Object Matter of Museums: designing otherwise. En A. Semedo, J. Bártolo y S. Senra. Design objects musealization, documentation and interpretation. CITCEM.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.

- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Steyerl, H. (2006). The institution of critique. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), (2009). *Institutional Critique. An Anthology of artists' writings* (pp. 486-492). MIT Press.
- Valdés Sagüés, C. (2008). La difusión, una función del museo. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 4, 64-75.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:864e98ce-9d20-4d25-bf6b-eb43fb9503b2/desde-difusion-funcion-museo-c-valdes.pdf>
- Zunzunegui, S. (2003). *Metamorfosis de la mirada. Museo y semiótica*. Ediciones Alfar, S.A.

UN MODELO TETRAÉDRICO DE ANÁLISIS DE LOS
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL
EN RESPUESTA A LA EXTERNALIZACIÓN
EDUCATIVA EN LOS MUSEOS

DRA. MYRIAM GONZÁLEZ-SANZ
Universitat de Barcelona

DR. ALEX IBAÑEZ-ETXEBERRIA
Universidad del País Vasco

DRA. MARIA FELIU-TORRUELLA
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En la última década son numerosos los equipos de autores (e.g. Calaf y Suárez (2016), Cacheda y Granell (2019), Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (a partir de ahora, CoP) (2018), Gómez-Redondo et al. (2017)) que han advertido sobre el déficit de análisis y evaluaciones de los programas de educación patrimonial. Tal y como ya se denunciaba en Fontal et al. (2015), dentro de estas investigaciones resulta particularmente preocupante la escasez de aquellas que aportan “perspectivas calidoscópicas” (p. 16), es decir, de aquellas que recogen las percepciones del mayor número de colectivos participantes posible.

Los autores de este capítulo coinciden con Griffin (2007) al definir el proceso de aprendizaje en el museo como un círculo de interacciones cuyos resultados dependen de los objetivos y las expectativas de tres agentes: el profesorado, el personal educador del museo y el alumnado. Sin embargo, los modelos evaluativos que han predominado durante muchos años han recogido únicamente las percepciones de los dos primeros colectivos. Aunque la falta de tiempo, personal y presupuesto de la mayoría

de los centros museísticos es un factor para tener en cuenta, es importante destacar que con ello se han limitado a estudiar a los dos colectivos con mayor poder de decisión, lo que implica descuidar a aquellos participantes desprovistos de agencia¹⁰ (e.g. Arriaga, 2019; Andre et al., 2017; González-Sanz, 2018; Sánchez de Serdio, 2021; Sienkiewicz, 2015).

Entre estos últimos aparece el alumnado, cuya ausencia, denunciada por Griffin (e.g. 2007), Hooper-Greenhill, (e.g. 2007), Acaso y Antúnez (2008) y Andre et al. (2017), resulta incomprensible. Si bien recoger las percepciones de los más jóvenes dificulta la recogida y el tratamiento de los datos, defendemos con Burke (e.g. 2008), Tonucci (2015) y Groundwater-Smith y Kelly (2017), el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser consultados y escuchados, como ciudadanos que son. Después de todo, como indica Pérez Juste, “[los alumnos] son la razón misma de la educación, de todo el sistema diseñado a su servicio, y sin su implicación y colaboración nada es posible” (2006, p. 54).

Afortunadamente, desde el excelente estudio poliédrico de Vicent (2013) se observa una tendencia a ampliar el número de agentes consultados en los análisis de programas escolares de educación patrimonial (e.g. González-Sanz, 2014; RK&A, 2018; CoP, 2018; Cacheda y Grannell, 2019; Gutiérrez, 2019). En esta línea, el presente texto propone un nuevo modelo de análisis calidoscópico que incluye al alumnado, pero también a un cuarto agente, en respuesta a una creciente realidad en los museos estatales: la externalización parcial de sus equipos educativos. Siguiendo los perfiles profesionales que resultan de esta práctica¹¹, se obtiene un modelo de análisis que incorpora y triangula las percepciones de las técnicas de educación y las educadoras externalizadas, desde la hipótesis de que la divergencia entre sus responsabilidades, tareas y estatus laborales dentro de la institución suelen conducir a que tengan visiones muy diferentes.

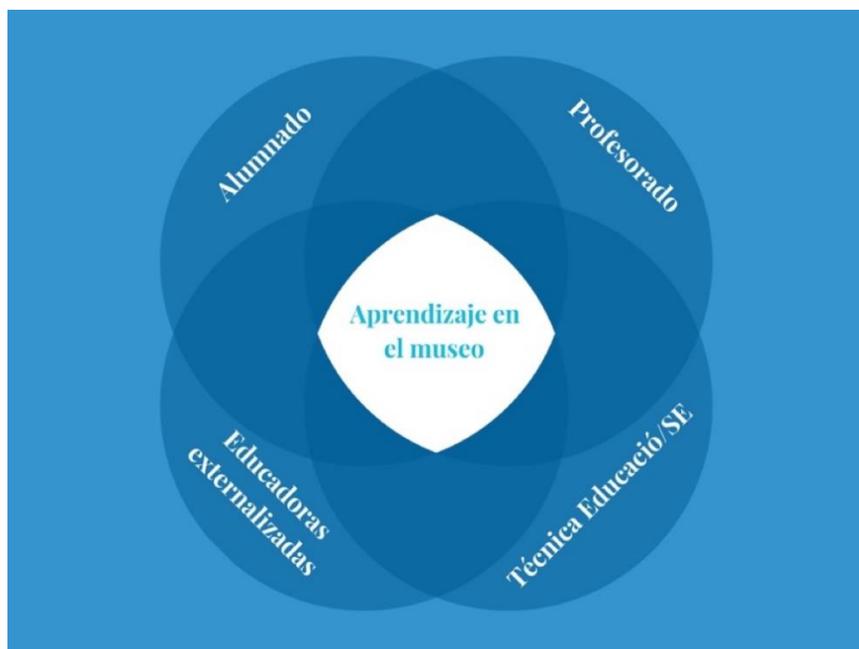
El modelo tetraédrico resultante, fruto de una tesis doctoral (e.g.

¹⁰ En este trabajo utilizamos agencia según la concepción de Vivian Burr, que la define como “la capacidad para tomar decisiones y actuar en base a estas” (2015:Glossary).

¹¹ Debido al predominio de mujeres entre las y los profesionales de los equipos educativos de los museos, se ha optado por utilizar el género femenino como neutro.

González-Sanz y Feliu, 2016; González-Sanz et al., 2017; González-Sanz 2018; González-Sanz et al., 2021), analiza las voces de un círculo de aprendizaje ampliado a cuatro agentes (ver Figura 1). Estos se distribuyen en dos parejas: los destinatarios (estudiantado y profesorado) y los educadores del museo (técnicas y educadoras externalizadas), cuyas percepciones se triangulan entre sí y con la mirada externa de los investigadores. A diferencia de otros modelos de referencia que evalúan en base a indicadores o estándares de calidad (e.g. Calaf y Suárez, 2016; CoP, 2018; Gómez-Redondo et al., 2017; Fontal y García, 2019), se ha preferido un modelo de análisis exploratorio y más abierto, que se fundamenta en la triangulación de las categorías obtenidas a partir de los cuatro agentes para evidenciar sus coincidencias y disparidades.

FIGURA 1. *Círculo del Aprendizaje en el Museo*



Fuente: Elaboración propia a partir del original de Griffin (2007)

En los siguientes apartados se profundiza en la importancia de incluir a estos cuatro agentes en casos de externalización. Posteriormente se expone el contexto de investigación en el que se diseñó el modelo

metodológico y las singularidades de su enfoque. El capítulo concluye con un análisis de su relevancia desde los resultados y la experiencia obtenidos en su aplicación práctica.

1.1. RELEVANCIA DEL MODELO TETRAÉDRICO EN CONTEXTOS DE EXTERNALIZACIÓN DEL EQUIPO EDUCATIVO DEL MUSEO

La realidad de los museos españoles y de las funciones y cargos de su personal educativo es muy diversa, principalmente en lo que respecta a la titularidad, el tamaño, el presupuesto y la localización de cada entidad. En general, en aquellas que se ubican en poblaciones de tamaño pequeño y medio, todas las tareas asociadas al Departamento de Educación suelen concentrarse en una sola persona, que pertenece a la plantilla del centro. Sin embargo, en ciudades más grandes o con una amplia red de museos (por ejemplo, Málaga o Barcelona), se recurre cada vez más a la externalización de una parte del equipo educativo. De este modo las responsabilidades se reparten entre las técnicas de educación, el personal interno que se ocupa principalmente de la gestión, y las educadoras externalizadas -ya sea mediante la fórmula de la profesional autónoma o de la subcontratación- que suelen dedicarse a la ejecución de actividades (para saber más ver González-Sanz y Mask, 2020).

Para entender mejor la diferencia entre estos perfiles y comprender cómo puede afectar al análisis de los programas pedagógicos, se toma como ejemplo el caso de la institución cultural en la que se conceptualizó el presente modelo en 2016: el Museo Picasso de Barcelona (MPB, a partir de ahora). El MPB contaba entonces con tres técnicas de educación integradas en su organigrama y con un número variable de educadoras externalizadas mediante licitación pública a través de una empresa de servicios culturales. Las técnicas de educación del MPB tenían las siguientes responsabilidades: establecer el proyecto educativo del Departamento de Servicios Educativos (de hora en adelante SE) y sus líneas metodológicas; conceptualizar nuevos programas educativos y proyectos de colaboración continua con escuelas; evaluar las actividades pedagógicas; elaborar e impartir cursos de formación para el profesorado; mantener el contacto con docentes y gestionar las reservas de sus grupos. Por el

contrario, apenas llevaban a cabo las visitas y talleres escolares, que recaían diariamente en las educadoras subcontratadas. Estas últimas se encargaban de supervisar los materiales didácticos y diseñaban también nuevas actividades y recursos educativos. Una vez al año se las invitaba a participar en la evaluación colectiva del curso escolar.

Este modelo de externalización, que es habitual en museos de tamaño y presupuesto medio o medio-alto, provoca que las decisiones respecto a la metodología didáctica y los contenidos dependan de las técnicas de educación, a pesar de que normalmente se encuentran alejadas de la experiencia diaria de defender las actividades en salas. De aquí que consideremos imprescindible incorporar a las educadoras externalizadas al diseñar los métodos de análisis y evaluación en este tipo de entidades. Reivindicamos con Sánchez de Serdio (2021) y Sienkiewicz (2015) que son informantes fundamentales, ya que asumen la defensa diaria de los proyectos educativos desde una posición de encrucijada (Mörsch, 2009); es decir, desde el conocimiento directo de las limitaciones del museo y de las tensiones que suelen generar las expectativas y necesidades de los otros tres agentes: el profesorado, el alumnado y las técnicas de educación.

Es por esta razón que, en contextos de externalización, las investigaciones que solo analizan las voces de las técnicas de educación, prescindiendo de contrastarlas con la de las educadoras subcontratadas o autónomas, nos resultan incompletas. Del mismo modo consideramos inadecuadas las evaluaciones que se limitan a observar y a evaluar la práctica diaria de las educadoras, sin permitirles explicar aquellos aspectos que no dependen de ellas y que dificultan su acción diaria.

Frente a la creciente externalización educativa en los museos se propone como alternativa el presente modelo metodológico, que asume y explora las tensiones que pueden originarse en este tipo de equipamientos cuando las educadoras que ejecutan las actividades no tienen agencia para decidir las líneas metodológicas y/o discursivas de su propia práctica.

1.2. ORIGEN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL MODELO

Como se indicaba anteriormente, este modelo de análisis surgió en el MPB en 2016, como consecuencia de la aplicación repentina a las actividades escolares de un método didáctico controvertido. Nos referimos a las *Visual Thinking Strategies* (de ahora en adelante, VTS), un sistema de enseñanza-aprendizaje competencial que prioriza la participación del alumnado y sus interpretaciones frente a aportar contenidos expertos.

La posición como educadora subcontratada del MPB que la investigadora principal detentaba entonces le permitió detectar enseguida tensiones e inseguridades por parte de sus compañeras externalizadas y del profesorado y alumnado destinatarios. Estas tensiones se debían principalmente a la disrupción que suponía el VTS respecto a la metodología educativa anterior, puesto que las educadoras dejaban de transmitir un gran volumen de información histórico-artística para focalizar sus esfuerzos en estimular la observación, la reflexión y el diálogo del grupo escolar frente a la obra analizada.

El conocimiento de las diferencias de opinión entre el equipo educativo interno que impulsaba el cambio metodológico y las educadoras subcontratadas que debían implementarlo reafirmaron a la investigadora en la importancia de diseñar un estudio de caso (Stake, 1998; Merriam, 1998) que reflejara y contrastara las percepciones de estos dos colectivos de agentes entre sí, y las triangulara con las del profesorado y el alumnado.

Pese a la escasez de modelos similares en la literatura científica, se partía de la hipótesis de que las valoraciones de las educadoras externalizadas y del alumnado serían muy diferentes a las obtenidas por parte de los colectivos con mayor agencia, lo que aportaría una mayor riqueza al análisis.

2. OBJETIVOS

- Proponer un modelo tetraédrico de análisis de programas de educación patrimonial que responda a la creciente externalización de las educadoras de los museos.
- Exponer las particularidades de este modelo y analizar sus aportaciones y dificultades a partir de su aplicación práctica.

- Reflexionar a partir de sus resultados sobre la importancia de recoger y triangular las voces de los cuatro principales agentes del museo: profesorado, alumnado, educadoras externalizadas y técnicas de educación.

3. METODOLOGÍA

A partir del contexto y de las circunstancias descritas en la introducción y frente a la complejidad del constructo a analizar, se diseñó una metodología mixta mediante tres tipos de triangulación: metodológica, de informantes y fases y de investigadores. Con esta triangulación constante se buscaba comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva poliédrica, al contraponer entre sí las percepciones subjetivas de los agentes y del equipo investigador.

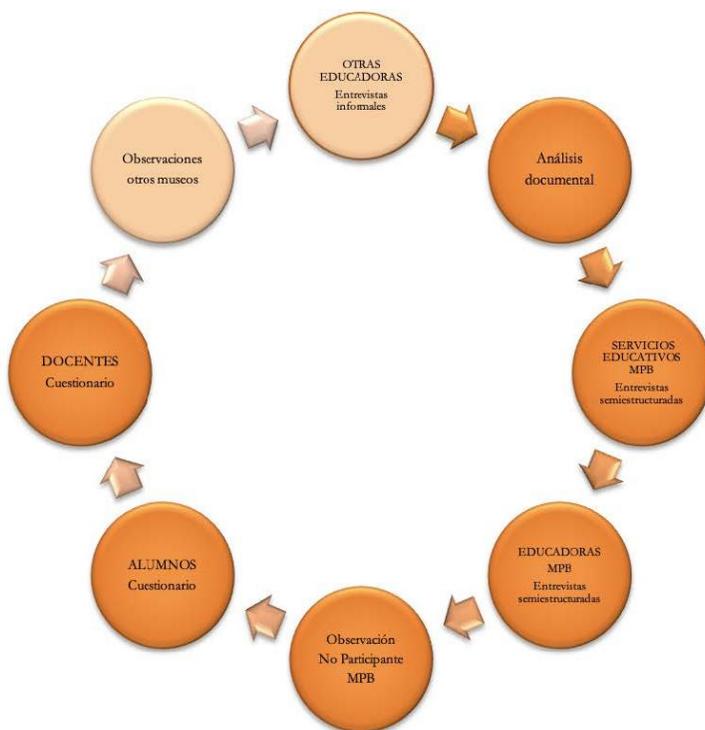
En primer lugar, siguiendo las recomendaciones de Stake (1998), se acudió a la triangulación entre métodos. Concretamente, se alternaron y triangularon por complementariedad el lingüístico y el observacional. Esta práctica, que aspira a la validez externa según Denzin (1978) y Mora (2006), permite contrastar la subjetividad del conocimiento manifestado por los informantes con el observado de manera externa por el equipo de investigación.

Del mismo modo, se procedió a una triangulación dentro del método, a través de la combinación de instrumentos de corte tradicionalmente cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas, pauta de observación no participante). Además, dentro de cada protocolo se alternaron ítems de respuesta cerrada y abierta, con el objetivo de buscar fiabilidad y la consistencia interna de los datos (Denzin, 1978; Mora, 2006), así como para profundizar en ellos y perfilar respuestas ambiguas.

Seguidamente, se triangularon las investigadoras que aplicarían las técnicas de recogida de información con el propósito de reducir los sesgos. También se triangularon las fases de recogida de información y los informantes (Figura 2), remodelando el modelo poliédrico de Vicent (2013) a partir de las singularidades del caso. Esto permitió que los primeros instrumentos ayudaran a matizar los siguientes y a entender mejor

los resultados que se iban obteniendo. Por ejemplo, los primeros y los últimos protocolos (en color naranja claro) de la Figura 2 son observaciones y entrevistas informales a otros museos y educadoras pioneras en la aplicación del VTS en EE. UU. y España. Aunque estas educadoras no formaban parte de los agentes del MPB, los datos obtenidos resultaron de gran valor para acabar de perfilar el diseño empírico del estudio, la discusión de resultados y la elaboración de las conclusiones y las propuestas de mejora.

FIGURA 2. Triangulación de fases, participantes e instrumentos de recogida de información



Fuente: Elaboración propia

Con posterioridad se triangularon las técnicas de análisis de información de los instrumentos. Se optó por el análisis descriptivo e inferencial de los datos cuantitativos y por el análisis de contenido y la categorización de los cualitativos desde un doble proceso de deducción e inducción.

Finalmente, se aplicaron dos técnicas de triangulación de los resultados, que fueron clave para obtener el análisis poliédrico que se buscaba: el análisis DAFO de cada colectivo de agentes, y los mapas conceptuales de convergencias y divergencias entre ellos, que describiremos en seguida.

3.1. ANÁLISIS DAFO

A diferencia de otros estudios en los que se utiliza el DAFO¹² como estrategia de recogida de información, en el presente modelo metodológico se concibió como técnica de análisis y triangulación de los datos. Para ello se tomó como referente la aplicación pionera al ámbito del patrimonio de Martín-Cáceres (2012).

La elección del DAFO vino marcada por el deseo de recoger y triangular en una tabla los factores negativos (dificultades) y positivos (fortalezas) que son responsabilidad de los agentes del museo y vigentes, con los aspectos desfavorables (amenazas) y favorables (oportunidades) que no dependen de ellos o se encuentran en estado potencial (ver Figura 4). Y es que, aunque a menudo estos últimos no se tienen en cuenta en el análisis de los programas educativos, suelen tener gran relevancia en los resultados de aprendizaje.

Otro motivo que llevó a la elección del DAFO es que permite matizar los aspectos positivos y negativos que percibe cada colectivo de agentes al incorporar los que los investigadores observan respecto al propio grupo (Gil Zafra, 2001); una característica significativa ya que permite localizar tensiones y divergencias dentro de cada tipología de informantes.

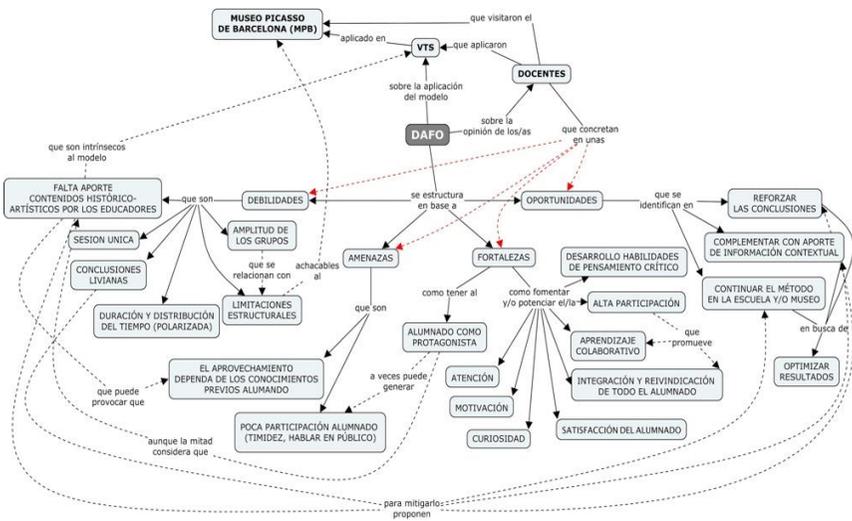
3.2. MAPAS CONCEPTUALES

Puesto que uno de los objetivos del modelo metodológico era analizar el programa educativo del museo a través de las posibles convergencias y divergencias de las percepciones de los diferentes agentes, se optó por los mapas conceptuales; una técnica que visibiliza rápidamente las principales apreciaciones recogidas y las conexiones que se establecen entre ellas.

¹² Análisis SWOT por sus siglas en inglés.

En este caso, se realizaron tres tipos de mapas conceptuales. Por un lado, se diseñaron los correspondientes a los DAFO de cada agente, que fueron de gran utilidad para conectar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades observadas entre sí y para evidenciar que los aspectos positivos que percibía cada agente solían tener un reflejo contrario en los negativos (Figura 3). Además, se concibieron mapas que contrastaban las percepciones de todos los agentes sobre cada uno de los aspectos de un DAFO (ver la Figura 5 y la 6). Esto permitió establecer las convergencias y divergencias entre ellos más significativas, que fueron plasmadas en un último mapa conceptual general.

FIGURA 3. Mapa conceptual relativo al DAFO del profesorado



Fuente: elaboración propia

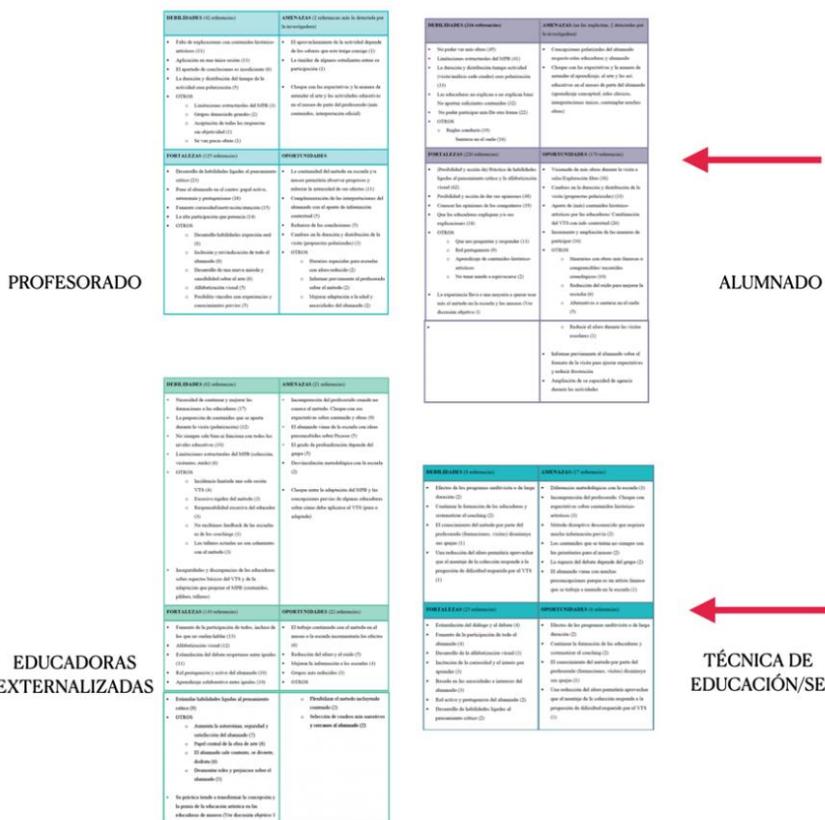
Como veremos posteriormente, tanto los DAFO como los mapas conceptuales demostraron ser técnicas de gran utilidad, tanto para evidenciar tensiones como para adoptar propuestas de mejora de programas educativos que tengan en cuenta a todos los agentes.

4. RESULTADOS

En este apartado se exponen aquellos resultados de la aplicación del modelo de análisis tetraédrico al MPB que permiten valorar la relevancia de su uso en base a las hipótesis de partida.

La primera de ellas afirmaba que incluir las voces de los dos agentes con menos agencia aportaría percepciones divergentes y de mayores matices respecto a las del profesorado y las técnicas de educación. Esto puede corroborarse comparando los cuatro DAFO entre sí. La Figura 4 - cuyo objetivo no es poder leer los factores destacados por los participantes, sino calibrar visualmente el peso de cada apartado en los distintos agentes- muestra que son justamente el alumnado y las educadoras externalizadas los que aportan mayor riqueza de percepciones.

FIGURA 4. Contraste entre DAFOs



Fuente: elaboración propia

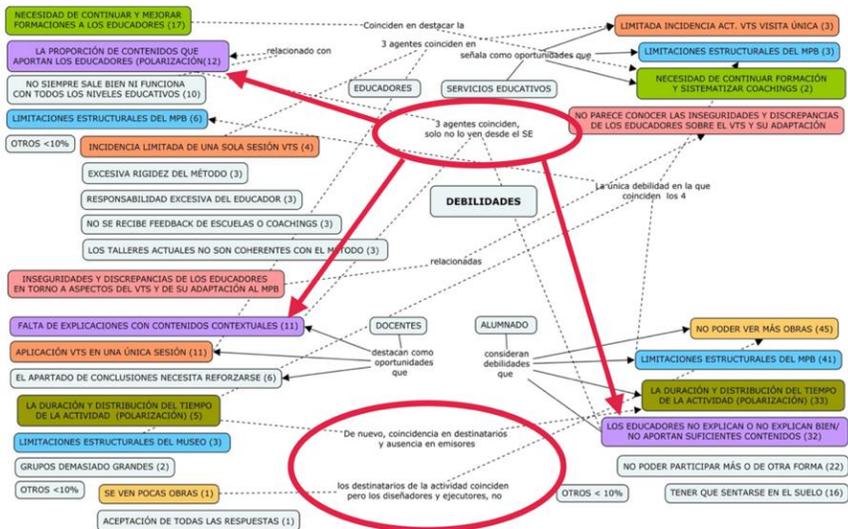
Además, si se analizan los DAFO de la pareja de agentes educadores puede sopesarse el mayor número de factores negativos dependientes del museo

(debilidades) que identifican las educadoras subcontratadas (10), frente a los que reconoce la técnica de educación (4) responsable de los SE. Es más, se revela que esta última parece ignorar las dudas e inseguridades existentes sobre el VTS entre el equipo encargado de ejecutar las actividades.

Una vez realizados los análisis DAFO de cada colectivo, la creación de los mapas conceptuales de las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades hizo posible plasmar las convergencias y divergencias entre los agentes. Se detectó que la mayoría de las convergencias se daban entre los dos agentes de cada pareja, la de los educadores y la de los destinatarios.

Como ilustra la Figura 5, los resultados evidenciaron también la convergencia entre los tres agentes a los que se había impuesto la implementación del VTS. Los tres coincidían en criticar algunos de sus aspectos controvertidos, como el escaso contenido aportado por las educadoras, que, en cambio, no eran percibidos como negativos por la técnica de educación/SE. Además, se detectó que estos aspectos del VTS provocaban una marcada polarización dentro de cada uno de estos tres colectivos.

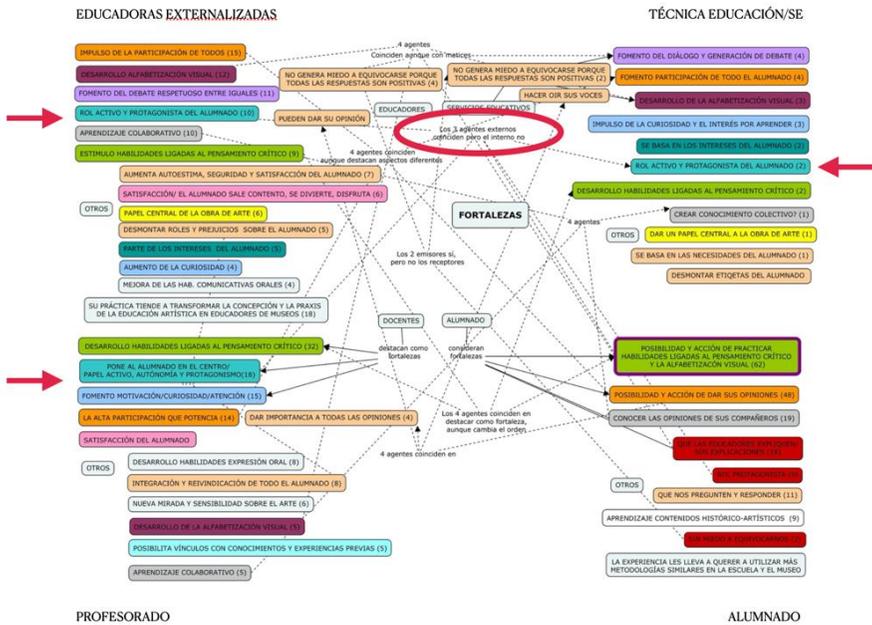
FIGURA 5. Mapa conceptual convergencias y divergencias de los cuatro agentes respecto a las debilidades.



Fuente: elaboración propia

Se destaca finalmente el mapa conceptual de las fortalezas (Figura 6), que volvió a demostrar la importancia de incluir al alumnado en los análisis de programas de educación patrimonial al evidenciar que su concepto de participación y protagonismo difiere del de los agentes adultos. Como puede observarse en las Figuras 5 y 6, mientras los tres agentes adultos subrayan el rol protagonista y activo que otorga al alumnado como una de las fortalezas principales del VTS en el MPB, los chicos y chicas reclaman una mayor participación y otras maneras de hacerlo que van más allá de responder las preguntas de las educadoras.

FIGURA 6. Mapa conceptual convergencias y divergencias de los cuatro agentes respecto a las fortalezas.



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados expuestos en el apartado anterior han permitido corroborar las dos hipótesis sobre la relevancia de este nuevo modelo tetraédrico, pensado para aplicarse en contextos de externalización educativa en los museos.

La comparación entre los DAFO obtenidos de los cuatro agentes ha demostrado la relevancia de incorporar la perspectiva del alumnado y las educadoras externalizadas a los modelos de análisis, aunque sean los agentes con menor poder de elección y decisión del círculo de aprendizaje del museo. A pesar de ser consultados con poca frecuencia (e.g. André et al, 2017; Sánchez de Serdio, 2021), o quizás precisamente por esta circunstancia, sus aportaciones son mucho más ricas en número y en matices que las del profesorado y la técnica de educación. Los resultados reafirman así la adecuación de la apuesta de Fontal et al. (2015) por un sistema de evaluación y análisis calidoscópico.

Los mapas conceptuales han desvelado además divergencias de gran interés entre los agentes adultos y el alumnado, cuyas respuestas evidencian un concepto de la participación y el protagonismo en el museo bien diferente al de docentes y educadoras patrimoniales. En este sentido, el estudio se alinea con la reclamación de autores como Burke (2008) y Groundwater-Smith y Kelly (2017) de incluir a niñas, niños y adolescentes como consultores en nuestras investigaciones.

En cuanto a la segunda hipótesis, el contraste de los DAFO de la pareja de agentes educadores ha visibilizado desacuerdos significativos entre las percepciones de la responsable del SE y las de las educadoras externalizadas. Estas últimas se han mostrado más incisivas y han dado mayor importancia a los aspectos desfavorables que dependen del museo que a aquellos externos. Entre los factores que pueden haber provocado esta percepción crítica más marcada en las educadoras subcontratadas se encuentra su vivencia diaria en salas desde la posición de encrucijada descrita por Mörsch en su mítico texto de 2009; otro posible motivo sería que las educadoras se hayan sentido con mayor libertad para responder,

puesto que se les garantizó que sus testimonios se mantendrían anónimos; en cambio, la persona responsable de los SE no solo era fácilmente identificable, sino que hablaba desde una posición institucional. Y es que sería ingenuo olvidar que en ocasiones las técnicas de educación tampoco son libres de aplicar su propia visión, y que dependen de factores y dinámicas impuestos por otros miembros de la organización del museo.

Se demuestra, por lo tanto, la pertinencia de incorporar las voces de las educadoras externalizadas y de triangularlas con las de las técnicas, pues a menudo las tareas y el poder de decisión que conllevan sus cargos las conducen a visiones diferentes sobre un mismo fenómeno.

5.2. CONCLUSIONES

De acuerdo a nuestro primer objetivo, en este capítulo se ha expuesto un modelo metodológico que aspira a analizar los programas de educación patrimonial desde una perspectiva más democrática y poliédrica que responde a la externalización de los equipos pedagógicos de los museos.

Siguiendo el segundo objetivo de este estudio se han definido las singularidades del modelo, que incorpora las voces de los agentes menos consultados en este tipo de estudios, que suelen ser los que tienen menos agencia: el alumnado y las educadoras externalizadas de museos. Del mismo modo, se han analizado los beneficios y los obstáculos de su aplicación al análisis del uso del VTS en las actividades escolares del MPB. La creación de un diagnóstico a través de análisis DAFO y de la triangulación entre los cuatro agentes y el equipo investigador evidencia las convergencias y divergencias entre estos, favorece una comprensión global del fenómeno y permite adecuar al máximo las propuestas de mejora.

Más allá de las esperadas convergencias entre parejas de agentes con el mismo rol (educadoras y destinatarios), resultan especialmente significativos los desacuerdos que desvela este modelo metodológico; tensiones que aparecen tanto entre las dos parejas de agentes (educadores y destinatarios) como entre los dos colectivos que componen cada una de estas.

Además, se han corroborado las hipótesis iniciales. Por un lado, se ha demostrado la pertinencia de incluir a los dos agentes tradicionalmente

menos consultados y con menos capacidad de agencia: las educadoras externalizadas y el alumnado (e.g. Arriaga, 2019; Andre et al., 2017; González et al., 2018; Sánchez de serdio, 2021). Las contribuciones de ambos no solo han aportado una mayor riqueza de detalles y un mayor número de aspectos negativos que los agentes habituales (profesorado y las técnicas de educación), sino que también han permitido descubrir las divergencias del alumnado con relación a los tres agentes adultos.

Del mismo modo, las educadoras externalizadas parecen hablar con más libertad que la técnica de educación, lo que desvela dudas importantes y discrepancias en el equipo pedagógico. Se verifica así que el modelo tetraédrico de análisis resulta especialmente relevante en el caso de museos con equipos educativos parcialmente externalizados, ya que permite plasmar y contrastar las visiones divergentes que pueden llegar a tener sobre un mismo programa el personal educativo interno y externo de un museo.

A partir de la reflexión sobre los beneficios y obstáculos que supone el modelo tetraédrico propuesto y de los resultados obtenidos al aplicarlo en el MPB se ha podido responder al tercer objetivo, demostrándose su relevancia. Evidentemente, este enfoque poliédrico complica el análisis y/o evaluación de los programas educativos patrimoniales, tanto por el tiempo y recursos que supone, como por la dificultad de adoptar propuestas de mejora frente a los posibles desacuerdos entre agentes. Aun así, consideramos que para hacer un buen diagnóstico del mundo complejo en el que vivimos es necesario una mirada poliédrica de análisis que apueste por explorar las tensiones entre agentes en vez de esconderlas. El modelo propuesto puede ser de gran utilidad a la hora de valorar métodos pedagógicos controvertidos como el VTS y/o en contextos de externalización. Esperamos que sea de inspiración para la comunidad académica para impulsar modelos más democráticos y horizontales de análisis y evaluación y que se extienda su uso.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores quieren agradecer a todas las personas que han colaborado como informantes en la investigación doctoral de la que nace el modelo metodológico planteado, desde el equipo de educadoras internas y

externas del Museo Picasso de Barcelona, al alumnado y el profesorado participante.

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo económico del grupo DIDPATRI (UB-3337) y el de la *Universitat de Barcelona*. Queremos agradecer también al grupo GIPYPAC de la Universidad del País Vasco por su ayuda inestimable.

7. REFERENCIAS

- Acaso, M. y Antúnez, N. (2008). Blancanitos y los siete enanieves. En R. Huerta y De la Calle, (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. PUV.
- Andre, L., Durksen, T. y Volman, M. L. (2017). Museums as Avenues of learning for Children: A Decade of Research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76.
- Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 189–206
- Burke, C. (2008). The view of the child and young person in museum and gallery design. In the *International Conference on the Inclusive Museum*. Leiden, The Netherlands.
- Burr, V. (2015). *Social Construccinism*. Routledge.
- Cacheda, M. y Granell, A. (2019). Programas educativos patrimoniales: ¿Producto comercial o aprendizaje significativo? La importancia de la evaluación. Propuesta metodológica cualitativa de evaluación de actividades educativas. *Memoria Viva*, 11, 109-122.
- Calaf, R. y Suárez, M.A. (Coords.). (2016). *Acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación educativa*. Trea.
- Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (COP) (2018). *Guia para evaluar el diseño de las actividades educativas patrimoniales*. Col·lecció Museus 2039, Quaderns. Departament de Cultura. <https://bit.ly/3Rfo3wm>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

- Fontal, O., García, S. e Ibáñez, A. (Coords.). (2015). *Educación y patrimonio, visiones calidoscópicas*. Trea.
- Fontal, O. y García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15
- Gil Zafra, M. Á. (2001). Planificación estratégica: “Método DAFO”. En T. Rodríguez Villasante, M. Montañés, y P. Martí (Coords), *Prácticas locales de creatividad social/1* (pp. 123-136). El Viejo Topo.
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2017). Diseño de un instrumento de análisis para recursos didácticos patrimoniales. *Cadmo*, 25(1), p. 63-80.
- González- Sanz, M. (2014). M-learning y realidad aumentada como recursos didácticos en la educación patrimonial. Descubriendo el patrimonio histórico de la ciudad mediante dispositivos móviles y geolocalización [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/59451>
- González-Sanz, M. y Feliu, M. (nov. 2016). El educador patrimonial frente a las Visual Thinking Strategies (VTS). ¿Cambia el método VTS la visión y la praxis del educador de museos? En Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, 648-657 [Comunicación]. Red14, Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3ZdM7BK>
- González-Sanz, M., Feliu, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, pp. 160-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339>
- González-Sanz, M. (2018). Factores para la valoración de las experiencias en museos en el alumnado de primaria. Posible huella del uso de las VTS en el Museo Picasso Barcelona. *Cadmo*, 2/2018, pp. 30-46.
- González-Sanz, M. y Mask, A. (2020) Advocacy for museum educators and the power of words: a comparison between New York City and Barcelona realities. *ICOM Education*, 29,135-49. <https://bit.ly/3ZaFwHY>

- González-Sanz, M., Ibañez-Etxeberria, A. y Feliu-Torruella, M. (2021). Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las *Visual Thinking Strategies* (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), pp.175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89816>
- Griffin, J. (2007). Students, teachers, and museums: Towards an Intertwined learning circle. In J. H. Falk, L. D. Dierking & S. Foutz (Eds.), *In principle, in practice: Museums as learning institutions* (pp. 31-42). AltaMira Press.
- Groundwater-Smith, S., y Kelly, L. (2017). Learning outside the classroom. A partnership with a difference. In S. Groundwater-Smith (Ed.), *From practice to praxis: A reflexive turn: The selected works of Susan Groundwater-Smith*, (pp. 179-191). Routledge.
- Gutiérrez, S. (2019). *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos de patrimonio artístico (Asturias y Oporto)* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/52732>
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- 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>
- Merriam, S. (1998). *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mora, H. (2006). Complementación de métodos en investigación social: Una reflexión en torno a las implicancias teóricas y las prácticas metodológicas. *Revista Anthropos*, 205, 1–35.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation. En C. Mörsch (Ed.), *Documenta 12*, (pp. 9-31). Institut for Art Education.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

- RK&A (2018a). *Impact study. The effects of facilitated single-visit art museum programs on students grades 4–6: Technical report*. National Art Education Association & Association of Art Museum Directors. <https://bit.ly/48aD6gw>
- Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Producciones de arte y pensamiento, S. L.
- Sienkiewicz, N. (2015). Creating meaningful experiences in art museums: A study of museum educators' perceptions of meaningful engagement with works of art. In *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*, (pp. 231–245). Sense Publishers.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos, Ediciones Morata, S.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Graó.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10486/14321>

PATRIMONIO INMATERIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

JOSÉ-MANUEL GONZÁLEZ-GONZÁLEZ

Universidad de Zaragoza

ALODIA RUBIO-NAVARRO

Universidad de Zaragoza

SILVIA GARCÍA-CEBALLOS

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus primeros planteamientos, la Educación Patrimonial apostó por abordar la realidad patrimonial de forma coordinada desde los contextos de enseñanza formal, no formal e informal (Fontal, 2003; Teixeira, 2006). Como denominador común de esta triple aproximación, la disciplina planteaba una arquitectura didáctica destinada a la generación de vínculos entre los educandos y los elementos de su entorno sociocultural (Fontal, 2022; Fontal y Gómez-Redondo, 2016), activando así los procesos de patrimonialización de los que requiere el enfoque relacional propuesto por Fontal (2013). En España, esta propuesta pedagógica se consolidó con la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo et al., 2013), que señalaba como desafíos específicos de la educación formal la introducción de contenidos patrimoniales en el currículo escolar, la adecuada formación de los docentes en este ámbito y la mejora de los recursos y materiales educativos.

Estos desafíos propios de la enseñanza reglada, así como el progreso realizado con relación a ellos, han sido analizados por numerosos estudios en la última década. Son especialmente abundantes las publicaciones

que se han centrado, en particular, en explorar estos retos en la etapa de la Educación Primaria. A este nivel educativo, fundamental en las enseñanzas obligatorias españolas, se han dedicado diversas revisiones curriculares de las últimas legislaciones educativas (Ferrerías-Listán et al., 2019; Fontal, 2016; Fontal et al., 2017; Lucas-Palacios y Delgado-Algarra, 2021; Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020; Moreno-Fernández et al., 2021). Paralelamente, se han llevado a cabo investigaciones que han evaluado la formación docente y las concepciones sostenidas por los educadores acerca del patrimonio y su enseñanza (Castro-Calviño y López-Facal, 2019; Fontal et al., 2021; López-Fernández et al., 2021; Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2021), así como análisis de recursos didácticos destinados al alumnado de entre 6 y 12 años (Cuenca et al., 2017; Farrujia-De la Rosa et al., 2020; Hernández-Carretero y Guillén-Peñañiel, 2017; Moreno-Fernández et al., 2021)

Estas publicaciones corresponden, en su mayoría, con el período temporal en el que se encuentra vigente en España la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Se deduce de ellas que la ordenación curricular derivada de esta ley incrementa la inclusión del patrimonio respecto a las normativas educativas previas (Fontal, 2016; Fontal y Martínez-Rodríguez, 2017; Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020), refiriéndose a los fenómenos patrimoniales de una manera global –como “patrimonio”, “herencia cultural” o “patrimonio cultural y natural”–. Sin embargo, las concepciones patrimoniales que sostienen los docentes y los materiales didácticos reflejan un entendimiento del patrimonio guiado fundamentalmente por perspectivas histórico-temporales, monumentalistas y materialistas, siendo más escasos aquellos planteamientos que consideran otros valores y manifestaciones patrimoniales, y que permiten hablar de un tratamiento holístico del patrimonio en las aulas (Cuenca et al., 2017; López-Fernández et al., 2021; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015).

En la actualidad, los contenidos educativos fijados por la LOMCE están siendo paulatinamente sustituidos en el sistema escolar español por una nueva ordenación curricular, tras la entrada en vigor en 2021 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). De forma

novedosa, este currículo hace por primera vez referencia explícita al patrimonio inmaterial en la etapa de Educación Primaria, en el marco de la asignatura de Conocimiento el Medio –que, igualmente, es la que incorpora un mayor número de menciones al patrimonio– (Rubio-Navarro et al., en prensa). Esta visibilidad de fenómenos patrimoniales que se sitúan más allá del “discurso autorizado del patrimonio” y sus fundamentos academicistas y monumentalistas (Smith, 2006) contribuye a la conformación de una concepción holística, que no se limita a determinadas tipologías formales, sino que hace posible interpretar la realidad patrimonial de forma sistémica y como reflejo de configuraciones sociales pasadas y presentes (Cuenca, 2002).

Sin embargo, hasta el pasado curso 2022-2023 se han mantenido vigentes las disposiciones de la LOMCE en diversos cursos académicos, con un enfoque más generalista del patrimonio. La normativa curricular ejerce una influencia decisiva en la configuración de los libros de texto y estos, a su vez, en los discursos patrimoniales sostenidos por el profesorado y asimilados por los educandos (Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020). Dado que la LOMCE ha condicionado los contenidos patrimoniales de los manuales escolares durante el intervalo temporal comprendido entre 2013 y 2023, estos dos elementos –currículo y libros de texto– pueden haber actuado durante una década como un factor determinante en las concepciones patrimoniales de la comunidad educativa.

Identificar cómo se introducen en el discurso patrimonial autorizado aquellos elementos que tradicionalmente se han situado en sus márgenes contribuye a definir los límites –y las limitaciones– de este. Por ello, este trabajo tiene por objetivo analizar la presencia y el tratamiento desde el que se ha abordado, en el período de vigencia de la LOMCE, el patrimonio cultural inmaterial en los manuales de Ciencias Sociales destinados a la Educación Primaria. Se pretende de esta forma ofrecer una clave de interpretación retrospectiva para las concepciones patrimoniales que actualmente imperan entre la comunidad educativa, así como identificar las oportunidades y los retos todavía pendientes en los libros de texto para avanzar hacia una visión relacional y holística del patrimonio en el contexto escolar.

1.1. EL PATRIMONIO INMATERIAL: DEFINICIÓN Y REDEFINICIÓN DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El patrimonio cultural inmaterial (PCI) ha sido en los últimos años objeto de una creciente atención desde la Educación Patrimonial, destacándose los trabajos pioneros de Santacana y Llonch (2015) –que sientan las bases teóricas del abordaje didáctico del PCI en el contexto español– y de Martínez-Rodríguez (2019) –cuya tesis doctoral analiza de forma sistemática la normativa curricular y los programas pedagógicos para el PCI desarrollados en España–. Esta última autora ha puesto de manifiesto la ausencia de menciones específicas al PCI en los currículos de enseñanza primaria anteriores a la LOMLOE y el mínimo desarrollo de programas educativos para el PCI en el ámbito formal (Fontal y Martínez-Rodríguez, 2017, 2018). Esta escasa visibilidad curricular y didáctica del PCI en las enseñanzas básicas parece tener un impacto directo en los actores educativos: los estudiantes de Educación Primaria apenas consideran las expresiones intangibles en sus concepciones patrimoniales (Conde-Miguélez y Armas-Castro, 2019) y, aunque el profesorado en activo y en formación les atribuye un elevado valor, este encuentra numerosas limitaciones y dificultades para introducir lo inmaterial en las aulas (García-Ceballos et al., 2023; Martínez-Rodríguez et al., 2022; Ponsoda-López de Atalaya et al., 2023).

En los estudios citados, y atendiendo a las conceptualizaciones del PCI aportadas por estudiantes y docentes, puede observarse que una de las mayores problemáticas de estas manifestaciones estriba en su definición. Lejos de contraponerlo a los bienes materiales, el concepto fijado por la UNESCO enfatiza sus dimensiones dinámicas, identitaria y autorreconocida por los individuos y las comunidades. La relevancia concedida a los vínculos que las personas establecen con los elementos de su entorno sociocultural hace que esta definición se aproxime a la concepción relacional de la Educación Patrimonial. En consecuencia, el PCI es entendido por diversos teóricos de la disciplina no como una realidad diferenciada de los bienes materiales, sino como una ampliación de una visión patrimonial previamente reducida y materialista (De Castro y Fontal, 2023; Fontal, 2022; Fontal y Gómez-Redondo, 2016). Asimismo, se ha

insistido en que el PCI no puede entenderse como un sinónimo del folclore o el patrimonio etnológico, al basarse estos dos últimos conceptos en axiomas eurocéntricos, colonialistas y tradicionalistas, mientras el PCI respondería a una concepción mucho más horizontal e integradora de las manifestaciones intangibles (Bortolotto, 2014; Martínez-Rodríguez, 2019; Torantore, 2011).

Sin embargo, y debido a su utilidad como instrumento de gestión patrimonial, la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003) enumera una serie de categorías que dejan entrever que el organismo internacional sí establece una diferencia formal entre lo inmaterial y lo material (Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Rubio-Navarro et al., 2023). Esta idea se encuentra igualmente presente en la comunidad educativa, que concibe e interpreta las manifestaciones intangibles del patrimonio desde perspectivas y valores no siempre coincidentes con los atribuidos a otros fenómenos patrimoniales (García-Ceballos et al., 2023). Dicha coyuntura –en la que el PCI todavía no ha sido integrado en una visión patrimonial holística por educadores y educandos– hace necesario seguir investigando, desde estas coordenadas específicas, sobre la aproximación que se hace a lo intangible en las aulas.

1.2. EL LIBRO DE TEXTO EN ESPAÑA Y SU RELACIÓN CON EL PATRIMONIO

España es un país que apuesta por el uso del libro de texto en el aula, casi siempre en papel o impreso (Fernández-Reiris, 2005). Así lo indican también los datos aportados por el INE:

Las publicaciones destinadas a libros de texto representaron el 7,2% de los títulos editados en 2019. El formato más habitual fue de 101 a 200 páginas (32,2% del total). Los temas más editados fueron Ciencias Sociales (26,7%), Ciencias Puras (23,7%) y Filología e Idiomas (17,7%). (2021, p. 8)

Según este organismo, en 2019, último año disponible, se editaron en España 4.620 libros de texto –incluyendo cuadernos de ejercicios y libros de lectura complementarios–. Esta tradición, que parece perpetuarse pese a la llegada de internet y de los libros digitales, no quiere

decir que el manual escolar sea el único instrumento de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza primaria, pero sin duda hace de él un recurso fundamental para la praxis docente.

También es España un país que apuesta por el conocimiento y la salvaguarda sostenible de su patrimonio, atendiendo a sus dimensiones histórica, simbólico-identitaria y afectiva, como hemos abordado en el epígrafe anterior. Ello debería suponer que el patrimonio sea un objeto de estudio fundamental para el alumnado, que debería reflejarse en los manuales de la asignatura de Ciencias Sociales. Sin embargo, no ha sido así hasta ahora.

Hace ya dos décadas, Cuenca (2003) advertía que la educación del patrimonio en los libros de texto encontraba dificultades por la escasa atención que le prestaba el currículo oficial y las carencias formativas de los futuros docentes. En Cataluña, por estas mismas fechas, se comprobaba cómo el patrimonio era un complemento, un apéndice en los manuales escolares, casi siempre expuesto mediante ilustraciones (González-Monfort y Pagès, 2005). Esta tendencia se mantuvo en la siguiente década, observándose que el patrimonio se abordaba en unos niveles muy básicos de comprensión y análisis (Ferrerías-Listán y Jiménez-Pérez, 2013) y que la reflexión crítica sobre los contenidos patrimoniales era todavía una tarea pendiente (Sánchez-Ibáñez y Martínez-Nieto, 2015). Se comprobaba también que solo con la llegada de la LOMCE se estaban incluyendo elementos inmateriales de otras culturas (Hernández-Carretero y Guillén-Peñañiel, 2017). Ya en estos trabajos se señalaba la necesidad de estudiar el patrimonio de un modo holístico, abarcando, entre otros, elementos etnológicos o identitarios.

Será recientemente cuando algunos estudios se detengan de manera específica en la presencia del PCI en los libros de texto. Así, Hernández-Carretero y Guillén-Peñañiel recogen que manifestaciones intangibles tales como “fiestas, ritos y tradiciones” y “expresiones orales, música y danza” cuentan con un espacio mínimo en los libros escolares de la LOMCE: “Algunas categorías, como es el caso de las fiestas, muestran un retroceso, pasando del 20 % en los manuales de LOGSE, a un 13% en los de LOMCE” (2017, p. 37). Del mismo modo, en el caso vasco

se ha verificado que los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria se detienen tan solo en un 4,5 % en el PCI frente al 86,4 % de contenidos patrimoniales de carácter material (Luna et al., 2023, p. 76).

2. OBJETIVOS

A modo de estudio descriptivo, este trabajo pretende identificar cuál es la presencia del PCI en los libros de texto de Ciencias Sociales para la Educación Primaria publicados en España en los últimos años –período de vigencia de la LOMCE–, así como el enfoque didáctico concedido a estas manifestaciones patrimoniales. Este propósito general atiende a los siguientes objetivos específicos:

- OE 1. Examinar la presencia formal del PCI en los manuales escolares de Ciencias Sociales.
- OE 2. Identificar qué tipologías del PCI se recogen en los manuales escolares de Ciencias Sociales.
- OE 3. Analizar el tratamiento didáctico del PCI en los manuales escolares de Ciencias Sociales.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un diseño de carácter documental de tipo mixto, cuantitativo y cualitativo, centrado en la presencia y el tratamiento del PCI en la Educación Primaria española. Para ello, se ha efectuado un análisis descriptivo basado en fuentes siguiendo las teorías de análisis del contenido de Andreu (2002) y Bardin (2003). La muestra documental, de carácter no probabilístico e intencional, se compone de una selección de 21 libros de texto españoles editados en los últimos diez años (2013-2023) para la materia de Ciencias Sociales en la comunidad autónoma de Aragón (Tabla 1). Se han escogido las cuatro editoriales más utilizadas en las aulas de Educación Primaria –Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives–, según refieren los estudios de Bel (2017) y Bel et al. (2019) y nuestras propias investigaciones (González-González, tesis doctoral en curso). Aunque varios manuales se compongan de cuadernos o atlas complementarios, estos son analizados como una única unidad muestral.

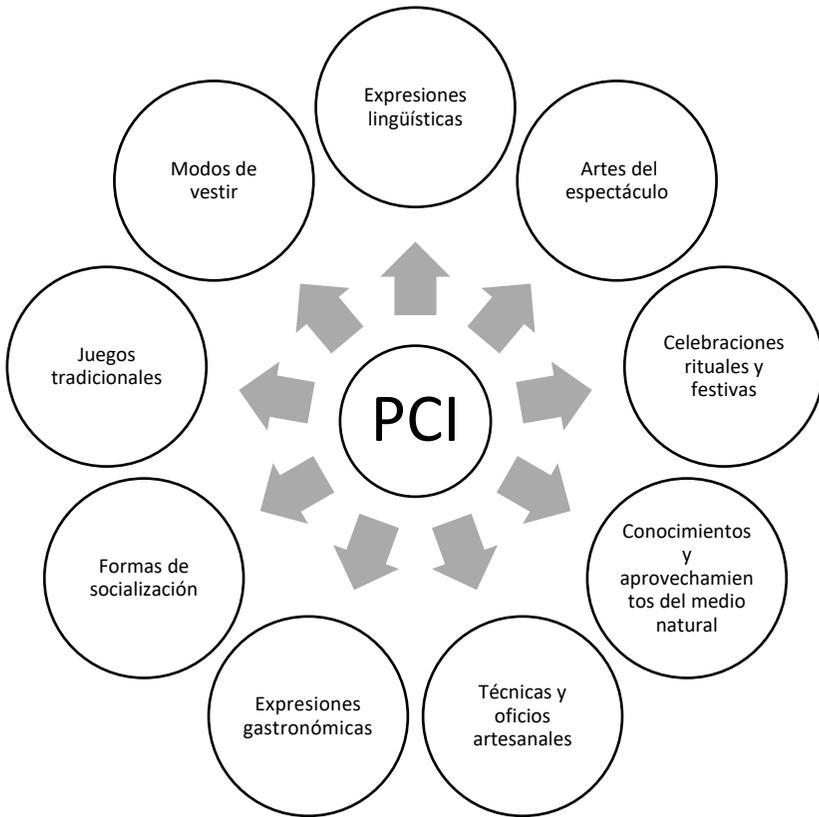
TABLA 1. Muestra de los libros de texto analizados. Editorial, curso y año de edición.

Editorial	Anaya	Santillana	SM	Vicens Vives
Curso de Educación Primaria	6º, año 2015 5º, año 2014 3º, año 2014 2º, año 2015	6º, año 2018	6º, año 2019 5º, sin fecha 5º, año 2015 5º, año 2014 4º, año 2015 3º, año 2014 1º, año 2014	6º, año 2015 4º, año 2015 3º, año 2014
		6º, año 2015		
		5º, año 2018		
		5º, año 2014		
		(atlas) y 2015		
		(libro)		
		4º, año 2019		
		3º, año 2015		
1º, año 2014				
N total (21)	4	7	7	3

Fuente: elaboración propia

Las búsquedas se basan en la sistematización que del PCI realiza la UNESCO (2003), en categorización de la legislación española relativa a esta tipología patrimonial y en el análisis inductivo, fijándose así diversas categorías de análisis (Gráfico 1) para buscar en los manuales textos e imágenes sobre las mismas. Esta sistematización la han realizado los tres investigadores de modo independiente, haciendo un contraste final para decidir el montante total, evitando repeticiones o recuentos dudosos, y llegando a acuerdos. Así en cada manual se fueron marcando de modo cuantitativo las veces que aparecía algún elemento inmaterial, con especial atención a las ilustraciones, pues vimos que su presencia resultaba más objetiva, y que eran las tipologías que la editorial resaltaba. Se han agrupado aquellas imágenes que pertenecen a una misma categoría cuando eran de un tamaño mínimo o formaban parte de un ejercicio –aunque no ha sido lo habitual–, y en caso de imágenes que pertenecían a dos o más categorías se ha señalado la más relacionada con el contenido textual.

GRÁFICO 1. Tipologías del PCI cuantificadas en los libros de texto



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

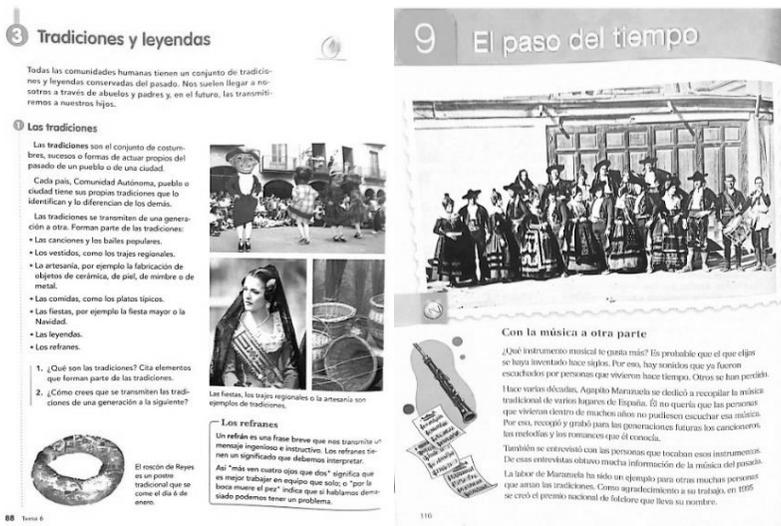
A partir de los objetivos específicos planteados, los resultados obtenidos se presentan a continuación clasificados en tres dimensiones de análisis: 1) Presencia del PCI en los libros de texto, y disposición y tratamiento formal; 2) Tipologías de PCI abordadas; y 3) Tratamiento didáctico del PCI.

4.1. PRESENCIA, DISPOSICIÓN Y TRATAMIENTO FORMAL DEL PCI

Es escasa la presencia del patrimonio inmaterial como tema definido o acotado en los libros de texto españoles. Esta situación es corolario de la también limitada inclusión de contenidos patrimoniales de naturaleza material, tanto cultural como natural. Pese a ello, aparecen referencias al

PCI en casi todos los libros y en todos los cursos, muchas veces de una forma velada, lateral o transversal. En estos casos, nunca se aplica la denominación de “patrimonio inmaterial” o “patrimonio cultural inmaterial”; solamente se ha contabilizado una referencia específica en uno de los manuales de la editorial SM, donde un ejercicio propone a los estudiantes la lectura de una noticia titulada “La Unesco reconoce los patios de Córdoba como patrimonio inmaterial de la humanidad” (SM, 5º curso, p. 63).

FIGURA 1. Dos ejemplos de página completa dedicada a tradiciones y leyendas y a la música y la Historia.



Fuente: A la izquierda Editorial Vicens Vives (2014), 3º curso, p. 88.
A la derecha Editorial Santillana (2015), 6º curso, p. 116.

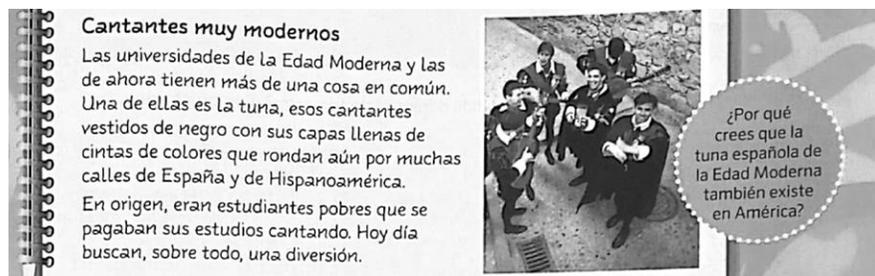
En esta línea, se observa que, cuando el PCI es abordado de manera concreta, los contenidos referidos a éste se sitúan directamente a continuación de aquellos relativos al patrimonio cultural material. No obstante, ambas expresiones patrimoniales se presentan bajo títulos de sección que establecen una clara distinción entre ellas. Entre otros ejemplos, destaca la separación que Anaya establece entre “Las costumbres y las tradiciones” y “Los monumentos históricos” en el epígrafe dedicado a la Historia de Aragón en 3º de Primaria, mientras Santillana que en el curso siguiente discrimina,

bajo la denominación de "Patrimonio cultural", el PCI del "Patrimonio histórico" —en referencia a los monumentos arquitectónicos—.

Al igual que las menciones globales al patrimonio cultural, en la mayoría de los casos los contenidos patrimoniales inmateriales se integran bien en las últimas páginas de cada unidad temática, bien como parte del cuadernillo auxiliar al libro de texto. Pueden observarse ejemplos excepcionales donde las unidades se inician con actividades introductorias destinadas a la diversidad lingüística —Vicens Vives, 6^o curso—, la música tradicional y su labor de recopilación etnográfica —Santillana, 3^{er} curso—, o las percepciones de un alfarero sobre su oficio —Vicens Vives, 3^{er} curso—. En consecuencia, el patrimonio y el PCI rara vez son un elemento axial o protagonista en la estructuración de los contenidos didácticos, sino un recurso complementario utilizado para presentar o reforzar otros aprendizajes.

Los contenidos relativos al PCI ocupan habitualmente media o una página completa del libro de texto (Figura 1). Estos se presentan bien mediante uno o dos párrafos, por lo general breves y acompañados de algunas fotografías o ilustraciones, bien excepcionalmente con un mapa de la comunidad autónoma donde se resaltan gráfica y geográficamente sus aspectos identitarios. Por otra parte, al final de cada apartado sobre el PCI se incluyen entre 1 y 3 actividades breves relacionadas con éste, las cuales en ocasiones son sustituidas por un ejercicio más extenso de indagación individual o grupal (Figura 2).

FIGURA 2. Ejemplo de la disposición y tratamiento formal de los contenidos patrimoniales referidos al PCI en los libros de texto: separados de otros contenidos, desarrollados en uno o dos párrafos y acompañados por una imagen de tamaño reducido y por entre una y tres actividades.



Fuente: Editorial SM (2015), 5^o curso, p. 125

Casi todas las editoriales incorporan una o varias fotografías o una ilustración alusiva, creando un foco en lo visual. Las imágenes, de tamaño pequeño o mediano, generalmente aclaran o ilustran fiestas, vestimentas y trajes tradicionales, abundando las representaciones de oficios y bailes regionales –en el caso de Aragón, dances o jotas– (Figura 3). La ilustración suele ser una fotografía original o un dibujo, predominando las primeras (Tabla 2). Del análisis cuantitativo de las imágenes, se desprende que las editoriales se detienen más en fiestas religiosas que laicas y más en oficios que en gastronomía.

FIGURA 3. Ejemplo del uso de dibujos infantiles sobre el PCI en los libros de texto; especialmente presentes en el primer ciclo de Educación Primaria, con énfasis en manifestaciones inmateriales como los actos festivos, y con gran diversidad de tamaños.



Fuente: Editorial Anaya (2015), 2º curso, p. 4

TABLA 2. Frecuencia de aparición de los tipos de ilustraciones del PCI en los libros de texto.

Tipo de ilustración	Anaya	Santillana	SM	Vicens Vives	Total
Fotografía	6	42	22	23	93
Dibujo infantil	1	11	8		20
Pintura/obra plástica		2	2		4
Mapa/gráfico			2		2
Total	7	55	34	23	119

Fuente: elaboración propia

4.2. TIPOLOGÍAS DE PCI

Frente al concepto de patrimonio cultural inmaterial, las editoriales consultadas suelen optar por el uso de denominaciones como “tradiciones” y “folclore” –en el caso de Santillana y Vicens Vives–, “fiestas y tradiciones” –desde la editorial SM– o “costumbres y tradiciones” –en las publicaciones de Anaya–. Se observa una aplicación no sistemática ni estandarizada de estos términos, pues las cuatro editoriales los utilizan para englobar tipologías del PCI que difieren de una publicación a otra. En ocasiones, incluso la misma editorial sigue criterios divergentes en función del curso académico. Este es el caso de Santillana: en los niveles superiores de la Educación Primaria incorpora fenómenos patrimoniales como las leyendas, las fiestas, los juegos y la gastronomía bajo el único paraguas nominal de “tradiciones”, mientras que en el 3º curso establece una clasificación que separa las fiestas en particular del folclore en general. Este último es definido como “[...] el conjunto de expresiones culturales de un lugar. Algunas de ellas son las costumbres, la artesanía, las comidas, los vestidos típicos, los cuentos o la música propios de un lugar y de su población” (Santillana, 3º curso, p. 123).

Como se aprecia en el ejemplo anterior, son habituales las clasificaciones redundantes o sin un criterio claro. En dos de sus ediciones, SM incluye un mapa de Aragón con las fiestas más destacadas, catalogándolas según su tipología –como populares, históricas, religiosas o musicales–, si bien algunas categorías se solapan entre sí: se refieren romerías o festividades patronales como celebraciones distintas a las religiosas, se diferencian los carnavales de las fiestas populares, y se contempla la categoría “histórica” como excluyente de todas las demás.

Para la cuantificación de las tipologías de PCI consideradas en los manuales, se ha seguido la clasificación de la UNESCO (2003), ratificada por España en 2006: expresiones lingüísticas, artes del espectáculo, celebraciones rituales y festivas –así como usos sociales–, conocimientos y aprovechamientos del medio natural, y técnicas artesanales. Sorprende la poca atención a los listados publicados, como los 23 bienes en los que España está representada (UNESCO, 2023). Se incorporan asimismo las matizaciones realizadas por la normativa española, donde la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial también

reconoce las expresiones gastronómicas y las formas de socialización como categorías inmateriales. Del mismo modo, se ha decidido incluir dos categorías destinadas a los juegos tradicionales y los modos de vestir debido a su recurrencia en los textos analizados (Tabla 3).

TABLA 3. Frecuencia de aparición de las tipologías de PCI en los libros de texto.

Tipología de PCI		Anaya	Santi-llana	SM	Vicens Vives	Total
Expresiones lingüísticas			4	4	2	10
Artes del espectáculo	Música culta y popular		4	3	2	9
	Bailes		5	4		9
Celebraciones rituales y festivas	Religiosas		17	3	3	23
	Laicas	2	8	4	4	18
Conocimientos y aprovechamientos del medio natural						-
Técnicas y oficios artesanales		4	11	6	10	31
Expresiones gastronómicas			2	6	3	11
Formas de socialización			1	1		2
Juegos y juguetes tradicionales		1	3	1		5
Modos de vestir			3	3	1	7
Total		7	58	35	25	125

Fuente: elaboración propia

Anaya, para segundo curso, dedica parte de un tema a las fiestas patronales y todo lo relacionado con éstas –gastronomía, música, desfiles, lo efímero–. La editorial Santillana para primer curso se centra especialmente en la Navidad y dedica todo un tema a diversas tradiciones asociadas a esta fiesta –decoraciones, oficios, gastronomía, lo religioso, o la música–. Los carnavales, tanto internacionales como locales, suelen aparecer relacionándolo con las estaciones o el conocimiento de otros países y culturas. En otras ocasiones aparece la Semana Santa, especialmente las tamborras o las procesiones, o las fiestas mayores o patronales con sus bandas.

Detenerse en la música oral, aparte de la instrumental, sería especialmente relevante, pues las canciones populares hablan de antiguas costumbres y en muchos casos tratan aspectos trascendentales o significativos del ciclo vital –nacimiento y muerte, ronda y noviazgo, alegrías y penas–. Lo musical casi siempre aparece enmascarado en otras categorías.

4.3. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL PCI

4.3.1. Procedimiento trabajado en la secuencia de patrimonialización y tipo de contenido

El análisis del tratamiento didáctico de los contenidos patrimoniales inmateriales se ha realizado desde un enfoque deductivo, atendiendo a la secuencia de patrimonialización teorizada por Fontal (2003) y desarrollada por Fontal y Gómez-Redondo (2016). Se han considerado, por tanto, los diferentes procedimientos que las autoras incluyen en esta arquitectura didáctica, así como los tipos de aprendizaje –conceptual, procedimental y actitudinal– que se fomentan en cada uno de los estadios que integran dicha secuencia. Se han identificado dos tendencias rastreables en todos los manuales, en base a las que se distingue un tratamiento diferenciado en función de si el PCI es incorporado como contenido de la unidad didáctica o si forma parte de las secciones introductorias o de refuerzo.

En el primero de estos casos, los contenidos intangibles se centran en los primeros estadios de la secuencia de patrimonialización: el conocimiento y la comprensión de la realidad patrimonial. Del mismo modo, la mayor parte de estos textos enfatiza la dimensión conceptual del aprendizaje, generalmente enumerando manifestaciones concretas del PCI como se refleja en la unidad “La cultura en España” presentada por SM: “Música y danza. Las jotas, las isas, las sardanas, las muñeiras, las danzas vascas, los chotis o las sevillanas son ejemplos de la diversidad que existe en las músicas y en las danzas tradicionales españolas” (SM, 5º curso, p. 61). Difieren de esta dinámica ciertas publicaciones de Anaya, que señalan la necesidad de respetar las costumbres y tradiciones, y buscan fomentar la participación cívica.

No obstante, una mayor diversidad de planteamientos didácticos se hace patente cuando el PCI es incorporado como elemento complementario, transversal o lúdico –tanto al inicio de cada unidad como al final–, los cuales en ocasiones alcanzan procedimientos como la valoración y el respeto e, incluso, el cuidado y la transmisión. En la mencionada entrevista a un alfarero recogida en el manual de 5º de Primaria editado por Vicens

Vives, los ejercicios promueven que los educandos se cuestionen los posibles problemas a los que se enfrenta este artesano para mantener viva la técnica. Algo similar ocurre en el caso de Santillana, que narra la historia de un recopilador de canciones tradicionales, y pregunta al estudiantado por qué y para qué lo hizo, y cuál es el valor de los cancioneros. El único ejemplo identificado en el que el PCI se aborda desde el nivel superior de la secuencia de patrimonialización, como patrimonio vivo, a la par que integrando las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, es desarrollado por la editorial SM para el último curso de la etapa. Éste se incluye como actividad de ampliación al tema “Las huellas del tiempo”, proponiendo ejercicios de indagación de juegos del siglo pasado a partir de entrevistas a familiares mayores, para posteriormente recrear estas actividades en el centro escolar:

Para contribuir a mantener vivo ese patrimonio, vamos a organizar una sesión de juegos que existían durante la posguerra española y la dictadura franquista. Podéis invitar a vuestros abuelos para que hagan de profesores por un día. [...] Podéis invitar a la sesión de juegos a vuestros compañeros de clase o también a otros compañeros del colegio que estén en otros cursos. ¡Es una gran forma de conocer y conservar el patrimonio! (SM, 6º curso, p. 99)

4.3.2. Perspectiva patrimonial e identitaria

De acuerdo a los tipos de valores que se atribuyen específicamente al PCI –estudiados por el grupo ARGOS de la Universidad de Zaragoza a partir de investigaciones cualitativas (García-Ceballos et al., 2023) y trabajos previos como los de Cuenca (2002), Fontal (2003) y Martín-Cáceres y Cuenca (2015)– se lleva a cabo un análisis deductivo del discurso patrimonial de los libros de texto. El valor económico está en la base de muchos de los epígrafes destinados al PCI, ya que la artesanía y los oficios tradicionales son siempre incluidos en unidades temáticas dedicadas al sector secundario. No obstante, se aprecia que este entendimiento del PCI como motor económico se encuentra ampliamente presente en las concepciones patrimoniales volcadas en los manuales: “España atesora una gran riqueza cultural y sus tradiciones son muy diversas. Esta variedad y sus bellos paisajes permiten un gran desarrollo del turismo en nuestro país. ¡Cada año lo visitan millones de extranjeros!” (SM, 5º curso, p. 60).

Por otra parte, también es habitual que subyazca a los textos un sentido simbólico-comunicativo e identitario, este último aspirando a reforzar el sentido de pertenencia al medio y a la comunidad propia. Así, frecuentemente se encuentran construcciones sintácticas como “Nuestro patrimonio” para dar título a los distintos apartados –Santillana, 6º curso – o exposiciones que enfatizan el carácter identitario del PCI como factor de diversidad:

Las tradiciones son el conjunto de costumbres, sucesos o formas de actuar propios del pasado de un pueblo o de una ciudad. Cada país, Comunidad Autónoma, pueblo o ciudad tiene sus propias tradiciones que lo identifican y lo diferencian de los demás. (Vicens Vives, 3^{er} curso, p. 88).

Respecto a la perspectiva identitaria atribuida a los contenidos para el PCI, esta suele enfocarse desde la dimensión del grupo propio –en la que el patrimonio inmaterial se aborda como símbolo y conformador de la identidad diferenciada de cada comunidad–. La comunidad autónoma o la región suele ser un elemento que ayuda a que aparezca el patrimonio inmaterial como objeto de estudio. La mayor parte de los manuales se centran en las características del patrimonio inmaterial regional, incorporando ejemplos de fiestas populares, vestimenta tradicional, platos típicos, danzas y canciones populares, entre otros. Con el fin de reforzar la dimensión espacial de estas manifestaciones, es habitual encontrar mapas de las comunidades autónomas donde se resaltan gráfica y geográficamente estos aspectos identitarios.

Resultan más excepcionales los abordajes del PCI como factor de potencial identificador, en tanto que arena para la generación dialógica de identidades compartidas. Este tratamiento considera tanto la dimensión intergeneracional –como puede comprobarse en el citado ejemplo de los juegos tradicionales de la editorial SM– como intercultural. En este sentido, suelen ser los ejercicios didácticos los que se encargan de promover la reflexión sobre los vínculos identitarios con comunidades culturales más amplias o diferentes a la propia; así se ejemplifica en el epígrafe “Una diversidad que nos mueve”, centrado en el patrimonio cultural europeo, que concluye con las siguientes actividades:

24. Si conoces a personas de otro país europeo, pregúntales en qué se parece su país al tuyo. Explica las respuestas en clase.

25. Haz una lista en tu cuaderno de los aspectos que crees que compartes con los demás europeos. (SM, 5º curso, p. 77)

Se observa así que la cultura de otros países se integra como un modo de conocer el patrimonio inmaterial pero, sobre todo, de aceptar la diversidad cultural y la interculturalidad. El respeto y el aprecio de la alteridad está presente en varias editoriales que presentan modos de vida y costumbres diferentes a las del Norte global, a menudo en relación con contenidos referidos a la globalización y sus efectos socioculturales.

5. DISCUSIÓN

La enseñanza de la materia de Ciencias Sociales durante la LOMCE no experimentó grandes cambios, según se desprende de los estudios de Mendéz-Andrés y De los Reyes-Leoz (2014), Hernández-Carretero y Guillén-Peñañiel (2017), o Farrujia-De la Rosa (2022), así como tampoco lo hizo el abordaje educativo del patrimonio y, particularmente, del PCI. Ello quizá se debió a que no fue hasta 2015 cuando el Estado español publicó una ley específica al respecto, que en su artículo 7.1 propugnaba que:

Las Administraciones educativas y las universidades procurarán la inclusión del conocimiento y el respeto del patrimonio cultural inmaterial entre los contenidos de sus enseñanzas respectivas y en los programas de formación permanente del profesorado de la educación básica (BOE, 2015, p. 13).

Aun así, el PCI aparece en esta investigación con mayor presencia de la esperable. Estas menciones deben rastrearse a partir de términos como “tradiciones”, “costumbres” o referencias genéricas al patrimonio cultural, pues el concepto “PCI” no suele aplicarse en los manuales de Ciencias Sociales. De ello puede deducirse que las disposiciones curriculares derivadas de la LOMCE han ejercido cierta influencia en la configuración de los textos escolares, pues el Real Decreto no incorpora ninguna cita al PCI, pero sí abundan en él las nociones de “patrimonio”, “identidad” y “tradición” (Fontal et al., 2017).

Esta destacable presencia de lo inmaterial es, asimismo, consecuencia de la inclusión de sus diversas tipologías a través de temáticas paralelas relacionadas con la comprensión del tiempo cronológico e histórico –como marcador de las estaciones del año, o como fuente oral para la historia–, la convivencia en sociedad –a partir de la participación en ritos y fiestas– o los sectores económicos –oponiendo antiguos oficios a industria–. La variedad de manifestaciones del PCI caracteriza los contenidos de las editoriales, no limitándose a una sola expresión intangible. No obstante, sería recomendable una mayor diversificación de tipologías, ya que en varios casos se nota una relación exclusiva con trajes y bailes regionales (Figura 4). Esto coincide con lo analizado por López y Cuenca, que valoraban positivamente la introducción de otros elementos inmateriales como “lengua, fiestas, costumbres y oficios” (2011, p. 163).

FIGURA 4. Ejemplo del uso del traje regional en una ilustración de pequeño tamaño con dibujo infantil.



Fuente: Editorial SM (2014), 1º curso, cuaderno, p. 11

Presentándose a través de manifestaciones tradicionalmente concebidas como etnológicas –por enfatizarse su carácter popular y rural–, en el primer ciclo de Primaria es más habitual encontrar contenidos patrimoniales de tipo inmaterial que material o natural, en línea con lo expresado por Ferreras-Listán y Jiménez-Pérez (2013). En el resto de cursos, no obstante, diversos factores parecen apuntar a que los libros de texto no consideran estas expresiones como parte de una realidad patrimonial holística. Esta hipótesis se deduce de la diferenciación de las actividades

destinadas al PCI de aquellas centradas en otros bienes patrimoniales, de su tratamiento a modo de recurso complementario al texto, y del énfasis en los contenidos conceptuales centrados en conocer el patrimonio. Estos siguen siendo retos didácticos a los que deberán atender los manuales elaborados a partir de la nueva LOMLOE, cuyo currículo igualmente presta una menor atención a lo procedimental o a los estadios superiores de la secuencia de patrimonialización (Rubio-Navarro et al., en prensa).

Del mismo modo, sigue siendo una tarea pendiente el mayor aprovechamiento de los recursos visuales. Las imágenes que se utilizan para ilustrar el PCI suelen ser decorativas, en el sentido ya apuntado por los estudios de Bel (2017) y Cuenca y López-Cruz (2014): realzan y esclarecen la teoría, pero no se utilizan como un medio didáctico más profundo, sobre todo en relación con actividades. En este caso es interesante que aparezca un mayor número, aunque de pequeño o mediano tamaño, pues sirven para que el alumno comprenda manifestaciones patrimoniales más abstractas y, por tanto, más complejas.

Autores como Cuenca y otros colaboradores (en Farrujia-De la Rosa, 2022, pp. 53-54) desarrollaron en estos años teorías que inciden en la necesidad de formar al alumnado en la inteligencia territorial y en la inteligencia emocional, reclamadas por la literatura científica, para las que el patrimonio sería una herramienta de gran utilidad. En esa línea, varios de los libros analizados propugnan un acercamiento al tema basado en los afectos y la empatía hacia elementos socioculturales cercanos, donde el PCI se presenta como un recurso de primer orden para la creación de vínculos identitarios. Esta concepción de lo intangible presentada en los libros encuentra resonancias en el entendimiento del PCI que manifiestan los docentes en formación (Martínez-Rodríguez et al., 2022) y en activo (García-Ceballos et al., 2023), quienes subrayan el potencial de estas manifestaciones para crear nexos entre los individuos, las comunidades y el territorio.

El PCI aparece vinculado a lo regional, comarcal o local, en un sentido identitario que ya había sido percibido en estudios anteriores sobre patrimonio cultural (González-Monfort y Pagés, 2005). Aunque predomina esta visión local o de proximidad del PCI, también en algunos

casos se apuesta por la visión aperturista hacia otras culturas, a lo diverso o a lo diferente, resultado en concordancia con los aportados en el estudio de Hernández-Carretero y Guillén-Peñafiel (2017). Es aquí donde se aprecia un carácter más cívico y formativo en la aproximación a las manifestaciones inmateriales, con una mentalidad alejada del sentido de alteridad que subyace a clasificaciones tradicionales como “patrimonio etnológico” o “folclore” –aunque, paradójicamente, el uso de estos términos sigue abundando en los manuales escolares–. Los contenidos patrimoniales inmateriales promueven el entendimiento de los imaginarios y las cosmovisiones ajenas al mismo nivel que las de uno mismo (UNESCO, 2003), basándose en el respeto a otras tradiciones culturales que son también patrimonio de la humanidad: “Cuando los alumnos aprenden acerca del patrimonio cultural inmaterial, aprenden también a considerar y respetar su propio patrimonio cultural inmaterial y el de los demás” (UNESCO, 2019).

6. CONCLUSIONES

Tras una década de recorrido del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Domingo et al., 2013), sigue siendo una prioridad para la comunidad académica y docente atender a los retos que este documento plantea, con el fin de lograr una educación patrimonial de calidad para la ciudadanía. Este trabajo ha querido centrarse en la evaluación de los recursos y materiales utilizados en la enseñanza formal –desafío clave observado por el plan en este ámbito educativo–, atendiendo en particular al libro de texto por ser la herramienta didáctica más presente en las aulas españolas.

El foco de atención de nuestro análisis se ha situado en el PCI, como manifestación patrimonial recientemente reconocida en la última ordenación curricular de la Educación Primaria. A partir de la revisión de su presencia y su tratamiento en los manuales escolares, se ha observado la interrelación de las tres dimensiones a las que atiende el PNEP en la enseñanza reglada: el currículo dictamina la incorporación y tratamiento de las expresiones patrimoniales inmateriales en los libros de texto, y estos a su vez juegan un papel clave en la conformación de las

perspectivas patrimoniales de los docentes —que suelen corresponderse con aquellas volcadas en los manuales—.

En este estudio hemos tratado de ofrecer una primera aproximación al abordaje del PCI en los manuales de Educación Primaria, si bien se hace necesario seguir profundizando en análisis estadístico-descriptivos y cualitativos de los libros de texto, así como ampliar la muestra documental. No obstante, esta revisión retrospectiva pretende trazar líneas de trabajo futuras, que permitan a investigadores y educadores reflexionar críticamente sobre el sentido relacional y holístico concedido al patrimonio en los manuales, a partir de la consideración de los discursos escolares sobre el PCI. En estas prospectivas, deberá considerarse asimismo el ajuste de los nuevos manuales a las disposiciones de la LOMLOE, así como otras dimensiones de análisis —desde la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos por los manuales, hasta los modelos comunicativos implementados—. De los resultados obtenidos en este trabajo se destacan tres ámbitos que requieren de una especial atención para la incorporación del PCI en los manuales escolares:

1. Apostar por actividades de indagación en la realidad del patrimonio, vinculadas a problemas socialmente relevantes y con un enfoque transversal e integrador.

En nuestra investigación el PCI aparece con mayor frecuencia de lo esperado, aunque en muchas ocasiones no es mencionado como tal o se trata como un complemento a otras temáticas sociales, no incidiendo en el valor que el patrimonio tiene para el ser humano. Rara vez es un elemento axial o protagonista, siendo incluso desgajado de otros contenidos patrimoniales de por sí ya anecdóticos. No obstante, las situaciones de aprendizaje que plantea la LOMLOE permiten explorar, interpretar y vivenciar los elementos patrimoniales —tanto materiales como inmateriales— como objeto transversal de estudio: en calidad de fuentes para la Historia, referente simbólico de las comunidades y desencadenante de la creatividad humana (Fontal, 2022). Esto requiere de un tratamiento integrador de los contenidos a trabajar, que considere los niveles conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje, y que sea capaz de abordar los distintos niveles identitarios de la persona.

2. Avanzar hacia los estadios superiores de la secuencia de patrimonialización, como vía de acceso a procesos de identidad entre la comunidad educativa y la sociedad.

Frente a una consideración folclorista y etnográfica de las manifestaciones intangibles –donde estas son documentadas y objetualizadas como evidencias del pasado–, el PCI enfatiza la dimensión procesual, recreada y humana del patrimonio: este solo puede darse en el momento presente a partir de su activación mediante la experimentación, la participación y la transmisión activa. Constituye, por tanto, una arena idónea para una activación expansiva de procesos de patrimonialidad (Fontal, 2022), es decir, toma de conciencia acerca de los vínculos simbólico-identitarios que estableces con el medio. No obstante, el aprovechamiento de estas oportunidades del PCI exige superar los primeros niveles de la secuencia de patrimonialización que abundan en los manuales de Primaria, apostando en su lugar por incentivar la apropiación simbólica de los bienes por parte de los educandos.

3. Aprovechar la vinculación del patrimonio con las experiencias y afectos de los educandos a nivel personal, familiar y local.

Como ya señaló en su momento Cuenca (2003), en los libros de texto LOMCE sigue apareciendo una visión academicista del patrimonio, informativa de los grandes monumentos y obras de arte, que aleja las piezas de la capacidad comprensiva de un estudiantado que las contempla lejanas, inmutables e inaccesibles. Sin embargo, este tratamiento de los fenómenos patrimoniales no aparece hasta los niveles académicos más altos, donde viene a sustituir el protagonismo concedido al PCI en el primer ciclo de Primaria. El enfoque otorgado al PCI en esta etapa es extensible a otros momentos formativos y manifestaciones patrimoniales, pues las manifestaciones culturales se abordan desde la cotidianeidad y el aprendizaje significativo, en tanto que fenómenos imbricados en la realidad sociocultural de las niñas y los niños.

Concluimos, en consecuencia, con una propuesta triádica de los retos y las oportunidades que se plantean desde los libros de texto a la Educación Patrimonial, con el propósito último de que ésta sea material e inmaterial, personal y comunitaria, local e intercultural.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la ayuda del grupo de investigación ARGOS (S50_23R, Gobierno de Aragón) de la Universidad de Zaragoza. Forma parte de una investigación doctoral subvencionada mediante una ayuda FPU (Ministerio de Universidades, ref. FPU21/06564) e integrada en el proyecto 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).

8. REFERENCIAS

- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. En S. Moscovici y F. Buschini (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*. Presses Universitaires de France (pp. 30-51).
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354>
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. <http://doi.org/10.5944/educXXI.20008>
- Bortolotto, C. (2014). La problemática del patrimonio cultural inmaterial. Culturas. *Revista de Gestión Cultural*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.4995/cs.2014.3162>
- Castro-Calviño, L. y López-Facal, R. V. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 94(33.1), 97-114.

- Conde-Miguélez, J. y Armas-Castro, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 94(33.2), 187-201.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales* 2, 37-45. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca J. M. y López-Cruz, I. (2014) Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26(1), 1-43, <http://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- De Castro, P. y Fontal, O. (2023). Educación del patrimonio cultural inmaterial. La importancia de los planes nacionales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 112, 26-31.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Cultura-Subdirección General del Instituto de Patrimonio Cultural de España.
- Farujia-De la Rosa, A. J. (coord.) (2022). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro.

- Farrujia-De la Rosa, A. J., Ascanio-Sánchez, C., Martín-Hernández, U. y Hernández-Gómez, C. M. (2020). La representación del patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Primaria: El contexto indígena canario como estudio de caso. *Panta Rei*, 14(1), 109-128. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444421>
- Fernández-Reiris, A. P. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto». Hegemonía y control del currículum en el aula*. Miño y Dávila Editores.
- Ferreras-Listán, M. y Jiménez-Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Ferreras-Listán, M., Puig-Gutiérrez, M., Moreno-Fernández, O. y Rodríguez-Marín, F. (2019). The Relevance of Citizenship, Sustainability and Heritage Education in Early Childhood and Primary Education in Spain. *Pedagogika*, 134(2), 61-81. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.4>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxebarria, A., Martínez-Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- 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, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O. y Martínez-Rodríguez, M. (2018). An Analysis of Educational Designs in Intangible Cultural Heritage Programmes: the Case of Spain. *International Journal of Intangible Heritage*, 13, 192-204.
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M., Ballesteros-Colino, T. y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 67-86. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Rubio-Navarro, A. y González-González, J. M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 85-100. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26628>
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/35381>.
- Hernández-Carretero, A. M. y Guillén-Peñafiel, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 25-49. <https://doi.org/10.7203/dces.32.9205>
- INE (2021). Instituto Nacional de Estadística. *Estadística de la producción editorial de libros en 2019, nota de prensa*. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/epel_2019.pdf
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum International*, 56(1-2), 52-65. <https://doi.org/10.1111/j.1350-0775.2004.00458.x>
- Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*, 126, de 27/05/2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/05/26/10/con>

- López-Cruz, I. y Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles-Martínez, S. Molina-Puche y A. Santisteban-Fernández (coords.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 159-168). AUPDCS y Universidad de Murcia.
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J. y García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lucas-Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.2), 65-82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87585>
- Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2023). Patrimonio y enseñanza de la Historia, imágenes en los libros de texto de primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 71-84. <http://doi.org/10.7203/DCES.44.26446>.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). *Educomunicación del patrimonio. Educatio Siglo XXI*, 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. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39468>
- Martínez-Rodríguez, M. y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. *Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Martínez-Rodríguez, M., Hernández-de la Cruz, J. M., Aso, B. y Ciriza, C. D. (2022). Musical Heritage as a Means of Sustainable Development: Perceptions in Students Studying for a Degree in Primary Education. *Sustainability*, 14(10), 6138. <https://doi.org/10.3390/su14106138>

- Moreno-Fernández, O., Puig-Gutierrez, M., Ferreras-Listán, M. y Rodríguez-Marín, F. (2021). Heritage Education as a Vehicle for the Formation of Citizens: Analysis of Current Educational Legislation / Poučavanje o kulturnoj baštini kao sredstvo obrazovanja građana: analiza aktualnoga obrazovnog zakonodavstva. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(2), 371-404. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3924>
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2023). Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 99. <https://doi.org/10.7203/realia.30.24993>
- Méndez-Andrés, R. y De Los Reyes-Leoz, J. L. (2014). Concepciones y actitudes sobre patrimonio histórico y cultural en el alumnado de bachillerato. En O. Fontal-Merillas, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín-Sánchez (coords.), *Reflexionar desde las experiencias: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil: actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 937-948). IPCE y OEPE.
- Rubio-Navarro, A., Mérida-Donoso, J. A. y García-Ceballos, S. (2023). El museo de hilos invisibles. Educación y participación ciudadana en torno al patrimonio inmaterial. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 112, 47-53.
- Rubio-Navarro, A., Rivero, P. y García-Ceballos, S. (en prensa). La presencia educativa del patrimonio inmaterial: análisis comparados de los currículos de Chile y España. *Andamio*, 6(1), 56-85.
- Sánchez-Ibáñez, R. y Martínez-Nieto, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clio: History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonSanchez2015.pdf>

- Santacana, J. y Llonch, N. (2015). El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica. Trea.
- Santacana, J. y Prats, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico. *Her&Mus: heritage y museography*, 15, 8-15.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203602263>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Torantore, J. L. (2011). Du patrimoine ethnologique au patrimoine culturel immatériel : suivre la voie politique de l'immatérialité culturelle. En *Le patrimoine culturel immatériel: Enjeux d'une nouvelle catégorie* (Bortolotto, Chiara, pp. 213-232). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
<https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.3573>
- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>
- UNESCO (2019). *Patrimonio vivo y educación*.
<https://ich.unesco.org/doc/src/46212-ES.pdf>
- UNESCO (2023). *Las listas del PCI y el Registro de Buenas Prácticas de Salvaguardia*. UNESCO – Patrimonio Cultural Inmaterial. Consultado el 7 de septiembre de 2023.
<https://ich.unesco.org/es/listas>

TRAZOS EN CUARENTENA: ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN PANDEMIA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PATRIMONIAL EN LA PRIMERA INFANCIA

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

“En todos los paseos que yo he dado por España, un poco cansado de catedrales, de piedras muertas, de paisajes con alma, me puse a buscar los elementos vivos, perdurables, donde no se hiela el minuto, que viven un tembloroso presente. Entre los infinitos que existen, yo he seguido dos: las canciones y los dulces. Mientras una catedral permanece clavada en su época, dando una expresión continua del ayer al paisaje siempre movedizo, una canción salta de pronto de ese ayer a nuestro instante, viva y llena de latidos como una rana, incorporada al panorama como arbusto reciente, trayendo luz viva de las horas viejas, gracias al soplo de la melodía”.

Federico García Lorca, *Las nanas infantiles*, (1928, p.48).

1. INTRODUCCIÓN

En los años de pandemia provocada por el COVID-19, permanecemos clavados cuál catedral en nuestros domicilios, como si el ayer se congelará, parafraseando a Lorca en su poesía *Las nanas infantiles* (1928), precisamente han sido numerosas causas las que han afectado el bienestar psicológico y social de nuestros niños y niñas en la primera infancia, entendiendo esta etapa entre los primeros meses de vida hasta los seis años. Por ejemplo, les ha afectado, el no contacto con sus compañeros y compañeras, el no poder ver el rostro al completo de los adultos en pleno proceso de aprendizaje del habla, periodos de aislamiento en etapas de siete a diez días en sus casas de manera intermitente, imposibilidad de disfrutar de nuestro patrimonio y cultura, etc. Estos hechos han provocado que no existiera una conciliación familiar real, repercutiendo en que los progenitores en la mayoría de los casos no tuviesen una

formación adecuada, asumiendo la responsabilidad de educar, de manera formal, los contenidos que se imparten en las aulas según los objetivos y competencias de la ley educativa. Por tanto, los hogares y espacios domésticos, podemos apuntar que se convirtieron en una especie mal nombrada de *homeschooling* o educación dirigida en el hogar por los padres, madres, familias o tutores para ejercer una práctica pedagógica en el domicilio, con el fin de potenciar las habilidades y destrezas que poseen los niños y las niñas respetando su individualidad y ritmo de aprendizaje (Avalos-Obregón., Avalos-Obregón & del Pozo, 2018), implementando alternativas para estimular funcional, sensorial y cognitivamente a los y las más pequeños/as de la casa. Sin embargo, en el mejor de los casos, como es el de la progenitora, autora de este capítulo, que sí pudo llevar a cabo una educación dirigida de calidad debida a su formación.

Durante la situación de pandemia, sin los espacios de esparcimiento habituales, no solo se ha limitado la actividad física, sino que también ha faltado la identificación y puesta en práctica de diferentes roles sociales y el desarrollo de un lenguaje más sofisticado e imaginativo. Para las familias ha sido todo un desafío reconfigurar y reinventar los tiempos y espacios en casa para jugar y aprender a través de juegos sensoriales y de manipulación para estimular los sentidos; juegos físicos o motores para promover un estilo de vida activo; juegos dramáticos o de simulación para estimular la imaginación y la creatividad; o el descarte y posterior dosificación del juego al aire libre. (Andrés Viloría, Rodrigo Moriche & Valdivia Vizarreta, 2021. p.146).

De esta experiencia son numerosos estudios científicos los que sostienen que la cultura y el ocio favorecieron el bienestar y salud mental de los individuos (Díaz-Rubio & Donoso-Fuentes, 2022; Andrés-Viloría, Rodrigo-Moriche & Valdivia-Vizarreta, 2021; Carvalho., da Silva Sousa & do Nascimento-Tavares, 2021; Zabala., Ziarsolo & Egües, 2021; Galiano-Ramírez, Prado-Rodríguez & Mustelier-Bécquer, 2020).

Sin embargo, hoy en día podemos detectar como la salud mental se está viendo afectada por varios motivos, los principales los podemos indicar tras el paso de la pandemia, la precariedad laboral, el desconcierto e incertidumbre que genera un mundo cambiante a velocidad de vértigo, el auge de las redes sociales o incluso el acoso escolar o *bullying*. Motivos que provocan que tengamos unos altos índices de personas de diferentes

edades, con problemas de salud mental siendo este un gran reto para la sociedad, donde el cuidado y bienestar de las personas debería ser nuestro objetivo principal. La Oficina Regional de la OMS ha elaborado un módulo de formación en salud mental, para educadores con miras a que se comprenda mejor la importancia de la salud mental en el entorno escolar y a modo de guía para la aplicación de estrategias con las que promover, proteger y recuperar la salud mental en los estudiantes (OMS, 2021).

Trabajar la salud mental desde el empleo del patrimonio cultural como recurso puede ser la clave para que en los primeros años de vida y por ende de la escolarización, se fomente el desarrollo de habilidades asociadas a la educación patrimonial. El patrimonio cultural aporta una riqueza tan innegable que la acción educativa es básica para la valoración de la sociedad (Casanova-Alfonsea, Arias-Ferrer & Egea-Vivancos, 2018).

Por tanto, los motivos anteriormente citados nos instaron a la necesidad de plantear el diseño e implementación de un proyecto descriptivo en torno a una experiencia didáctica como es el proyecto *Trazos en cuarentena*, en nuestro domicilio durante los periodos de cuarentena.

1.1. TRAZOS EN CUARENTENA: ARTE, PATRIMONIO Y BIENESTAR.

Trazos en cuarentena, es un proyecto de intervención artístico, patrimonial y psicosocial implementado en la primera infancia, durante los periodos de cuarentena, de ahí parte del título del proyecto. Asimismo, el concepto que da nombre al proyecto proviene principalmente del término trazos que, la RAE en su cuarta acepción, define como describir, dibujar, exponer por medio del lenguaje los rasgos característicos de una persona o de un asunto (RAE, 2023).

No obstante, en Bellas Artes se emplea el concepto trazos para denominar las líneas curvas y rectas que se configuran con la mano sin la necesidad de levantar el instrumento de dibujo de la superficie, ya sea un lápiz, rotulador, pincel, etc. Lo que nos permite realizar un trazo es la práctica del control de nuestra psicomotricidad fina. En los niños y niñas, son una de las primeras manifestaciones que realizan sobre un soporte cuando cogen por primera vez una herramienta plástica, aunque más adentrados en la infancia, es cuando comienzan a entender que

dichos trazos son una forma más de expresar como se sienten, sus pensamientos, deseos, emociones e intereses. Aceptación cercana a lo que queremos transmitir en este proyecto, siendo uno de los primeros proyectos que llevamos a cabo, es proceso para generar curiosidad e interés hacia el arte en la infancia.

Al mismo tiempo, es interesante la vinculación de este proyecto con la investigación de Amalia Molina Jiménez (2015), en su artículo “*El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender*”, evidencia y construye nuevos aprendizajes sobre el trazo en la infancia por medio de la investigación, acción participativa de la evolución del dibujo infantil de cinco niñas y cinco niños en edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años. En cuanto a la construcción de la figura humana, el uso del color y la ubicación de los objetos en el espacio, en un período de seis meses. Estudio que nos evidencia la importancia de fortalecer la expresión del trazo de cara a la evolución y aprendizaje de la menor, como venimos haciendo con el diseño e implementación de proyectos de estas características.

De esta manera, este proyecto, se centra en un estudio de caso implementado durante los períodos de cuarentena causados por la pandemia del coronavirus, entre los meses de septiembre de 2020 a junio de 2021. Este proyecto forma parte de la continuación de un proyecto anterior denominado *Un virus de colores* (López-Méndez, 2021) y *Exposiciones con Alma* (López-Méndez, 2023), actualmente vigentes y se pueden visibilizar parte de los resultados de los avances mediante la introducción del hashtag #exposiconesconalma en redes sociales como Instagram o Twitter que, favorecen la difusión de nuestras investigaciones más allá del mundo académico.

2. OBJETIVOS

En este estudio, que conforma el proyecto *Trazos en Cuarentena*, se pretende como objetivo general investigativo comprobar que el arte, el patrimonio y la cultura en contextos familiares, públicos y no lugares (Augé, 2017), donde se trabaja lo afectivo, cognitivo, funcional y corpóreo (Caeiro, 2022) contribuye en el bienestar de la menor durante los periodos de confinamiento.

Partiendo de estas premisas, se plantean los siguientes objetivos didácticos específicos:

- Enseñar a valorar nuestro patrimonio como vehículo para la formación integral del niño/a desde la primera infancia.
- Desarrollar la creatividad para el desarrollo de la inteligencia, la expresión y las capacidades humanas y profesionales futuras de nuestros niños/as.
- Trabajar las emociones, lo afectivo, cognitivo, funcional y corpóreo a través de la cultura y el patrimonio.
- Generar un archivo familiar patrimonial con la identidad artística de nuestra cultura y experiencia vivida para el recuerdo y memoria.

Sin embargo, teniendo en cuenta la situación anómala causada por la pandemia, se consideró oportuno establecer también unos objetivos de carácter terapéutico que se implementaron paralelamente a los didácticos durante las sesiones, tales como:

- Mejorar la calidad de vida, autoestima y sistemas de cuidado y bienestar de un infante durante la primera infancia confinada.
- Favorecer el trabajo psicomotor tanto fino como grueso, estimulación cognitiva, funcional y ejecutiva.
- Fomentar la participación y comunicación del infante con el patrimonio cultural.
- Provocar experiencias de juego estético, para la reducción de la ansiedad por aislamiento y sensibilizar a la sociedad del valor del arte como herramienta transversal y educativa.

3. TALLERES

El programa de educación artística se configuró en 18 sesiones durante 10 meses de manera intermitente en función del número de cuarentenas que padeció la menor de tres años objeto de estudio, a razón de una sesión de una hora aproximadamente. Es destacable que la duración del taller dependía de las necesidades de la menor.

El programa artístico y patrimonial se realizó entre las 15:00 y las 19:00 p.m. en un espacio designado y diseñado específicamente para la actividad en el espacio doméstico. Las sesiones se llevaron a cabo con la presencia de una experta en educación artística e investigadora (mamá de la menor) y un observador participante (papá de la menor).

Además, se diseñaron 10 talleres piloto, pero se implementaron 8 por su viabilidad y adecuación al contexto doméstico. Talleres vinculados a una serie de visitas virtuales, debido a la situación de aislamiento que nos facilitó poder trabajar diferentes conceptos definidos en cada título del taller (Véase. Tabla 1). Las exposiciones virtuales visitadas fueron exposiciones permanentes de los siguientes museos. Los museos nacionales visitados fueron: Museo del Prado, Museo Nacional Thyssen, ambos en Madrid o el MACBA en Barcelona. A nivel internacional visitamos virtualmente el MoMA (Nueva York) y el Museo Louvre (París). De esta forma se establecieron recorridos como si se tratase de proyectos comunes (Terradellas & Angrill, 2007), y exploratorios con una estrategia educativa intergeneracional para fomentar la curiosidad del menor evitando la frase tediosa “*me aburro*”, que a pesar de ser un fenómeno cotidiano como apunta Josefa Ros Velasco en su ensayo *La enfermedad del aburrimiento* (2022), no solo lo padecen los niños y niñas sino también los adultos y más aún privados de libertad como ocurrió en plena pandemia, pero que si nos centramos en lo positivo del padecimiento de ese síntoma puede emanar la creatividad y por ende el proceso creativo (Cameron, 2019).

TABLA 1. Talleres realizados en el Programa de Educación Artística y patrimonial en el espacio doméstico.

TALLER- Título	TÉCNICA	ESPACIO DOMÉSTICO (Rincones) desarrollo experiencia.	VISITA VIRTUAL MUSEO	Nº Sesiones
1. TRAS LA PISTA DE LA TEXTURA	Ceras sobre papel canson.	Salón-pasillo	MACBA	2
2. MOSAICO	Gomets y adhesivo sobre cartulina	Dormitorio	Museo Thyssen	3
3. MEMORIA DEL PAISAJE.	Gouache sobre papel canson azul.	Dormitorio	Museo del Prado	2
4. RASTROS. ESTELAS DEL PASO DEL TIEMPO	Gouache Fluorescente y luz negra.	Salón- baño	Museo del Prado	3
5. PELLIZCANDO LA NATURALEZA.	Modelado en harina.	Cocina	Museo del Louvre	2
6. CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS.	Creación de materiales caseros.	Terraza-baño	MACBA	2
7. MENUEDA ESTAMPA.	Estampación manual.	Pasillo-Terraza	Museo Thyssen	2
8. LIBERTAD.	Intervención sobre piezas sueltas.	Salón	Museo del Louvre	2

Fuente: elaboración propia

Los talleres que configuran el proyecto se enmarcan en las siguientes fases, en un intento de establecer un orden y rutina de pensamiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la menor, donde se establecen una serie de secuencia de pasos, para sostener un pensamiento efectivo que promueva que los niños y las niñas se involucren en aprendizajes esperados con la idea de fomentar el entendimiento de su entorno. Por tanto, promovemos el pensamiento mediante estructuras que le guíen en el proceso creativo.

3.1. Fase de Apreciación

En esta primera fase, se expone el contenido que nos servirá de llave para construir el diálogo en torno a contenido de diversa índole: visual, audiovisual, plástico, imágenes de artistas, objetos, paisajes, e incluso materiales recopilados antes de la pandemia procedente de la naturaleza y los elementos que en ella habitan; como hojas, troncos, piedras, agua, etc. Dichos elementos pueden ser considerados como lo que se conoce como piezas sueltas (Nicholson, 1971, Vela y Herrán, 2019) que nos sirvieron de inspiración para generar provocaciones de juego y estimular la experiencia estética.

3.2. Fase Producción

En esta segunda fase, la menor pudo experimentar con diferentes materiales, algunas herramientas profesionales y otros materiales reciclados o piezas sueltas que forman parte de los objetos cotidianos del espacio doméstico que permitieron realizar a la menor su propia obra (Véase, Figura 1 y Figura 2).

Es reseñable la metodología didáctica implementada, siendo una metodología educativa híbrida centrada tanto en la pedagogía de la educadora María Montessori, Reggio Emilia, como también en el maestro Célestin Freinet, cuyos trabajos se basan en el juego y trabajo por proyectos por rincones en los que los niños o niñas pueden satisfacer sus necesidades expresivas y realizar pequeñas investigaciones, manipular materiales, desarrollar su creatividad mediante el descubrimiento y el error.

Una metodología centrada en la creatividad a través del juego y como sostienen González-Menéndez (2019) “en la libertad de elección, búsqueda y participación activa, fomentando la construcción de conocimientos” (p. 45).

FIGURA 1. Proceso creativo de la realización de la obra por parte de la menor mediante la técnica del collage en el taller Mosaico



Fuente: Elaboración propia, 2021

FIGURA 2. Proceso de elaboración de receta de galletas de mantequilla de la abuela empleando moldes con masa de harina en el taller Pellizcando la naturaleza. Postre resultante titulado “Constelaciones”.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

3.3. Fase puesta en común

Esta fase se subdivide en dos. Una primera fase, se centra en el diálogo previo a la realización de la fase de producción y una segunda fase, más enfocada en el diálogo de los resultados obtenidos, aunque lo importante no es el producto resultante, sino el proceso. Además, de un juego de analogías y similitudes considerando el ritmo y lenguaje de la infante.

Los talleres se realizaron en dos o tres sesiones con una duración variable de entre 60 y 90 minutos, respetando el ritmo del participante, teniendo en cuenta la libertad de poder continuar o parar cuando lo considerase oportuno. El número de sesiones en las que participó la infante fueron 18, siempre acompañada de un familiar o dos, dependiendo de la participación de los padres cuidadores que estaban en ese momento en el domicilio.

La ubicación en el espacio doméstico donde se desarrollaron las diferentes actividades, dependió de la idiosincrasia de la propia actividad, pudiendo ser factible implementar los talleres en cualquier espacio del hogar.

Previamente en el diseño del programa se tomaron una serie de puntos básicos para el desarrollo del programa centrados en el diseño del formulario resumen observacional de las actividades (Ullán et al. 2012), cumplimentado por la investigadora y educadora artística en función de la observación participante realizada.

4. METODOLOGÍA

La metodología diseñada e implementada para esta actividad está basada en un estudio de caso (Ruiz-Olabuénaga, 2007), centrándonos en este método para analizar el proceso evolutivo de la menor (Simons, 2011).

Los instrumentos empleados para la recogida de datos se centran en la técnica de investigación empírica denominada observación participante (Ruiz-Olabuénaga, 2007, p. 125), siendo “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre”.

De esta forma, se empleó el formulario diseñado por Ana Ullán y su equipo (Ullán et al. 2012) para sistematizar la información recopilada desde la praxis del taller.

TABLA 2. *Formulario resumen observacional* (Ullán et al. 2012).

1.	Fecha
2.	Identificación del taller.
3.	Nombre del participante.
4.	¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?
a.	Sí, de forma continua durante toda la duración del mismo.
b.	Sí, pero con intervalos.
c.	No.
d.	No se podría decir.
5.	¿Ha completado el trabajo del taller?
a.	Sí.
b.	A medias.
c.	No
6.	¿Ha disfrutado con la participación en el taller?
a.	Sí, claramente, lo afirma o se observa sin ambigüedad.
b.	Sí, posiblemente (es una deducción de los técnicos)
c.	No podemos afirmar nada al respecto.
d.	No ha disfrutado (se ha observado desagrado o disconformidad)
7.	Observaciones sobre el participante.
8.	Observaciones sobre el grupo.

Fuente: elaboración propia

También se implementó el uso de un diario de campo para la investigación, en el que se hizo un registro de los acontecimientos que el observador participante consideró importantes, como pueden ser sentimientos, pensamientos y actitudes (Aguilera, 1987).

Por último, se diseñó un archivo digital a partir de las fotografías tomadas durante el proceso creativo hasta obtener la obra final, pero a su vez una obra abierta en la que la participante pudo desarrollar mediante la práctica una serie de habilidades, que a partir de la observación se pudieron categorizar y permitir su análisis como son la capacidad motriz, comunicación y bienestar emocional en el momento de desarrollar los talleres.

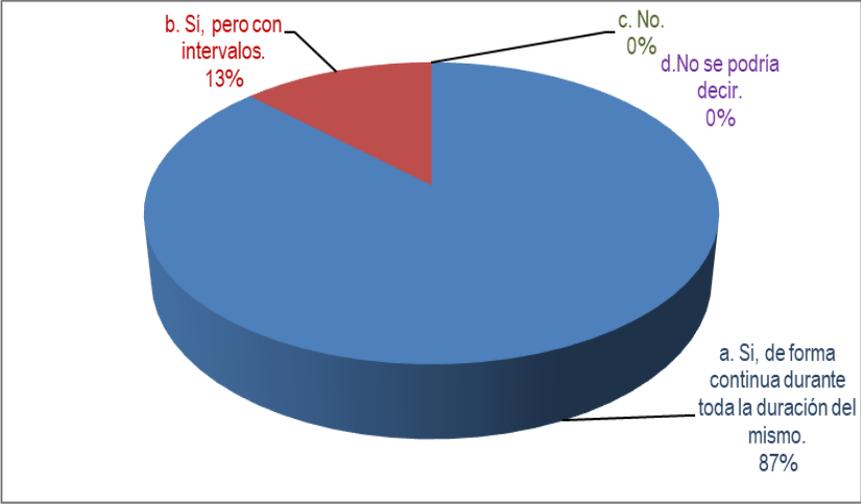
5. RESULTADOS

La situación desestabilizadora sufrida por el menor antes y después del confinamiento es similar a las que puede llegar a padecer un paciente menor cuando se encuentra ingresado en un hospital y se le permite desarrollar un proceso creativo y artísticos, como se observa en investigaciones como las de Antúnez & López (2011), Moreno, Abad & López (2011).

Las afirmaciones vertidas son constatadas por los buenos resultados obtenidos tras el análisis de los resultados en el formulario observacional (Véase, tabla 2). A continuación, presentamos los resultados obtenidos, el registro de la cuestión, uno y dos proceden a datos propios de la identificación del taller, nombre de la participante y fecha. En relación a la pregunta 4. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?. De las 18 evaluaciones recogidas en función del número de sesiones (n=18) en los talleres artístico-educativos y patrimoniales realizados, se han obtenido un 87% (n=16) en la respuesta a. Sí de forma continua durante toda la duración del mismo. Un 13%(n=3) en la respuesta b. Sí, pero con intervalos. Un 0%(n=0) en la c.No, y por último en la d. No se podría decir, un 0% (n=0).

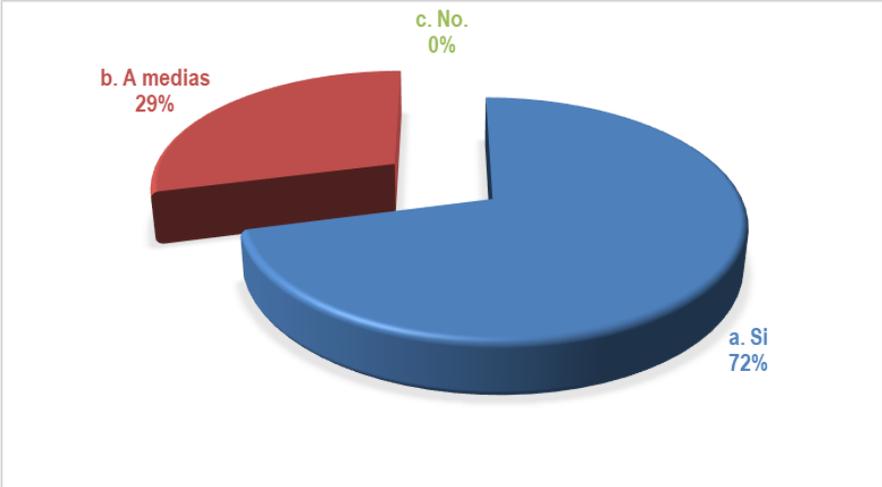
Por tanto, dichos resultados permiten afirmar que, la participación, el esfuerzo y el interés mostrado por la participante, han sido factores claves en nuestro modelo de programa educativo, siendo este de garantía en el futuro de la menor. Se obtiene una valoración alta 87% en su interés y atención durante el proceso creativo del taller. En general, la participación durante el proceso del taller llevado a cabo ha sido muy positiva del 90%(n=17). Esto nos lleva a apuntar como cada semana nos preguntaba por qué actividad íbamos a desarrollar.

GRÁFICO 1. ¿Ha manifestado interés y atención en el proceso del taller?.



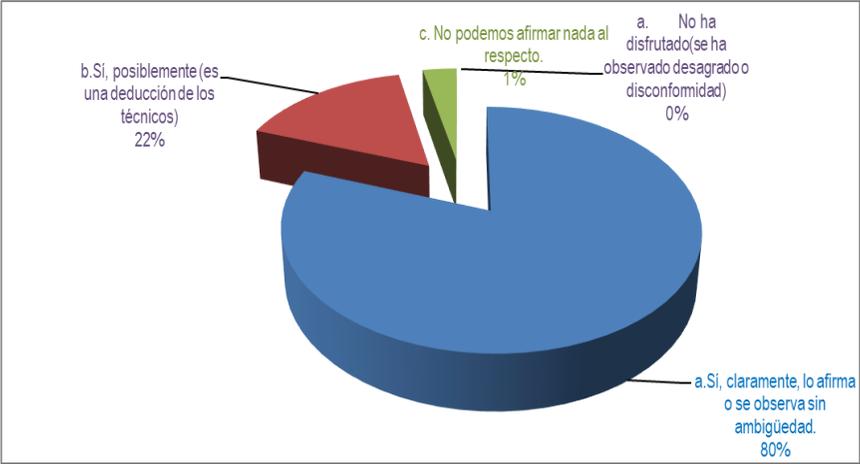
En cuanto a la cuestión 5. ¿Ha completado el trabajo del taller?. Se han alcanzado en la respuesta a. Sí, un 72%(n=13). En la b. A medias, un 28%(n=5) y en la c. No, un 0%(n=0). Si analizamos estas respuestas podemos sostener que la menor precisa de más tiempo o incluso días para retomar lo que ha hecho durante el fin de semana, por ese motivo dispone de una mesa habilitada con materiales para que ella misma pueda intervenir en su obra cuando desee. Uno de los planteamientos de este programa es que la menor y lo que ella realice tiene mucho valor porque es algo creado desde cero por la infante y no es pintar y colorear. Incluso cabe destacar como sus obras han sido expuestas en la Exposición *Trazos: diálogos con Alma* en la Biblioteca Javier Lapeña en Pinto (Madrid) durante el mes de junio, causando interés y curiosidad por el público asistente.

GRÁFICO 2 ¿Ha completado el trabajo del taller?.



Por último, contestando a la pregunta 6. ¿Ha disfrutado del taller?. Se ha obtenido los siguientes resultados, en la respuesta a. Sí, claramente, lo afirma o se observa con ambigüedad, un 80% (n=14). En la respuesta b. Sí, posiblemente (es una deducción de los técnicos) un 22%(n=4). En la c. No podemos afirmar nada al respecto, un 1% (n=1) y por último d. No se podría decir, un 0%(n=0).

GRÁFICO 3. ¿Ha disfrutado del taller?.



En este punto tenemos que señalar que en un 91%, ha disfrutado en el taller, el ambiente creativo generado en el mismo ha sido de disfrute y entrega. Frente a un 9% que no podríamos especificar lo que podría sentir la menor.

Los resultados cualitativos constatan que el desarrollo de prácticas artísticas, educativas y patrimoniales, mitigan de manera significativa síntomas psicológicos, emocionales y de comportamiento, como el excesivo apego del menor a los adultos y la ansiedad por no haberse podido relacionar con sus iguales previamente, debido al aislamiento social sufrido durante los meses de confinamiento.

6. DISCUSIÓN

El diseño e implementación del taller realizado en esta experiencia artística y patrimonial para toda la familia nuclear a modo de *atelier*, nos han permitido descubrir y experimentar procesos creativos, lúdicos y a la vez educativos que, como apuntan otros investigadores como MarPriscila Vela y Mercedes Herrán, (2019) y José María Mesías (2019) son procesos dotados de pensamiento de acción. Un pensamiento de acción divergente que en este caso la menor ha abordado de una manera libre en cada actividad planteada.

Los talleres implementados durante los meses de confinamiento sirvieron para poder cubrir los procesos educativos propios de la estimulación temprana que se aborda en la escuela. No obstante, cabe destacar la participación de los progenitores de la menor, hecho que posibilitó abordar una nueva perspectiva de corte intergeneracional donde la familia formó parte del proceso creativo. Martín Caeiro (2020) sostiene como “En la escuela, al organizarse por edades, se pierden las interacciones que se dan en el contexto familiar, donde la educación es intergeneracional, con un aprender y enseñar que fluye de unos a otros articulando lo cognitivo con lo afectivo y sus expresiones” (p. 79).

Los lazos afectivos y sentimientos de cariño en el contexto familiar y de amistad han sido adjetivos que se han diluido en la pandemia por protección al otro y que al menos desde la intimidad del hogar se ha

intentado no difuminar para mantener la normalidad. Asimismo, somos conscientes que las emociones construidas durante la infancia permanecen para siempre [...]. El patrimonio inmaterial, en la medida que es forjador de emociones, tiene también este poder de hacer revivir sensaciones, alegrías, miedos, placer o dolor con más fuerza que cualquier otro tipo de patrimonio (Santacana- Mestre y Martínez-Gil, 2018, p.5)

Por tanto, la experiencia vivida durante los diferentes periodos de confinamiento nos permiten evidenciar, como también sostienen Miriam Peña Zabala, Alazne Porcel Ziarsolo y Katrin Alberdi Egües (2021) que “el espacio doméstico o nuestro entorno más cercano es propicio para generar vínculos y reflexionar en torno a la riqueza de nuestro patrimonio artístico” (p. 230).

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer una vez implementado el proyecto *Trazos en cuarenta*, teniendo en cuenta que contábamos con una muestra reducida, al tratarse de un estudio de caso centrado en una menor y su familia más cercana, son los siguientes: En primer lugar, nos demuestran cómo el diseño e implementación de un programa de Educación artística y patrimonial centrada en el bienestar e implementada en un contexto no formal, como es el espacio doméstico, ha contribuido e incidido en el cuidado del menor con sus pares, progenitores y familiares, pues ha facilitado la estimulación cognitiva del infante favoreciendo sus capacidades psicomotrices y oratoria, se ha reducido el estrés, favoreciendo el bienestar emocional y la comunicación. Por tanto, el arte y nuestro patrimonio, debería ser un vehículo transversal con más presencia en el espacio doméstico, más allá de los espacios curriculares, en la educación formal o incluso la educación no formal, tal y como la conocemos.

En segundo lugar, se considera que el programa planteado puede ser una estrategia más para mantener vivo nuestro patrimonio siendo una alternativa de práctica cultural, además de ser una práctica que, como sostienen Xavier Roigé y Alejandra Canals (2021), puede ser una experiencia que no solo muestra una gran capacidad de resiliencia, creatividad y reinención, sino también la necesidad de aprender del período

dramático provocado por la pandemia, para revisar la sostenibilidad cultural del patrimonio tanto material como inmaterial.

En tercero, se hace patente la necesidad de poder desarrollar más proyectos como el descrito, para hacer que nuestros niños y niñas generen una sociedad basada en el cuidado, bienestar y respeto no solo hacia sí mismos, sino también hacia nuestro patrimonio y cultura. Por tanto, el estudio al tratarse de un proyecto de corte exploratorio y basado en un estudio de caso centrado en exclusividad en una menor, nos permite poner de relieve la importancia de la inclusión del arte, la cultura y el patrimonio en nuestras vidas. No obstante, consideramos importante destacar la naturalidad y creatividad que los y las más pequeños y pequeñas tienen de manera intrínseca, pues a la hora de poder expresarse con pocas herramientas son capaces de manejarse, lo que favorece su autoestima, autodescubrimiento y son competentes como para poder afrontar situaciones emocionales complejas que pueden llegar a generar desestabilización.

Este proyecto, junto con otros programas enfocados en la misma línea que indicábamos anteriormente como son *Un virus de colores* y *Exposiciones con Alma*, han permitido contribuir al enriquecimiento de la sensibilidad estética de la menor, a la vez que le acerca al mundo del arte y por ende del patrimonio cultural desde la práctica artística individual y familiar, apoyada en la creación de su propia obra como también del disfrute en la observación de obras de artísticas legitimadas o no del panorama actual.

Finalmente, y como también apuntan Olga M^a Duarte-Piña y Carmen López Carrasco (2017) este tipo de proyecto “frena la progresiva pérdida de la creatividad, pues desde la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural la podría mantener viva, no solo en la forma de enseñar, sino también en la de aprender” (p.33).

8. REFERENCIAS

- Andrés Viloria, C., Rodrigo Moriche, M. P., & Valdivia Vizarreta, P. (2021). *El ocio en la primera infancia desde un enfoque humanista en tiempos de pandemia*. Edetania, (60), 143-164.
- Antúnez, N., & López, L. (2011). Camalletes de cine. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 99-108.
- Augé, M. (2017). *Los no lugares*. Gedisa.
- Avalos-Obregón, M. L., Avalos-Obregón, M. D., & del Pozo, F. C. (2018). Homeschooling una alternativa en educación. *Polo del conocimiento*, 3(10), 205-222.
- Caeiro, M. (2022). *El valor de las experiencias familiares en la educación de patrimonio natural, cultural y artístico*. Verdélis. 415-426.
- (2020). *Aprender en familia*. 74-87. En Marín, R. Roldán, J y Caeiro, M, Aprendiendo a enseñar Artes Visuales. Un enfoque A/R/Tográfico. Valencia: Tirant humanidades.
- Cameron, J. (2019). *El camino del artista*. Aguilar.
- Casanova Alfonsea, E., Arias Ferrer, L., & Egea Vivancos, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de educación infantil. *Contextos Educativos: revista educación*, 22, pp. 79-95.
- Carvalho, A. D. F., da Silva Sousa, J., & do Nascimento Tavares, A. M. B. (2021). Infância e ensino remoto: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. *Humanidades & Inovação*, 8(32), 233-246.
- Díaz Rubio, F., & Donoso Fuentes, A. (2022). Infancia y COVID-19: Los efectos indirectos de la pandemia COVID-19 en el bienestar de niños, niñas y adolescentes. *Andes pediátrica*, 93(1), 10-18.
- Duarte Piña, O & López Carrasco, C. (2017). Pintamos nuestro patrimonio»: un proyecto de educación artística y patrimonial para Educación Infantil. *Revista Matéria Prima*. Vol. 5 (3), pp. 32-42.
- Galiano Ramírez, M. D. L. C., Prado Rodríguez, R. F., & Mustelier Bécquer, R. G. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92.

- García Lorca, F. (1960). *Obras Completas*. Aguilar.
- González Menéndez, A. (2016). Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo. En Andueza, A. Barbero, A.M. Caeiro, M. Da Silva, A. García. J. González, A. Muñoz, A y Torres, A. *Didáctica de las artes plásticas y visuales*. Unir Editorial.
- López Méndez, L. (2021). Arte y educación en la primera infancia en tiempos de confinamiento: un estudio de caso. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 89–98.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2160>
- López-Méndez, L. (2023). *Descubriendo nuestra cultura: experiencias estéticas, artísticas y patrimoniales en la primera infancia*. Verdelis.
- Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista electrónica educare*, 19(1), 167-182.
- Moreno, M. D. C., Abad, M. J., & López, L. (2011). Talleres de arte de reciclaje con materiales hospitalarios. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 135-151.
- Nicholson, S. (1971). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Landscape Architecture* nº 62. Washington.
 Recuperado 9 de mayo de 2021 desde
<https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>
- Organización Mundial de la Salud OMS] (11 julio, 2023). Salud mental del adolescente.<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Real Academia Española [RAE]. (s.f). Trazos. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de Junio de 2023. <https://dle.rae.es/trazo>
- Roigé ventura, X y Canals Ossul, A. (2021). *Patrimonios confinados: Retos del patrimonio inmaterial ante el COVID-19*. Universitat de Barcelona.
- Ros Velasco, J. (2022). *La enfermedad del aburrimiento*. Alianza Editorial.
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Santacana Mestre, J. y Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Terradellas, R.J., & Angrill, M.C. (2007). La educación estético-artística y el museo: un link por sus recorridos comunes. *Espacios estimulantes: museos y educación artística* / coord. por Ricard Huerta Ramón, Román de la Calle, 25-44
- Ullán, A.M., Berver, M., H. Badia, M., Moreno, C., Garrido, E., Gómez-Isla, J., González-Ingelmo, E., Delgado, J., Serrano, I., Herrero, C., Manzanera, P. & Tejedor, L. (2012). Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. *Dementia*. 0(0). pp 1-22. DOI: 10.1177/1471301211430650.
- Vela, P y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera.
- Zabala, M. P., Ziarsolo, A. P., & Egües, K. A. (2021). De lo doméstico al patrimonio artístico: la vivencia artística como clave para el desarrollo de propuestas educativas. *Humanidades & Inovação*, 8(32), 217-232.

VIDEO-ARTIVISMO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. COLECTIVOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESPERANZA NIEVES JIMÉNEZ

Universidad de Granada

PILAR MANUELA SOTO SOLIER

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace de la necesidad de mejorar la educación en Artes Visuales y fomentar la sensibilización y transmisión del patrimonio cultural industrial en los adolescentes. La investigación se realiza en El Centro I.E.S. Montes Orientales de Iznalloz, Granada, con la participación del alumnado de Cuarto de E.S.O y Bachillerato. El fin de este trabajo es generar una reflexión acerca de la importancia que tiene la educación artística y patrimonial saliendo de las metodologías clásicas usadas en los centros hasta la actualidad (Arias y Guerrero, 2019).

Este proyecto surge teniendo en cuenta el contexto educativo, sociocultural y económico en el que nos encontramos tras la pandemia Covid-19, inmersos en un proceso de reestructuración y cambios significativos a todos los niveles. Consideramos, que también es un momento crucial en lo que respecta a la puesta en valor del patrimonio cultural industrial, atendiendo al conocimiento de este, la transmisión de su sentido y actividad industrial y sociocultural, así como las nuevas relaciones que puedan surgir entre las personas y dicho patrimonio industrial, es decir, a la recuperación, transformación y adaptación de la cultura patrimonial industrial del pasado a la actualidad. En este sentido, la investigación se centra en el concepto de patrimonio cuando éste se acerca a la idea de

patrimonio como constructo social de carácter holístico, afectivo-simbólico que incide y conforma la identidad individual y colectiva de la cultura (Fontal, 2003).

Este estudio se plantea desarrollando un proyecto destinado a jóvenes de segundo ciclo de Educación Secundaria. Se pretende poner en relieve la importancia del patrimonio para las personas que lo tienen cerca o viven dentro de ese entorno, pero también para quienes lo desconocen; generar inquietudes trabajando este patrimonio con metodologías alternativas, con las que no están familiarizados; trabajar a través de la imagen el concepto de identidad colectiva e individual realzando a su vez y por medio de intervenciones el patrimonio cultural industrial.

1.1. MEMORIA E HISTORIA. PATRIMONIO CULTURAL INDUSTRIAL COMO SEÑA IDENTITARIA

La educación artística, así como la sensibilización, recuperación, difusión del patrimonio cultural es una de las prioridades educativas que expone la UNESCO (2006; 2008; 2010), y El Consejo de Europa (2005; 2022)¹³, avalado por la legislación en materia de patrimonio histórico y cultural: La educación en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico¹⁴. Al igual que por la Ley 10/2015¹⁵ para la salvaguarda del Patrimonio Cultural, así como la LOMCE¹⁶ entre otros. El Patrimonio Cultural engloba muchas áreas, en este escrito nos centramos en el Patrimonio Cultural Industrial:

“conjunto de los bienes muebles, inmuebles y sistemas de sociabilidad relacionados con la cultura del trabajo que han sido generados por las actividades de extracción, de transformación, de transporte, de distribución y gestión generadas por el sistema económico surgido de la Revolución Industrial”¹⁷

¹³ <https://rm.coe.int/16806a18d3>

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022G1207\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32022G1207(01))

¹⁴ <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/06/25/16/con>

¹⁵ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-5794>

¹⁶ <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

¹⁷ <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/patrimonio->

A su vez, la UNESCO promueve dos enfoques principales para la educación artística, que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesitan ser distintos. El enfoque de “aprender a través de las artes/cultura” demuestra cómo podemos utilizar las expresiones artísticas y los recursos y prácticas culturales, contemporáneas y tradicionales, como una herramienta de aprendizaje. Su objetivo es aprovechar la gran riqueza de la cultura, el conocimiento y las habilidades de las sociedades para mejorar un enfoque interdisciplinario para el aprendizaje en una variedad de áreas temáticas.

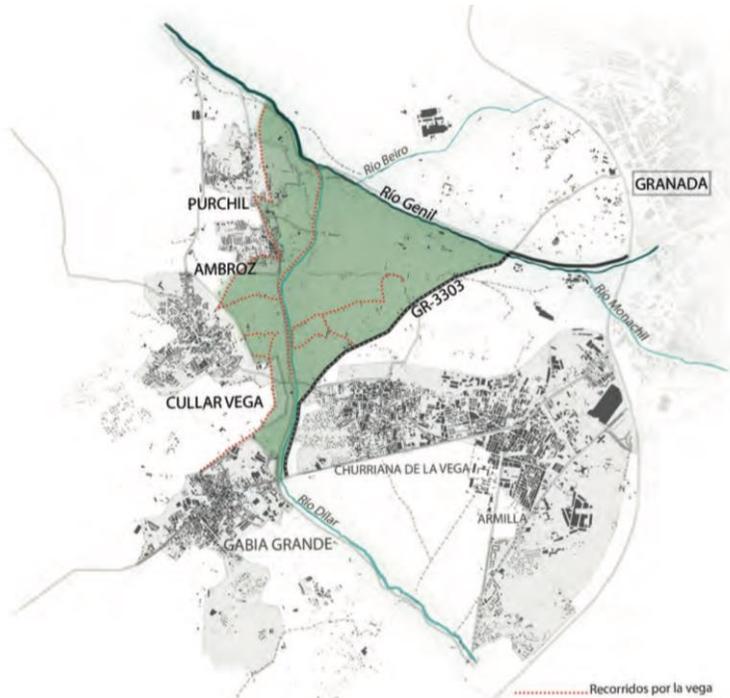
Por otro lado, las Naciones Unidas han redactado una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (2020), en los que se incide en:

“las personas pueden mejorar su calidad de vida, optar a mejores trabajos, a través de la educación puesto que ésta disminuye la desigualdad. Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”¹⁸

Existen disciplinas dedicadas al estudio de estructuras y procesos que han engendrado nuevas sociedades o han incentivado su desarrollo técnico-industrial. Analizarlas ayuda a una mejor comprensión de las mismas. Por su parte, indica Frampton (1999), la arquitectura de los secaderos de tabaco de la Vega de Granada es una representación de la conciliación entre lo estereotómico y lo tectónico. Según la RAE, arquitectura es “el arte de proyectar y construir edificios”. Pero la arquitectura no es solo eso, la arquitectura es gravedad, claro ejemplo de ello se puede ver en la arquitectura romana. La articulación tectónica de estos secaderos narra la transición de lo telúrico y la masa a la ligereza y la inmaterialidad. La percepción de la arquitectura tectónica de los secaderos a través de la mirada, nos permite adivinar la masa, la ligereza, la textura, el tiempo, la luz incluso el olor y la edad del material utilizado (García Nofuentes, et al., 2017).

industrial/definicion.html

¹⁸ <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>



Fuente: Arquitectura tectónica en la Vega de Granada. Los secaderos de tabaco. Percepción y expresión gráfica. (García Nofuentes, et al., 2017)

Los secaderos de la Vega de Granada se encuentran en la Vega de Granada, ubicada entre el río Genil que la limita al norte, los municipios de Ambroz, Purchil, Belicena, Cúllar Vega, el Ventorrillo, el río Dílar que irrumpe a mitad de este territorio al igual que varios caminos relevantes durante el asedio francés. Este territorio alberga numerosas arquitecturas con estas características, organizados de una manera dispersa, dependiendo de los cultivos y su estrecha relación con ellos.

Varios de los pueblos que encontramos en la Vega, tienen origen medieval, pero es en la época de la industrialización donde hallan su mayor esplendor, generando una economía y una identidad muy específica en el territorio de Granada. Estas construcciones, al igual que pasaría con las azucareras, constituyen una parte muy importante del patrimonio cultural industrial de la zona. Son construcciones sencillas ubicadas en mitad de la tierra de cultivo, siendo capaz de estimular nuestra inquietud y a su vez todos nuestros sentidos.

1.2. VIDEO-ACTIVISMO EDUCATIVO COMO ESTRATEGIA DOCENTE PARA CONOCER Y TRANSFORMAR EL PATRIMONIO CULTURAL INDUSTRIAL

La experiencia artística y estética siempre ha estado relacionada con la educación patrimonial ya que ésta se convierte en un contexto excepcional para el desarrollo de dichos procesos educativos (Fontal, 2013; Gutiérrez Pérez, 2012; Huerta y De la Calle, 2013). Encontramos diferentes investigaciones que abordan temáticas que hacen referencia a los problemas socialmente relevantes, relacionados con la identidad, la memoria, la economía, las desigualdades sociales, como dinamizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en una pedagogía crítica y reflexiva abordando el tratamiento educativo de los bienes patrimoniales, como fuente para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento social y para la comprensión de conceptos abstractos relacionados con el aprendizaje del tiempo y el espacio, conceptos como los de identidad/alteridad, uncausalidad/multicausalidad, unidad/diversidad, cambio/permanencia, etc. (Cambil y Tudela, 2017).

En esta línea, a nivel internacional se realizan investigaciones significativas como el proyecto HEREDUC (Fontal y Juanola, 2015) o El Observatorio de Educación Patrimonial en España, desarrollado por Olaia Fontal a partir de 2009 y que ha ido implementando otros nuevos proyectos como el desarrollado entre 2015 y 2018 junto a Alex Ibáñez Etxeberria denominado “Evaluación de los aprendizajes en programas de Educación Patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural”¹⁹. Estas investigaciones indagan en el conocimiento y en el trabajo desarrollado durante la última década sobre la base del enfoque relacional y la dimensión humana del patrimonio. Por otra parte, también son significativos los museos (Santacana y Llonch, 2012), en los que se desarrollan y fomentan la investigación de diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje Basado en las Artes Visuales, convirtiéndose en un entorno de aprendizaje idóneo que posibilita la comprensión de los conceptos anteriormente

¹⁹ <https://oepe.es/oepe/>

mencionados (Cambil y Tudela, 2017). El MUPAI, realiza un repaso por las tendencias educativas aplicadas a la Educación Artística y a las actividades educativas de los museos de la ciudad de Madrid con el fin de establecer una metodología para las actividades allí realizadas.

Entre las investigaciones de referencia para este proyecto está la realizada por Mesías Lerma, “Fotografía y educación de las artes visuales: fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado”, indagando en una metodología activista por medio de la fotografía, “Videoactivismo para disminuir el Ciberbullying en estudiantes de Primaria”, por Chávez, Guerrero y Salvador (2019) en la que se desarrolla un programa basado en actividades videoactivistas para la detección, prevención y disminución del Ciberbullying.

Se están desarrollando diversos proyectos de inclusión social focalizados principalmente en los colectivos de personas con discapacidades físicas y mentales, como “Derriba las Barreras” en Almendralejo (Extremadura). Por otro lado, Cruz Roja está desarrollando otro tipo de proyectos para disminuir la desigualdad entre niños proporcionando materiales y apoyo extraescolar a aquellos que están en riesgo de pobreza.

La autora de este texto comienza su trabajo en el IES Montes Orientales a través de una propuesta activista con los alumnos y alumnas de la asignatura de Patrimonio en Bachillerato. Gracias al programa Impulsa continúa su labor en la asignatura de Educación Artística con el alumnado de 4º de ESO. El instituto está ubicado en la comarca de los Montes Orientales, cuyo patrimonio natural, histórico industrial es muy rico pero en una situación de decadencia extrema. A través de diferentes propuestas activistas se intenta concienciar al alumnado de la importancia del patrimonio cultural industrial de la provincia, intentando generar un *feedback* entre éstos. Hablamos de propuestas fotoactivistas y videoactivistas, centradas en un diseño metodológico de investigación-acción más que puramente teórico.

1. 3. VIDEO-ARTIVISMO PARA LA DIFUSIÓN Y PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INDUSTRIAL

La vega de Granada nos ofrece un paisaje rico por su flora y fauna natural así como por las intervenciones que el hombre ha hecho en ella a lo largo de la historia. Este estudio se centra en la intervención del ser humano, por lo que hablamos de las incorporaciones de nuevos sistemas de irrigación de época andalusí por ejemplo, pasando por los nuevos cultivos provenientes de América como el cacao, maíz, tabaco o las nuevas vías de comunicación de la edad moderna, llegando a la actualidad, donde este tipo de industria comienza a perder valor y a centralizarse en determinados puntos.

Los secaderos de tabaco representan la economía y sociedad de un gran porcentaje de la población de la provincia de Granada durante el siglo XX. Cuando hablamos de los secaderos de tabaco también lo hacemos de una arquitectura tectónica, que podríamos definir como aquella arquitectura en la que la gravedad se transmite de forma discontinua, con nudos, juntas y articulaciones (RAE). Es una arquitectura dividida en módulos, con una estructura secuencial, ligera y porticada. Estas características permiten que la luz incida de forma descarada, inundando todo su espacio e incorporando la naturaleza. Trabajar a través de una intervención video-activista permite poner en relieve ese aspecto romántico impactando en el público y conciencia en el alumnado (Sánchez, 2016).

La propuesta educativa basada en la secuencia que propone Olaia Fontal (2003) sigue una lógica secuencial que consiste en conocer, comprender, analizar, sintetizar para poder transformar. El objeto actúa sobre nosotros para comprender cosas aparentemente ocultas (Marín, et al. 2017).

1. *Conocer*: comprender e interactuar con el objeto de estudio patrimonial cultural industrial.
2. *Difundir*: el conjunto formado por el objeto y nosotros. Este apartado se relaciona por cómo ambos actúan sobre los demás.
3. *Pervivir*: Autoconocimiento. La influencia y el efecto que la documentación tiene sobre nosotros.

2. INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN Y TRANSFORMACIÓN AUDIOVISUAL DE LOS SECADEROS DE TABACO: UNA PROPUESTA PARA SU PRESERVACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL Y FUTURA

Esta investigación se desarrolla en la comarca de los Montes Orientales, donde el contexto en el que la población se encuentra es de una economía basada en la agricultura principalmente. Iznalloz, la localidad en la que se ubica el instituto ha sido, según el Atlas de Distribución de Renta de los Hogares del año 2020, el segundo pueblo de más de 2000 habitantes más pobre de España²⁰. La investigación educativa aplicada se lleva a cabo en el IES Montes Orientales de Iznalloz. En esta localidad, al igual que en el resto de la provincia de Granada, existe gran riqueza patrimonial. En lo referido al contexto sociocultural hablamos de una zona económicamente desfavorecida, con una elevada tasa de paro, economía sumergida, emigración y trabajo temporero²¹. Resulta inquietante el porcentaje de población sin estudios o con una formación muy básica debido al temprano abandono escolar.

Conviven principalmente dos culturas cuyos conflictos van incrementándose a medida que pasa el tiempo: payos y gitanos. Existe un alto nivel de polarización económica que deriva en una gran diferencia entre ambas culturas. Todo ello nos lleva a conjugar el presente proyecto con el objetivo de que la brecha social existente sea menor y se llevará a cabo en diferentes centros donde se adaptará o transformará el proyecto a las necesidades de su alumnado bajo una misma metodología y fines compartidos. Utilizaremos el arte como medio y canal para el conocimiento e intervención de dicho patrimonio fomentando la creatividad e imaginación del alumnado con el fin de que logren empatizar y sensibilizar con su entorno. De este modo ponemos en valor el patrimonio cultural industrial mientras trabajamos objetivos centrados en la socialización, el respeto, la tolerancia, etc. y alimentamos la capacidad creativa e imaginativa y avivamos la inclusión.

²⁰ https://www.ine.es/prensa/adrh_2020.pdf

²¹ Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Cartografía de Andalucía.

2.1. CONTEXTO EN QUE SURGE ESTA INVESTIGACIÓN. CENTROS EDUCATIVOS, DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Los centros educativos pueden clasificarse en públicos, privados y concertados. Según los fondos que la financian, si son públicos parcial o íntegramente, queda excluido el tipo privado. Las diferencias no solo existen en función del origen de sus fondos, las condiciones son bastante diferentes, desde la ratio de alumnado hasta la calidad de las infraestructuras.

Uno de los factores condicionantes en la educación viene dada por la ubicación en la que se encuentra el colegio o instituto. El urbanismo se encarga de estudiar y planificar las ciudades, sus regiones en las que se encuentran, tipo de sociedad y su comportamiento. Esto quiere decir que por norma en cada ciudad e incluso barrio, la población va a compartir unos rasgos.

En el caso de los Montes Orientales, un tema primordial es el del riesgo de exclusión social al que se puedan ver sometidos sus habitantes, centrando el foco de preocupación del instituto en sus adolescentes. Los motivos por los que los jóvenes pueden estar dentro de este grupo son diversos, pero predominan los motivos económicos, que provengan de familias con problemas o que ellos mismos sean problemáticos. La tasa de abandono escolar es muy alta, algo que afecta de manera muy negativa ya que la combinación de esta serie de circunstancias puede y suele derivar en regímenes como el de un centro de menores. Sin introducirnos en exceso en este debate, en una clasificación intermedia entre un colegio común y un centro de menores, existen los centros educativos de difícil desempeño.

Cuando arrancamos con el proyecto, conocidos de la misma área de educación preguntaban “¿ese es un centro de difícil desempeño? ¿No te da cosa entrar ahí?”. Este comentario, nos obligó a reflexionar acerca de la educación, no solo a nivel infantil, primaria o superior, sino el de los potenciales docentes que vemos en las aulas de la Universidad. Por otro lado, el equipo docente con plaza en un centro clasificado como de difícil desempeño tiene el privilegio de elegir ejercer o no en dicho centro sin ningún tipo de “sanción” a diferencia del resto de centros públicos. Aquí es donde aparece un tipo de discriminación desde la base, ¿no es en los centros con niños con dificultades para el aprendizaje donde más se debería de centrar el sistema?

La línea de investigación arte-patrimonio-inclusión surge con un primer trabajo en el colegio CEIP Juan Ramón Jiménez, destinado a intentar evitar que estos niños caigan en riesgo de exclusión social reforzando las carencias o problemas que pudieran tener. Se trató de mejorar la parte lingüística a través de las artes escénicas con unos recursos audiovisuales muy básicos (Antúnez, 2008). Al finalizar nuestro plan en este colegio, surgió otro nuevo para reforzar los conocimientos de algunos de los alumnos que estudiaban en la localidad de Pinos Puente. Al igual que el anterior, este instituto está clasificado como de difícil desempeño. A diferencia del CEIP Juan Ramón Jiménez, aquí el problema no residía en el lenguaje por tener una alta tasa de alumnos inmigrantes, sino la barrera existente por la diferencia de culturas: payos frente a gitanos y viceversa (Cebrián Martínez, 2017). El absentismo, la economía y la continuidad de tradiciones que en algunos casos rozan lo inhumano, influyen en la evolución de estos grupos.

El IES Montes Orientales de Iznalloz, centro en el que se pone en marcha el proyecto de intervención y transformación del patrimonio cultural industrial para su difusión y preservación, es también, un instituto de difícil desempeño con características muy similares al de Pinos Puente: alta tasa de absentismo y abandono escolar, economía subsidiaria, barrera cultural, entre otras.

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo principal

El objetivo principal del proyecto es dotar a los/as jóvenes de herramientas para desarrollar procesos creativos activistas realizados en entornos patrimoniales industriales, generar sinergias que permitan conocer, poner en valor y recuperar o generar un nuevo sentido del patrimonio cultural industrial, en este caso de la Vega de Granada.

Gestionar el patrimonio desde una perspectiva inclusiva supone abordar una visión integral que dote de especial relevancia el modelo pedagógico y su responsabilidad social, la conservación y difusión de estos bienes pasa por una educación de calidad que insista en la construcción y el

refuerzo de los vínculos que las personas establecen con los bienes, teniendo como eje clave los procesos de apropiación configuración de identidades, toma de conciencia y sensibilización hacia nuestro patrimonio. (Fontal, 2013)

2.2.2. Objetivos específicos

- Generar una propuesta educativa que ofrezca al alumnado de Educación Secundaria, la posibilidad de conocer y aplicar recursos y estrategias artivistas para transformar el patrimonio cultural industrial en un contexto educativo holístico, generador de identidad individual y colectiva (Sánchez Ferri, 2016).
- Fundamentar y conceptualizar el término patrimonio cultural industrial desde una perspectiva educativa, artística e inclusiva.
- Ofrecer a los alumnos/as nuevas formas de pensar de manera crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo vinculando artes visuales y patrimonio.
- Proporcionar habilidades y conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades de conocer, intervenir, participar y transformar el Patrimonio Cultural.
- Poner énfasis en el aprendizaje de estrategias y procedimientos instrumentales, experienciales y artivistas más que en los contenidos informativos, realizando una unión entre teoría y práctica.

Desarrollar en el alumnado conocimientos como el pensamiento visual y creativo, así como el desarrollo de la intencionalidad artística y estética y la función imaginativa aplicada al patrimonio.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se utiliza una metodología cualitativa descriptiva, una metodología basada en las artes visuales y las ciencias sociales. Como instrumentos de indagación tenemos, cuestionarios pre y post sobre conocimientos en artes visuales y sobre conocimientos y valoración del

patrimonio cultural industrial, entrevistas y por último las obras, fotografías y vídeos realizados por el alumnado (Santacana y López, 2014). Estos nos ofrecen la información sobre las competencias y habilidades del alumnado, así como de los problemas actuales que realmente les preocupan a los adolescentes y cómo los abordan desde su experiencia utilizando las narrativas artísticas contemporáneas y el entorno del patrimonio cultural industrial (Álvarez-Rodríguez y Bajardi, 2016). Para llevarlo a cabo se le propone al alumnado la realización de proyectos audiovisuales, basados en relatos audiovisuales que les permitan realizar reflexiones, críticas, sobre los temas o problemas que les interesen en forma de historias o relatos referentes a los Secaderos de Tabaco de la Vega de Granada.

3.1. DISEÑO PEDAGÓGICO DEL PROYECTO

Esta etapa se dedicó a la elaboración de un plan de trabajo que nos permitió hacer el proceso operativo. A la hora de planificar esta experiencia nos hemos basado en el proceso diseñado por Pozuelos (2007), incorporando ideas de otros autores como Hernández y Ventura (1998), Kolb (2015) y Pink (2021). Para ello, se seleccionaron una serie de tareas que debían ser realizadas de forma secuencial. Las tareas o actividades configuran la unidad básica de todo el proceso en un proyecto educativo. Por este motivo las etapas propuestas al alumnado para la puesta en práctica de esta experiencia fueron las siguientes:

1. *Sesión 0: Presentación del proyecto.* Se ha numerado de esta manera porque no fue una sesión programada con el grupo. La sesión 0 se produjo durante la *Semana de los Investigadores* de Granada. Se habla sobre nuevas metodologías de investigación. Se produce un acercamiento a conceptos como *a/r/tography*, metodologías de investigación basadas en las artes, *artivismo*... Se muestra un ejemplo de investigación *a/r/tográfica*. Se concretan con la vicerrectora y el docente del centro las siguientes sesiones.
2. *Sesión 1: Iniciación de procesos, técnicas.* Se reparte un cuestionario pre-proyecto con el fin de recoger la información necesaria sobre el conocimiento de los

adolescentes del patrimonio en general y del patrimonio cultural industrial de forma más específica (Huerta y Hernández, 2015). Una vez recogido el cuestionario, se procede a la contextualización del proyecto y explicación de conceptos relacionados con el patrimonio. Se explicará el concepto “artivismo” y se introducirán algunos procesos y técnicas de creación visual: relatos visuales reflexivos (Marín y Roldán, 2012), que servirán como método de conocimiento e investigación para el patrimonio. Por último, se sugiere la descarga de algunas aplicaciones de edición de vídeo gratuitas para su dispositivo móvil. Finalizamos la sesión con dudas, preguntas y comentarios del alumnado.

3. *Sesión 2: Diseño y concreción de la propuesta video-activista.* Se desarrolla y profundiza en los conceptos implicados en las narrativas visuales. De esta manera se amplían los conocimientos relacionados con los procesos y técnicas de creación visual. A través de ejemplos prácticos se usa la aplicación móvil verificando la comprensión de los conceptos y familiarizándose con los términos relacionados con los medios audiovisuales que en ella aparecen. Se realiza un recorrido virtual para acercar al grupo a los secaderos de tabaco de la Vega. Una vez hecho el recorrido se reflexiona y debate acerca del patrimonio cultural industrial -impresiones, percepciones, asociación a imágenes y memoria- (Juanola, et al. 2006).
4. *Sesión 3: Realización del proyecto video-activista por el alumnado.* Por último, se propone y lleva a cabo una práctica usando todos los recursos mencionados con anterioridad. Se realiza un croma en el salón de usos múltiples con los materiales que disponían y se graba. Se visualizan y se hace una selección de los mejores según encuadre. Finalmente realizamos el montaje.

3.2. DESARROLLO PEDAGÓGICO DEL PROYECTO

3.2.1. ¿Cómo se hace?

Revisión bibliográfica y documentación.

Es una parte significativa para probar, justificar la veracidad de algo a través de documentos -escritos o visuales, impresos o digitales-. Tiene como objetivo instruir o informar a alguien acerca de las noticias y pruebas que atañen a un asunto. A su vez, “documentar es perpetuar para el tiempo futuro las características de algo presente, ya sea existente o no” (OEPE). Pretenden dejar constancia posterior de algo detectado en el momento de su registro. La historia-relato, dibujo, fotografía, vídeo, audio, escultura, entre otros, serán la forma que adopta el resultado de la acción de documentar (Fontal y Marín, 2011).

Documentar para transformar y para intervenir.

El estudio exhaustivo de un bien permite mostrar la precisión geométrica del objeto y sus características de forma independiente. Gracias a ello, podemos realizar réplicas exactas, a escala, proyecciones o intervenciones tanto física como digitalmente. Pero también las podemos reproducir haciendo una versión de ello completamente distinta y más personal. Para ambas interpretaciones se necesita conocer lo mejor posible el objeto o idea (Fontal, 2008).

A lo largo de este proyecto, se propone a los alumnos que investiguen las características de esta construcción a través de un objetivo. Para ello deben ir, explorar cada rincón y cada detalle. Después tienen que realizar sus estudios fotográficos o de vídeo y más tarde analizar para poder realizar su narrativa. Este secadero, está realizado con materiales pobres pero tiene una gran riqueza de formas, texturas, un interesante juego de luces y sombras.

Técnicas creativas para la investigación del Patrimonio Cultural

Para realizar la parte práctica se ha usado la fotografía y el vídeo como método. Se desarrolla una propuesta educativa visual en la que se definen algunas de las técnicas para la realización de la fotografía que se

explicaron durante la primera sesión. Se le pide al alumnado la lectura y reflexión sobre los contenidos que abordan las diferentes técnicas determinadas y escoger tres para realizar su composición fotográfica. Recordar que algunas de ellas pueden, a su vez, estar compuestas por más de una técnica. (Pink, 2021)

Por último, *documentar para sensibilizar*, con el objetivo de crear una reacción en el alumnado que les permita empatizar con este tipo de patrimonio para que no se pierda, ya que supone un signo identitario para gran parte de la población que en ella vive. La arquitectura tectónica del secadero de tabaco con sus infinitas texturas se percibe a través de los diferentes sentidos de forma inmediata, implícitamente a través del tacto, pero en la visión del hombre existe una componente táctil que subyace en nuestro cerebro y que es inherente al sentido de la vista siendo capaz de reflejar otras capacidades sensoriales, las cuales modifican y alteran la concepción final que el ojo registra de la realidad. Esto quiere decir que todos los sentidos se ven implicados en esta experiencia sensorial. La mirada es capaz de evocar múltiples sensaciones pero es necesaria la inclusión del resto de sentidos para percibir netamente la realidad (Trachana, 2014).

3.2.2. Implementación del proyecto video-activista

FIGURA 1. Tabla de implementación del proyecto.

VIDEO-ACTIVISMO EN LAS AULAS sesión de 50 minutos					
1ª Parte. Conceptualización. <i>Sesión 1</i> (20 Mayo 2022)	Cómo trabajar el patrimonio cultural industrial (Los secaderos de tabaco) a través del arte y en formato digital	Recursos: presentación en Powerpoint, videos, fotografías de otros trabajos, etc.	Elementos constructivos y formales: técnicas, encuadre, luz, color, texturas, etc.	Tipos etnografía digital: Se muestran artistas (1-3) de referencia significativos, teniendo en cuenta su proceso de creación, temática, etc.	Análisis de las obras de los artistas seleccionados, aspectos técnicos, conceptuales o narrativos.
2ª Parte. Práctica.	<i>sesión 2:</i> Recursos para la realización de la práctica	1. Búsqueda de información sobre el patrimonio cultural industrial: Los secaderos de tabaco. Qué trabajo se realizaba en estos, cómo se realizaba este trabajo, para qué se realizaba, qué relaciones sociales se generaban, etc.			
	(Alumnado): Portátil, cámara de fotos, móvil, etc.	2. Aplicación de la información sobre el artista/as de referencia poner: Matrimonio Becher, K. Wodiczko, D. Canogar, JR, Miss Beige, Bartek Elsner.			
		3. Análisis y puesta en común de los resultados de estos primeros ejercicios.			
		4. Se estudian las opciones y se toma una decisión sobre la forma visual adecuada para comunicar el tema a tratar.			
	<i>sesión 3:</i> Recursos para la realización de la práctica (Alumnado): Portátil, cámara de fotos, móvil, etc.	1. Se realiza el montaje del cromaje en el espacio disponible, en este caso el salón de usos múltiples y comenzamos con las pruebas de vídeo usando los conocimientos que han adquirido previamente.			
		2. Selección de las mejores tomas.			
		3. Realización del montaje y obra final a partir de las seleccionadas.			
		4. Exposición de la obra final al resto del grupo.			
		5. Debate final sobre los problemas educativos y las posibles soluciones a los mismos.			
3ª Parte. Evaluación	Se lleva a cabo una evaluación continua y observacional. Para ello se utilizan diferentes instrumentos de indagación	1. Las obras realizadas por el alumnado (evaluación a nivel constructivo y comunicativo o mensaje)			
		2. Una memoria de trabajo o portafolio elaborado por los alumnos/as en el que reflejan diferentes aspectos de su proceso de trabajo: dibujos previos, cuadernos de anotaciones, esquemas de ideas, información recopilada, etc.			
		3. La exposición pública de los trabajos por parte de cada uno de los estudiantes.			
		4. Una rúbrica en la que se valoran por parte del profesorado los siguientes aspectos:		conceptuales	
				procedimentales	
				actitudinales	

Fuente: Propia

FIGURA 2. Desarrollo grabación de la propuesta



Fuente: Propia

FIGURA 3. Montaje de la propuesta videoartista.



Fuente: Propia

4. RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos planteados en la investigación. Destacan los resultados positivos del análisis de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de investigación.

Los resultados muestran que la propuesta educativa implementada ha permitido que el alumnado mejore los conocimientos y conceptualización sobre el significado del patrimonio cultural industrial desde una perspectiva educativa, artística e inclusiva. El 80% del alumnado ha obtenido una valoración media y alta.

Por otra parte, los datos muestran que los alumnos/as han aplicado nuevas formas de pensar de manera visual y crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo vinculando artes visuales y patrimonio cultural industrial.

- Proporcionarles las habilidades y conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades de conocer, intervenir, participar y transformar el Patrimonio Cultural.
- Poner el énfasis en el aprendizaje de estrategias y procedimientos instrumentales, experienciales y artísticas más que en los contenidos informativos, realizando una unión entre teoría y práctica.
- Desarrollar en el alumnado conocimientos como el pensamiento visual y creativo, así como el desarrollo de la intencionalidad artística y estética y la función imaginativa aplicada al patrimonio.

5. CONCLUSIONES

Al analizar los resultados obtenidos de la valoración de la propuesta educativa, estos muestran que el alumnado de Educación Secundaria ha mejorado los conocimientos y aplicado los recursos y estrategias artísticas y visuales de forma crítica y reflexiva, creando obras audiovisuales reivindicativas. el alumnado ha sido partícipe de la transformación del patrimonio cultural industrial, en este caso los Secaderos de Tabaco en un contexto educativo holístico, generador de identidad individual y colectiva.

Para finalizar, incidimos en la importancia de trabajar e investigar sobre

la educación artística, dentro y fuera de las aulas, ya que no vivimos únicamente en centros escolares y cada vez pasamos menos tiempo en casa. Además de que es un tema actual e interesante, es importante puesto que el tiempo libre es un factor determinante en el desarrollo y educación de los niños y adolescentes.

Hasta el momento, un 80% de los alumnos han sido capaces de comprender los conceptos clave de cada jornada, a pesar de la brevedad de éstas. Así lo han demostrado en la transformación de las imágenes originales.

Los grupos que han participado en estas jornadas, han demostrado tener una gran capacidad creativa, no solamente por realizar una reinterpretación original, sino porque en ellas se ven rasgos de su personalidad. Es un gran incentivo para seguir trabajando en el tema dentro del centro y para seguir proponiendo la recuperación del patrimonio cultural industrial en educación bajo la perspectiva de las metodologías artísticas de investigación.

6. REFERENCIAS

- Álvarez-Rodríguez, D., y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 28(2), 215-233.
https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.47964
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf>
- Arias, Y. y Guerrero, D. (2019). *Proponer el fomento del emprendimiento artístico y cultural en los estudiantes de noveno a décimo grado del colegio artístico Rafael Contreras Navarro en la ciudad de Ocaña norte de Santander*. (Tesis de Grado), Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, Ocaña, Colombia. Recuperada de <http://repositorio.ufps.edu.co:8080/dspaceufps/bitstream/123456789/2294/1/32104.pdf>
- Cambil, M.E; Tudela, A. (coords.). (2017). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Pirámide

- Cebrián Martínez, A. (2017). *Etnoeducación y artivismo: aplicaciones de la educación artística contemporánea no formal en el colectivo afroespañol*. (Tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <https://eprints.ucm.es/41171/1/T38524.pdf>
- Chávez, Guerrero y Salvador (2019). *Videoartivismo para disminuir el Ciberbullying en estudiantes de Primaria, Puente Piedra, 2019*. Universidad César Vallejo, Perú.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea, pp. 30-50.
- Fontal, O. y Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*.
- Fontal, O. y Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística: revista de investigación*, 2, pp. 91-96. Trea
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la Didáctica del Patrimonio. En Rusillo (coord.), *La comunicación global del Patrimonio cultural* Trea. pp.79-109.
- García Nofuentes, Martínez-Ramos, Zafra (2017). *Arquitectura tectónica en la vega de Granada. Los secaderos de tabaco. Percepción y expresión gráfica*. Recuperada de doi: 10.4995/ega.2017.7351
- Juanola, R., Calbó, M. y Vallés, J. (2006). *Educación del patrimonio: visions interdisciplinars*. Girona: Instituto del patrimonio Cultural de la Universidad de Girona.
- Hernández, Fernando; Ventura Monserrat. (1998) *La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio*. Ice-Grao, 7a. Ed.
- Huerta, R. y Hernández, A. (2015). *Educación artística y gestión de museos: intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas*. CADMO, 23(2), 47-54.
- Kolb, D.A. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. *Journal of Geographic Information System*, 11 (6).

- Marín, S., García, S., Vicent, N., Gillate, I. y Gómez, C. (2017). Educación Patrimonial Inclusiva en OEPE: un estudio prospectivo. *Revista de Educación*, 375, 110-135.
- Marín Viadel, R; Roldán, J. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Aljibe (Ed.)
- Mesías, J. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* (Tesis de doctorado), Universidad de Granada, Granada, España.
Recuperada de
<http://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/23310/21081748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pink, S. (2021). *Doing Visual Ethnography*. Sage (Ed.)
- Pozuelos Estrada, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Grafidós S.L.
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Santacana i Mestre, J; Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea (Ed.).
- Santacana Mestre, J. y López Benito, V. (coords.). (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural: para una educación inclusiva*.
- Trachana, A. (2014): La ciudad híbrida. La mediación de las TIC en la experiencia de la ciudad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2) 233-254.

MUSEO MULTIMEDIA EN EL AULA DE MÚSICA: CREATIVIDAD, BIENES PATRIMONIALES Y MUSICOGRAMAS

MARÍA MONTES RUIZ

Profesora de música de ESO, Madrid

MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de Música es uno de los vectores más completos para potenciar la creatividad y nos permite trabajar de forma transversal debido a su cariz artístico. El desarrollo de la creatividad ayuda a nuestros alumnos y alumnas a convertirse en ciudadanos capaces de solventar problemas (Cardenas, 2019; Guilford, 1970), y utilizar un enfoque patrimonial para ello permite a los estudiantes comprender y valorar la diversidad artística y cultural, y trabajar desde el respeto en la búsqueda de soluciones que beneficien a la sociedad en su conjunto. Se han desarrollado trabajos que abordan la relación entre la asignatura de Música y la educación patrimonial (de las Eras y García, 2019; Martínez-Rodríguez, 2021) y trabajos que giran en torno al trabajo de la creatividad en la asignatura de música (del Barrio et al., 2022; Cano 2018; Lage-Gómez et al., 2022). Hasta la fecha no se conocen propuestas educativas para la asignatura de Música de Educación Secundaria Obligatoria que tengan como objetivo trabajar el desarrollo de la creatividad a través de la educación patrimonial. Por ello, en este trabajo se diseña de una propuesta educativa que permite el desarrollar del pensamiento creativo en el aula de música a la par que fomenta la diversidad cultural y el respeto por distintos patrimonios culturales.

A diferencia de otras actividades de composición musical que se basan en patrimonios sonoros, esta propuesta educativa se centra en patrimonios “fotografables” sobre los cuales se realizan operaciones sinestésicas utilizando grafías y sonidos (Rodrigo y Rodrigo, 2012) como medio de ejercicio de las habilidades creativas. Además, el diseño se apoya en la literatura científica y sigue las teorías del juego de Espinosa (2009) y Schafer (1967), y busca desarrollar el pensamiento lateral (De Bono; 1970; Guilford, 1970) usando una estructura de actividad similar a la Solución Creativa de Problemas de Osborn (1963) y Parnes (1967).

Se propone, usando la metodología de grupos de trabajo colaborativo, escoger un bien patrimonial con el que al menos un individuo del grupo de trabajo se identifique, buscar una fotografía de éste, analizar la geometría y los elementos gráficos básicos de la fotografía, y con ellos, recomponiéndolos, crear un musicograma (Wuytack, 1971) y conformar un póster interactivo, el cual se exhibirá en el pasillo del centro a modo de museo multimedia. Además, se desarrolla un formulario para evaluación la satisfacción y rúbricas que sirve para calificar el resultado artístico de los grupos de trabajo.

1. LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

Importantes autores a partir de mediados del siglo XX han trabajado y discutido sobre la creatividad. La defensa de esta como parte importante en la educación ha sido expresada por pensadores como Gardner (1995), Eysenck (1995), Koestler (1964), Bellon (1998), Sternberg y Lubart (1997) y otros muchos. Como Guilford (1978) escribió, “educar creativamente es educar para el cambio, capacitar para la innovación” (p. 34), y es que, en una época como en la que vivimos, llena de retos económicos, emocionales, profesionales, sanitarios, etc., es muy necesario educar esta faceta creativa del alumnado, para que en un futuro sean capaces de encontrar soluciones creativas, distintas y eficaces, a los problemas de la vida cotidiana.

Existen múltiples definiciones de creatividad vigentes hoy en día. La mayoría de los modelos comparten la idea de que la creatividad es una capacidad propia del ser humano que le permite generar y manipular

ideas en torno a un problema, para crear una nueva idea o solución (Guilford, 1950, 1970; Torrance, 1988; De Bono, 1970). Algunas teorías incluyen factores como la motivación, la capacidad de comunicar dicha solución y el valor cultural e histórico de la misma. A continuación, se exponen los principales ámbitos de la creatividad que tienen relación directa con la educación, según los autores referentes en teoría de la creatividad.

Guilford (1950) establece la hipótesis de que las personas con talento creativo poseen ciertas características de pensamiento que incluyen: la sensibilidad a los problemas, la fluidez ideacional, la flexibilidad (a la hora de elegir entre un conjunto de soluciones), la novedad ideacional, la capacidad de síntesis, la capacidad de análisis, la capacidad de reorganización o redefinición, la complejidad ideacional y la capacidad de evaluación. En sus estudios, Guilford nos muestra que una de las operaciones mentales más frecuentes en personas creativas es la producción divergente, la cual define como “generación de información a partir de información dada, donde el énfasis está en la variedad y cantidad de resultados de la misma fuente; una búsqueda de alternativas lógicas” (Guilford, 1970, p. 58). A ello, se suma el trabajo de De Bono (1970), que crea el concepto de pensamiento lateral a partir de la definición de Guilford, y diferencia pensamiento vertical o lógico del lateral o creativo: “el pensamiento vertical selecciona un camino mediante la exclusión de otros caminos y bifurcaciones. El pensamiento lateral no selecciona caminos, sino que trata de seguir todos los caminos y de encontrar nuevos derroteros” (p. 47).

En la misma línea, Torrance (1988) define la creatividad como una serie de flujos que incluyen la identificación de problemas, la especulación, la construcción de supuestos hipotéticos y la creación, y el intercambio de ideas con otros. Torrance (1972) llega a la conclusión de que los ejercicios creativos más efectivos son los que usan los modelos de *Solución Creativa de Problemas* de Osborn (1963) y Parnes (1967) y otros enfoques disciplinarios como los centrados en las artes y los programas orientados a los medios de comunicación. La mayoría de estos modelos responden a las *Fases Creativas* de Wallas (1926):

1. Interés: es la motivación intrínseca que tiene el alumno para proponer soluciones a un problema.
2. Preparación: es la anticipación para poder superar posibles adversidades. Esto se logra recopilando información acerca del problema, y conociendo las estrategias y fortalezas que uno mismo posee para hacer frente a dicha adversidad. Aquí entra el juego la importancia de *aprender a aprender*, de que el estudiante sea consciente de lo que sabe y cómo lo ha de poner en práctica.
3. Incubación: es el momento en el que se barajan opciones y se organizan ideas. Incluye el momento en el cual nos quedamos “en blanco” y también las fases de “rumia” inconsciente que se realizan cuando tomamos distancia con el problema.
4. Iluminación: es la revelación de la solución, que tiende a ser viable y a transformarse en un proyecto o plan organizado.
5. Explotación: es la materialización de la idea o proyecto. Requiere de fases y una estructura planificada para poder llegar a ser real y a funcionar. En caso de que la solución no cumpla los objetivos, se vuelve a la fase de Preparación.
6. Verificación de resultados: es la evaluación de la solución. Mayoritariamente se efectúa mediante la autoevaluación, pero también mediante el nivel de aceptación que la solución tiene dentro de la sociedad. (Velásquez, 2017, p. 19-21)

Para estimular más a fondo el pensamiento lateral o creativo, pedagogos y psicólogos han investigado sobre técnicas o ejercicios concretos que sirvan como entrenamiento para las aptitudes mentales creativas del alumno, con objetivos intelectuales más concretos. De Bono (1970) insiste en presentar problemas y pedir al alumno que encuentre el mayor número posible de alternativas, llegando a hallar los límites, y revise los supuestos o teorías que ya conocía o están impuestos en nuestra forma de pensar (p. 116). Este autor formula algunos ejemplos de problemas/ejercicios: para un grupo más joven: cómo simplificar o acelerar el

lavado de la vajilla, cómo asistir puntual a la escuela, cómo hacer helados de mayor tamaño...; para un grupo de más edad: solucionar embotellamientos de tráfico, suficientes viviendas a bajo coste, problema alimentario mundial... (De Bono, 1970).

Rodrigo y Rodrigo (2012) proponen ejercicios para el desarrollo de habilidades creativas de acuerdo con la estructura del intelecto tridimensional de Guilford (1970) que basa el funcionamiento del intelecto en tres partes: contenido, operaciones y producto; que se relacionan de la siguiente manera: contenido informativo + operaciones mentales = producto o respuesta. Los ejercicios pueden tratar sobre los distintos tipos de contenidos: figurativo, simbólico, semántico y de comportamiento; y se pueden utilizar para trabajar las distintas cualidades de la mente creativa:

1. Ejercicios de flexibilidad: con el propósito de romper los moldes convencionales y establecer nuevas asociaciones, tales como: reorganizar, sustituir, ampliar o disminuir un objeto, generar distintos puntos de vista ante una determinada imagen, un problema o una situación, completar frases o figuras...
2. Ejercicios de originalidad: para estimular el pensamiento creativo, mediante la producción de respuestas infrecuentes e ingeniosas a situaciones específicas, como los de este tipo: pensar en cosas que no ocurren, pensar en las posibles consecuencias de una determinada situación, irracional, imposible y absurda, desarrollar la originalidad a través del humor (chistes, anécdotas, historias humorísticas o relatos divertidos de sus experiencias).
3. Ejercicios de fluidez: los planteamientos abiertos, posibles en todas las materias, estimularán la producción de abundantes ideas, ya sea de forma individual o en grupo [...] como los siguientes ejercicios: generar y asociar palabras libremente (en lugar de palabras, pueden ser imágenes, voces, ruidos, cosas redondas o cuadradas, cosas que se mueven...), producir símbolos que representen objetos

o situaciones (inventar un código, o dibujar objetos de diferentes maneras), escribir tantas ideas como sea posible sobre un tema determinado, presentar un cuadro, un dibujo o una narración con el objeto de adjudicarles un título... (Rodrigo y Rodrigo, 2012, p. 337-339).

Como acabamos de ver, la creatividad se ha estudiado desde distintas perspectivas: la del individuo o sujeto creativo y sus características intelectuales y las acciones o ejercicios que pueden ayudar al individuo al desarrollo de la creatividad. Por ello, nuestra propuesta educativa tiene en cuenta todos estos puntos de vista para asegurar un desarrollo de la creatividad lo más global posible, que simule la estructura creativa de Solución Creativa de Problemas y responda a características de los ejercicios de flexibilidad, originalidad y fluidez de Rodrigo y Rodrigo (2012).

3. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y ARTÍSTICA

La educación patrimonial se definió internacionalmente en la *Recomendación No R (98) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la Educación Patrimonial* (Comité de Ministros, 1998). Según el glosario que figura en el Anexo 1 de la recomendación, a los efectos de este documento la educación patrimonial significa “un enfoque de enseñanza basado en el patrimonio cultural, que incorpora métodos educativos activos, enfoques transversales, una asociación entre los campos de la educación y la cultura y empleando la más amplia variedad de los modos de comunicación y expresión”. A nivel nacional el Plan de Educación y Patrimonio entiende la educación patrimonial como “un amplio espectro de formas de relación entre ambos términos -con, del, para, desde y hacia- asumiendo íntegramente y de forma simbiótica el espíritu del concepto de educación patrimonial” (Domingo et al., 2013, p. 13). El Plan también defiende que el patrimonio es variado según su naturaleza, sus cualidades, y los valores que se proyectan sobre él -identitarios, sociales, políticos, históricos, económicos, emotivos, etc.- estos valores son diversos en cuanto son otorgados por el ser humano, por tanto, la esencia de la diversidad del patrimonio cultural reside en la propia diversidad del ser humano.

La conexión entre la diversidad del patrimonio cultural y los estudiantes solo puede garantizarse a través de un proceso educativo (Pinto y Zarbato, 2017). Bajo este presupuesto, los centros educativos, según la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, son un “marco fundamental para transmitir a los jóvenes la necesidad de proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales” (UNESCO, 2001, p. 69). El currículo de los centros educativos se articula sobre la base del aprendizaje basado en competencias *Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre, del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa*. Estas competencias se detallan para la Educación Secundaria Obligatoria en el Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas, siendo la competencia número ocho relativa a la Conciencia y expresiones culturales (p. 11). El currículo indica que el desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales supone comprender y respetar:

El modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma. (Real Decreto 217/2022, p. 32)

Aunque las competencias se caracterizan por su carácter transversal y se abordan desde las distintas áreas de conocimiento, el área de Música tiene como reto la transmisión de la cultura y la adquisición por parte del alumnado de la competencia Conciencia y expresiones culturales a sí como lograr en el alumnado desarrolle la competencia específica 1 del área que tiene como objetivo que los alumnos logren: [...] valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal (Real Decreto 217/2022, p. 159). Por tanto, la música es un área desde el que se debe trabajar el respeto y la puesta en valor del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad.

4. EL MUSICOGRAMA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Según las palabras del que es considerado el creador del musicograma, Jos Wuytack, “el musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical” (2009, p. 45-46). El musicograma sustituye la notación musical convencional por un simbolismo sencillo y accesible para personas que no saben leer partituras o están aprendiendo. Al igual que las partituras, el orden de lectura más común del musicograma es lineal y de izquierda a derecha, pero está abierto a otras interpretaciones. En el musicograma se refleja la estructura y los elementos básicos del sonido: intensidad, timbre, duración y altura; pudiendo incluso representar ritmos, melodías, y distintas texturas y tiempos. Los materiales sonoros se traducen así a colores y formas. Esta traducción es uno de los elementos clave para el trabajo de la creatividad que se plantea en el diseño educativo propuesto en este trabajo.

Existen numerosas propuestas didácticas publicadas que incluyen el musicograma como recurso de aprendizaje, siendo más abundantes las de Educación Primaria (Sánchez, 2022; Hidalgo, 2020; Moreno, 2022) sobre las de Secundaria (Berraquero, 2022). Algunos ejemplos enfocan el uso del musicograma hacia el trabajo de la audición activa, del baile, de la interpretación con instrumentos o con percusión corporal. Por otro lado, también queremos destacar el trabajo desarrollado por Azorín-Delegido y Bernabé-Villodre (2019) que plantea un estudio sobre la literatura científico-pedagógica existente relacionada con el musicograma y la interculturalidad, y concluyen que “los materiales de uso didáctico (que usan el musicograma) no se adaptan a las necesidades interculturales del alumnado” (p. 1). Esta afirmación nos permite consolidar la idea de que se necesitan más propuestas para la asignatura de Música que trabajen la vinculación patrimonial y pongan en valor de la diversidad cultural y artística.

En resumen, el musicograma es una herramienta útil y accesible para la educación musical, que puede mejorar la comprensión y apreciación de la música en una variedad de contextos educativos, y orientado correctamente, puede asistirnos en la tarea de educar para la ciudadanía mundial y la conservación patrimonial.

5. PROPUESTA EDUCATIVA: MUSEO MULTIMEDIA EN EL AULA DE MÚSICA

Contexto

Esta propuesta se diseña para un centro educativo de las afueras de Madrid con población de gran diversidad cultural, étnica y religiosa. El diseño se enfoca en 2º curso de la ESO, para clases de unos 25 alumnos. Del mismo modo, esta propuesta también puede ser implementada en otros contextos educativos, adaptándola a las características y necesidades del alumnado.

Objetivos

Los objetivos planteados en este trabajo se basan en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Objetivos generales:

- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Desarrollar la creatividad al crear una pequeña obra musical mediante un método compositivo poco habitual.
- Trabajar la sinestesia al traducir los elementos gráficos de una imagen en elementos sonoros.
- Adquirir técnicas y hábitos de trabajo colaborativo.
- Aprender a usar plataformas digitales de creación y difusión de audio.

Objetivos musicales:

- Componer una breve obra para voces, percusión corporal y/o instrumentos de pequeña percusión.
- Escribir y leer un musicograma.
- Reflexionar sobre las cualidades del sonido.
- Interpretar sonidos sencillos con el cuerpo como iniciación a

- la interpretación musical.
- Poner en uso distintas texturas musicales.
 - Trabajar la coordinación musical y aspectos básicos de dirección dentro del grupo.

Contenidos

Se abordan los “saberes básicos” estipulados en el Real Decreto 217/2022 relativos a “interpretación, improvisación y creación escénica” (p. 162):

- La partitura: identificación y aplicación de grafías, lectura y escritura musical.
- Elementos básicos del lenguaje musical: parámetros del sonido. Texturas.
- Técnicas básicas para la interpretación: técnicas vocales, instrumentales y corporales.
- Técnicas de improvisación guiada.
- Proyectos musicales y audiovisuales: empleo de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales, los medios y las aplicaciones tecnológicas.
- Normas de comportamiento y participación en actividades musicales.

Se desarrollan contenidos interdisciplinarios de las asignaturas:

- Educación Plástica, Visual y Audiovisual: a) Las formas geométricas en el arte y en el entorno. Patrimonio arquitectónico; b) Elementos básicos del lenguaje visual: el punto, la línea y el plano. Posibilidades expresivas y comunicativas; c) El proceso creativo a través de operaciones plásticas: reproducir, aislar, transformar y asociar; d) Técnicas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje.
- Geografía e Historia: a) Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial; b) Interpretación del territorio y del paisaje; c) Diversidad y riqueza cultural. Respeto y

conservación del patrimonio material e inmaterial; d) Alteridad: respeto y aceptación del otro. Comportamientos no discriminatorios y contrarios a cualquier actitud segregadora.

Competencias

Las competencias clave a desarrollar son: a) Competencia digital, b) Competencia personal, social y de aprender a aprender, c) Competencia ciudadana, d) Competencia en conciencia y expresión culturales

Entre las competencias específicas asociadas a la asignatura de Música según el Real Decreto 217/2022 destacan: a) Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal (p. 159); y b) Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional (p. 161).

Metodología

Se siguen las recomendaciones para la asignatura de Música establecidas en el Real Decreto 217/2022, relativas a la creación de propuestas artístico-musicales:

La capacidad de formular propuestas colectivas, cuyo resultado sea la creación de productos musicales o dancísticos, junto a la participación activa en el diseño y puesta en práctica de los mismos, asumiendo diferentes funciones en un contexto colaborativo, contribuyen no solo al desarrollo de la creatividad, sino también de la capacidad de trabajar en equipo. La participación en estas propuestas grupales permite al alumnado comprender y aprender de las experiencias propias, pero también de las experiencias de sus compañeros y compañeras. De igual modo, le permite apreciar y respetar las distintas aportaciones y opiniones, valorando el entendimiento mutuo como medio para lograr un objetivo común (p. 161).

Teniendo en cuenta recientes estudios (Boucher y Moisey, 2019; Vidal

y Morant, 2016; Wendzich y Andrews, 2021) que sugieren que las metodologías activas y grupales tienen impacto positivo en las capacidades creativas del alumnado, se resuelve que la metodología principal más adecuada debe ser el trabajo por grupos colaborativos, también llamado trabajo basado en equipos. El trabajo colaborativo es aquel en que los miembros de un grupo se autogestionan sin supervisión del profesor durante el proceso de creación, a no ser que esta sea necesaria en circunstancias especiales (Jaramillo y Quintero, 2021). Todos los miembros han de conocer las pautas del trabajo por igual y tener un nivel de compromiso similar, pudiendo aportar sus conocimientos en todos los ámbitos, sin necesidad de dividir las tareas en departamentos.

La propuesta diseñada también responde a la metodología de aprendizaje basado en retos o problemas. Este es comparado por Pertusa (2020) al aprendizaje basado en proyectos, con la diferencia de que este último pone el énfasis en el producto final, mientras que el aprendizaje basado en retos o problemas tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados. No obstante, ambos están liderados por principios constructivistas donde el aprendizaje se produce porque el sujeto, como miembro activo del procedimiento, incorpora el contenido a aprender relacionándolo con experiencias previas [...] y el conocimiento evoluciona a través de la negociación social (p. 15). Finalmente, la propuesta también incluye breves explicaciones magistrales y el uso de metodologías activas como la interpretación vocal y/o instrumental por parte de los grupos de trabajo.

Secuenciación didáctica y temporalización

La propuesta se articula en cuatro sesiones que siguen una estructura fluida similar a la de las fases creativas de Wallas (1926).

Tabla 3. Relación de la estructura de la propuesta con las fases creativas de Wallas

Sesiones	Estructura de la propuesta	Fases creativas de Wallas
Sesión 1 55´	1. Introducción. Evaluación inicial (mediante un formulario de satisfacción y autopercepción). Presentación del reto. Introducción teórica con ejemplos prácticos. Exposición de los requisitos y del tipo de evaluación al que se someterá el resultado.	1. Interés, 2. Preparación.
Sesiones 2 y 3. 55´ + 55´	2. Trabajo colaborativo. Disposición de los grupos. Tiempo para la investigación. Discusión y concreción sobre el foco de la investigación. Supervisión del profesor del trabajo en grupo, solución de conflictos, ayuda a la iluminación o toma de decisiones. Período de prueba y error del producto creado, abierto al cambio. Perfeccionamiento y preparación de la puesta en escena.	3. Incubación, 4. Iluminación, 5. Explotación.
Sesión 4 55´	3. Presentación pública. Exposición del material creado. Reflexión grupal sobre aspectos positivos y negativos. Evaluación final de la actividad y del trabajo en grupo. Repetición de la evaluación inicial para observar qué aspectos se han desarrollado y cuáles no. Evaluación de la práctica docente.	6. Verificación de resultados.

Desarrollo de las sesiones

Sesión 1

Se comienza con una breve introducción práctico-teórica por parte del docente sobre los elementos gráficos básicos (punto, línea –recta y curva–, plano, color, textura, forma) y su posible interpretación desde el punto de vista sonoro, relacionándolos con los elementos básicos del sonido (el

punto sería un sonido breve; la línea uno largo; si la línea es curva y ascendente la altura del sonido también subiría hacia el agudo; un plano o textura implicarían el uso de muchos instrumentos a la vez en un volumen alto; un color concreto puede representar el timbre de un instrumento determinado, etc.). Se efectúan pequeños ejemplos donde toda la clase participe, usando la voz, el cuerpo y los instrumentos disponibles.

Sesión 2 y 3

Se disponen grupos de trabajo de unos 5 componentes. Ya sentados por grupos, han de investigar sobre el significado de “bien patrimonial”. Una vez clarificado el concepto, llega el momento de escoger un bien patrimonial sobre el que basar el trabajo del grupo. Se les invita a que muestren curiosidad y se centren en patrimonios culturales de alumnos de otras nacionalidades, si estos están presentes en el grupo, y, en caso negativo, que busquen un elemento de su entorno que para ellos sea significativo y con el que se sientan identificados. Deben buscar e imprimir dos copias de una imagen (ver Figura 1) o fotografía que represente el lugar o bien cultural escogido, y escribir una breve justificación de la elección de dicha imagen.

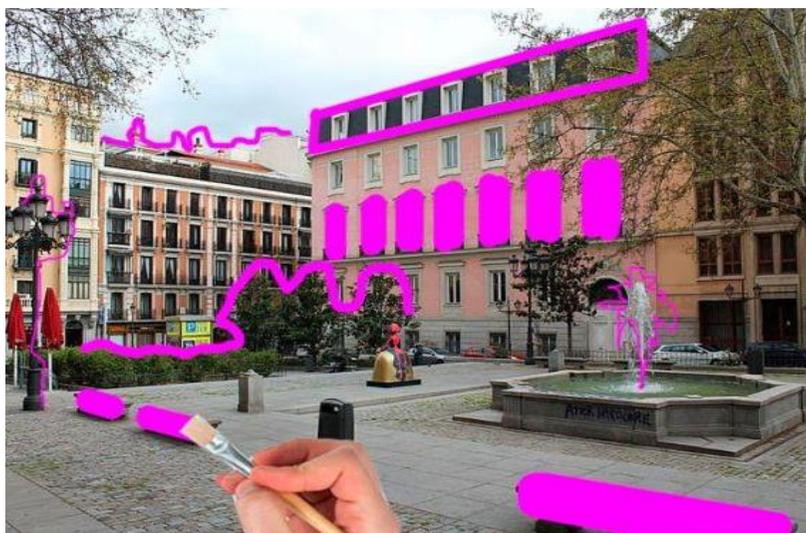
FIGURA 1. Vista de la Plaza del Rey, Madrid (España)



Fuente: Asqueladd, Wikimedia Commons, CC-BY-SA 3.0 License.

Tras este trabajo de indagación, pasamos a la parte más creativa. Sobre una de las impresiones –la otra la han de conservar limpia, igual al original–, con material de dibujo, han de definir o repasar los elementos gráficos básicos de la imagen (ver Figura 2), analizando su composición, perspectiva y/o geometría.

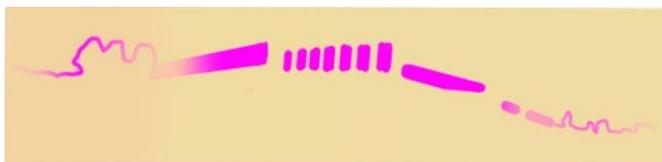
FIGURA 2. Fotomontaje digital de la fotografía de la Plaza del Rey con algunos de sus elementos gráficos destacados.



Fuente: Elaboración propia a partir del material de Asqueladd, Wikimedia Commons.

El siguiente paso es tomar estos elementos gráficos destacados para trasladarlos y disponerlos de forma lineal en un nuevo folio o documento, de forma que se puedan leer como un musicograma (ver Figura 3).

FIGURA 3. Musicograma hecho a partir de la re-disposición de los elementos gráficos destacados sobre la fotografía de la Plaza del Rey.



Fuente: Elaboración propia.

El grupo ha de decidir qué significado sonoro le otorga a cada signo gráfico. Se les puede animar a añadir algún sonido onomatopéyico que ellos imaginen que pueda estar presente en la imagen: el sonido del agua de una fuente, coches, gente...

Una vez consensuado, ensayarán e interpretarán el musicograma, lo grabarán en audio y lo subirán a alguna plataforma digital destinada compartir audios como *Soundcloud* o *Bandlab*. Con este enlace generarán un QR usando la opción “compartir” de Google Chrome y lo imprimirán. Con todos estos elementos impresos, dibujados y escritos, los alumnos conformarán un póster sobre una cartulina A2 con la información que vean necesario incluir.

Sesión 4

Se expondrán los pósteres se en los espacios comunes del centro educativo para que otros alumnos puedan acceder a sus audios e informarse sobre distintos elementos patrimoniales de su entorno cultural o de otros entornos. Así, creamos un pequeño “museo multimedia” casero, donde los alumnos exponen sus creaciones y su trabajo de documentación de ese bien patrimonial. Durante esta última sesión, se invita a los alumnos a revisar el material creado por sus compañeros y compañeras y a reflexionar sobre el trabajo de su propio equipo, estableciendo así una tertulia final sobre los resultados artísticos. El docente puede extraer datos numéricos de esta coevaluación para la calificación de los pósteres. Se presenta un formulario online anónimo de evaluación final al alumnado, donde expresan sus opiniones respecto al trabajo de su equipo, a la actividad docente, y a su propio trabajo personal.

Recursos

Para el desarrollo de la propuesta educativa se requieren los siguientes recursos materiales: Ordenadores, tablet o móviles personales, al menos uno por grupo; pizarra y rotuladores de pizarra; material para pintar; cartulinas A2 –una por grupo–; QR de los alumnos impresos –uno por grupo–; imagen escogida impresa–dos por grupo–; folios en blanco; carrito de instrumentos variados. También se necesitan los siguientes

recursos digitales: acceso a internet y acceso a software o app de grabación: <https://www.bandlab.com/feed> o <https://soundcloud.com/>

Evaluación

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos de la propuesta por parte del alumnado, se hace uso de la coevaluación a partir de la tertulia y la reflexión grupal final sobre los pósteres realizados. Fernández-Sotelo y Vanga-Arvelo (2015) definen la coevaluación como la evaluación “que ejercen entre sí los alumnos, donde uno evalúa a todos y todos evalúan a uno, por lo que todos son sujeto y objeto de evaluación, haciendo a los alumnos ser conscientes de los propios logros y de los aprendizajes” (p. 9). Ellos mismos pueden poner una nota de forma oral a sus propios pósteres.

También se utilizan métodos cualitativos de evaluación de los resultados y del comportamiento en el aula, como la observación natural no participante, la cual se sistematiza mediante rúbricas para el establecimiento de una calificación lo más objetiva y equitativa posible. Estas rúbricas tienen en cuenta los criterios de evaluación de la asignatura de Música presentes en el Real Decreto 217/2022 (p. 161-162): a) Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artístico-musicales colaborativas, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo y descubriendo oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional; b) Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales colaborativas, empleando medios musicales así como herramientas analógicas y digitales; c) Emplear técnicas básicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje; d) Interpretar con corrección piezas musicales sencillas y grupales gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico, y manteniendo la concentración.

Finalmente, se hace uso de metodologías de evaluación cuantitativa para analizar y comprender las percepciones, intereses y experiencias de los alumnos. Se presentará, durante la última sesión, un formulario de evaluación final al alumnado, donde expresen sus opiniones respecto al trabajo de su equipo, a la actividad docente, y a su propio trabajo personal. Será rellenado de forma online, individual y anónima por cada alumna

y alumno, y utilizado por el profesor para plantear mejoras con vistas a los siguientes trabajos de clase.

6. CONCLUSIONES

El hecho de trabajar la vinculación patrimonial a través de un ejercicio creativo inusual y nuevo para el alumnado, como sería el de generar un sonido a partir de una imagen podría provocar que los contenidos tratados se tornaran significativos, y que por tanto los recordaran durante más tiempo y los relacionaran con otras áreas de su aprendizaje. Mediante un recurso accesible, como es el musicograma, los alumnos y alumnas serían capaces de crear su propia pieza musical, única y original, y de compartir su obra y nuevos conocimientos con la comunidad educativa. El trabajo colaborativo-creativo en torno a un tema concreto, como es la educación patrimonial, despertaría, dentro de los grupos de trabajo, la empatía y vinculación con las culturas y lugares tratados, y ayudaría así a la inclusión y al respeto de diversas formas de expresión culturales que pueden estar presentes en el aula.

Además, se considera que esta propuesta ayudaría, de manera transdisciplinar, al desarrollo de las competencias relacionadas con la creatividad, el patrimonio cultural, el trabajo en equipo y el uso de las tecnologías que plantea el actual Real Decreto 217/2022, como son: Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, tanto individuales como colaborativas, empleando medios musicales y dancísticos, así como herramientas analógicas y digitales; Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. Se cumpliría así, con los *principios pedagógicos* (p. 8) del mismo Real Decreto que defienden que la creatividad se trabajará en todas las materias, y, de manera transversal se trabajarán el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

7. REFERENCIAS

- Azorín-Delegido, J., M. y Bernabé-Villodre, M. (2019). Musicogramas para la interculturalidad ¿Estamos preparados en Educación Primaria? *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 31(1),1-8.
<http://dx.doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.1-8>
- del Barrio, L., García-Gil, D. y Calvo, L. C. (2022). La creatividad musical en el currículo de Educación Primaria en España y sus implicaciones educativas. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 67-92.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24798>
- Bellon, M. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Pirámide.
- Berraquero, D. M. G. (2022). Propuesta Didáctica para Impartir Música en Secundaria: Interdisciplinariedad, Inteligencia Emocional y Parámetros Musicales a Través de la Suite Op. 46 nº 1 Peer Gynt de Edvard Grieg. *ESI Preprints*, 11, 628.
<https://esipreprints.org/index.php/esipreprints/article/view/210>
- de Bono, E. (1970). *Lateral Thinking. A textbook of Creativity*. Paidós.
- Boucher, H. y Moisey, T. (2019). An Experiential Learning of a Philosophy of Music Education Inspired by the Work of Canadian Composer R. Murray Schafer. *Creative Education*, 10, 2111-2131.
<https://doi.org/10.4236/ce.2019.1010153>
- Cano, J. J. Y. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>
- Cardenas, D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 12(2), 211-224.
- Comité de Ministros. (1998). *Recomendación No R (98) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la Educación Patrimonial*. (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies).

- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Espinosa, S. (2009). *Aprender Haciendo, Hacer Jugando, Jugar Creando*. Creatividad y Sociedad.
- Eysenck, H. (1995). *The natural history of creativity*. Cambridge University Press.
- Fernández-Sotelo, A. y Vanga-Arvelo, M. G. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 9(1), 6-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5225628>
- Gardner, H. (1995) *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi*. Paidós Ibérica.
- Guilford, J. (1978, ed. original 1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1970), Creativity: Retrospect and Prospect. *The Journal of Creative Behavior*, 4, 149-168. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1970.tb00856.x>
- de las Heras, R. y García, D. (2019). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje del flamenco a través de entrevistas. La visión de las mujeres. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 50-73.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14587>
- Hidalgo, I. F. (2020). *El musicograma: un recurso didáctico para la escucha activa en Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/15160>

- Jaramillo, B. y Quintero, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Koestler, A. (1964). El acto de la creación. *Cuadernos de Información y Comunicación. Departamento de Periodismo III*. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- Lage-Gómez, C., Centeno, J. L. y Cremades-Andreu, R. (2022). Creatividad participativa en la composición de bandas sonoras en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 50-66.
<https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24080>
- Martínez-Rodríguez M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 27-37.
<https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Moreno, G. M. (2022). *La utilización del musicobodygrama como recurso didáctico para la audición de música clásica y el aprendizaje de sus contenidos en primaria*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/83240>
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (3rd edición revisada). Scribners.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative Behavior Guidebook*. Scribners.
- Pertusa, J. (2020) *Metodologías activas: la necesaria actualización*. Unión Sindical de Inspectores de Educación.
https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/SP21-56-Metodologias-activas_la-necesaria-actualizacion-educativa-y-docente-Pertusa-Mirete.pdf
- Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional «BOE» núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Referencia: BOE-A-2022-4975. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Rodrigo, I. y Rodrigo, L. (2012). Creatividad y Educación. *Prisma Social*, 9, 311-351. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581012.pdf>
- Sánchez, M. J. (2022). El musicograma animado: una herramienta didáctica e innovadora para la pedagogía musical, digital y mediada. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(30), 4-15. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i30.4669>
- Schafer, R. M. (1967). *Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music Course*. Clark & Cruickshank.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x>
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 171-201). Cambridge University Press.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO
- Velásquez, J. C. (2017). Capítulo 1, Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad. En López Díaz, R. A. (Ed.) *Estrategias de enseñanza creativa* (pp. 11-30). Universidad de La Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20180225093550/estrategiasen.pdf>
- Vidal, Ò. y Morant, R. (2017). Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 329-350. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.52528>

- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt Brace.
<https://nla.gov.au/nla.obj-502468959/view?partId=nla.obj-502470119#page/n7/mode/1up>
- Wendzich, T. y Andrews, B. W. (2021). Shifting the music education paradigm: What is learned through student/teacher/composer collaborative music composition. *International Journal of Education & the Arts*, 20(4). <http://doi.org/10.26209/ijea22n4>
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonia: Didáctica de la música*, 47, 43-55.
<http://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf>
- Wuytack, J. (1971). Activatiemiddelen bij het muziekbeluisteren. *Adem Tijdschrift voor Muziekkultuur*, 3.

DOS DÉCADAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
SOBRE EL PATRIMONIO ORGANÍSTICO DE LA
PROVINCIA DE VALLADOLID COMO MODELO DE
COLABORACIÓN INSTITUCIONAL

IGNACIO NIETO-MIGUEL

Universidad de Burgos

MIGUEL DÍAZ-EMPARANZA

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La Diócesis de Valladolid atesora, entre la capital provincial y el entorno rural, un total de trescientas siete parroquias; de éstas, cincuenta y cuatro están situadas en Valladolid ciudad y doscientas cincuenta y tres en el resto de la provincia. Si a estas cifras se añaden las iglesias que no son parroquias, los conventos y monasterios, las iglesias de las cofradías y las ermitas (algunas de las cuales son propiedad municipal), el total de los monumentos supera las cinco centenas.

En las últimas décadas se ha realizado una intensa labor de conservación y restauración de este inmenso patrimonio gracias a la intervención de muchas instituciones (Velasco, 2012) entre las que destacan la Junta de Castilla y León (a través de la Dirección General de Patrimonio y la Consejería de Fomento), la Diputación de Valladolid y, más recientemente, la Unión Europea que, a través de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER) entre otras muchas líneas de financiación, han permitido abordar políticas de restauración y conservación de patrimonio sacro (tanto mueble como inmueble) de distintas magnitudes. La Diócesis vallisoletana como propietaria de todo este patrimonio, al igual que otras diócesis, juega un papel esencial en la preservación y promoción del patrimonio cultural y arquitectónico, lo que contribuye significativamente a la identidad cultural y espiritual de la provincia.

Por otro lado, desde las Universidades de Valladolid y Burgos existe un compromiso constante de colaboración interdisciplinar de las áreas de Música y de Didáctica de la Expresión Musical", respectivamente, para desarrollar y generar recursos y actividades orientadas a distintos niveles educativos e integrarlas en el marco de las colaboraciones interinstitucionales, iniciativas que siguen los principios de sinergias entre instituciones públicas (Guillén y Hernández, 2018) y que tiene en cuenta el cometido de su obligación para con la sociedad (Rivera, 2018). En este contexto, el 29 de noviembre del año 2002 se firmó un "Convenio de colaboración entre la Excma. Diputación Provincial de Valladolid, la Universidad de Valladolid y el Arzobispado de Valladolid para la protección y difusión del órgano barroco en la provincia de Valladolid", en cuyo texto las tres partes manifestaban la necesidad de "promoción, difusión, protección y restauración de los órganos barrocos como parte integrante del patrimonio histórico". Fue el comienzo de una andadura colaborativa que, dos décadas después, sigue vigente y dando sus frutos, y se ha erigido en un modelo de integración fructífero y consolidado. El objetivo de este capítulo es, precisamente, dar a conocer los mecanismos y, sobre todo, las actuaciones que, centradas en el ámbito educativo, se han puesto en marcha durante estas dos décadas de actividad ininterrumpida.

2. MARCO CONCEPTUAL

Las actuaciones que se van a presentar en las siguientes líneas siempre tuvieron como objetivo principal desarrollar competencias vinculadas a la enseñanza del patrimonio histórico a través de aprendizajes de tipo constructivo y actividades dirigidas, todas ellas de gran valor académico constatado para el desarrollo de estudios posteriores (Fontal e Ibáñez, 2015, p.17). De esta manera, el recurso de aprendizaje basado en la consolidación de conocimientos sobre fuentes patrimoniales se ve reforzado mediante intervenciones directas en el objeto de estudio.

Fontal plantea estándares al respecto de los nuevos horizontes que se abren en educación patrimonial y que se ajustan –con una muy acertada adecuación de los modelos educativos– a varias de las ideas aquí planteadas, con las que entra en consonancia: "conocer, comprender,

respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir” (2016, p. 113), y que la autora establece como parte de la secuencia procedimental lógica en la preservación del patrimonio. Se trata de conseguir un grado razonable de aprendizaje significativo mediante metodologías activas que, como se explicará más adelante, expandiendo los modelos docentes más allá del espacio del aula “como emergencia de lo colectivo y del interés educativo en lo procomún” (Mesías-Lema, 2018, p.1), procuren que el alumno llegue a apreciar su patrimonio y a valorar su propia realidad histórica (Fontal y Marín, 2011).

Se mostrarán a continuación las contribuciones más relevantes que otorgan las actividades de formación, basadas en la taxonomía de enfoques y modelos de educación patrimonial identificados por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), y que derivan a su vez de los modelos tradicionales de didáctica del Patrimonio (Fontal y Marín, 2011).

3. EL ÓRGANO BARROCO EN LA PROVINCIA DE VALLADOLID

La razón por la que el convenio referido se circunscribe únicamente al “órgano barroco” responde principalmente a la idiosincrasia de este tipo de instrumentos en la provincia de Valladolid que, a grandes rasgos, se puede extrapolar a todo el territorio nacional, y es que la gran mayoría de los instrumentos que se conservan en las iglesias son de características sonoras barrocas; una categoría estilística cuya “estética sonora” se extenderá durante más de dos centurias y tiene como fundamento los tubos que son conocidos como “flautados” o “principales”, que constituyen la columna vertebral del sonido del órgano (Díaz-Emparanza, 2018). En palabras de Jesús Ángel de la Lama –referente ineludible en investigación sobre el órgano–: “Tratadistas, musicólogos, organistas, organeros y escritores afirman unánimemente y en general que los órganos barrocos españoles se diferencian profundamente de los construidos en los demás países de Europa, especialmente en la época del barroco” (2002, p. 9).

De esta forma, para el caso vallisoletano, un instrumento como el del monasterio de Santa María de las Huelgas, construido por Juan Casado Valdivieso en 1706 y el de la iglesia del convento de Santa Catalina de

Siena, construido en 1875 por Juan Otoresl, tienen un mismo “ADN sonoro”. Aunque, todo hay que decirlo, a esta estética barroca de finales del siglo XIX ya se le ha considerado como una “hipertrofia del órgano barroco”. Mientras que en el resto de Europa (y en algunas zonas muy concretas de España) desde mediados del siglo XIX ya había tenido lugar un cambio de paradigma en la construcción y en la estética sonora de los órganos (con la sustitución del órgano mecánico por el órgano neumático), en la mayor parte de España se seguían construyendo instrumentos como hacía dos siglos (Lama, 1995).

Una vista de pájaro respecto al número de instrumentos barrocos conservados en la provincia de Valladolid permite afirmar que se trata de una de las colecciones más importantes de todo el territorio nacional: ochenta y ocho órganos barrocos, de los que casi cuarenta fueron construidos en la segunda mitad del siglo XVIII (Lama, 1981; Nieto-Miguel, 2009), momento que es considerado como la época dorada del órgano castellano. Del mismo modo, también se han documentado veinticinco órganos no barrocos, entre los que se incluyen renacentistas, sinfónico-románticos y de nueva planta.

De los casi noventa órganos barrocos, alrededor de treinta y cinco están en funcionamiento, aunque, lamentablemente, casi ninguno es usado de forma regular, ni siquiera para el principal uso para el que fueron destinados: el acompañamiento musical de la liturgia.

4. SINERGIAS INSTITUCIONALES EN TORNO A LA PROTECCIÓN Y DIFUSIÓN DEL ÓRGANO

Desde los albores del siglo XXI un equipo de investigadores de la Universidad de Valladolid comenzó a trabajar de forma intensa y coordinada en el patrimonio organístico de la provincia. Una iniciativa que tenía como origen los trabajos realizados en la década de los años cincuenta del siglo XX por Esteban García Chico y, sobre todo, el movimiento asociativo que se gestó en los años sesenta del mismo siglo gracias a Lucía Riaño, Federico Acitores y Jesús Ángel de la Lama, que tuvo como primer fruto la publicación del primer inventario de órganos de la provincia (Lama, 1981) y la fundación de la “Asociación Manuel

Marín de amigos del órgano de Valladolid” en 1980; esta última, pionera en la investigación y la divulgación de la música de órgano, así como en la restauración de instrumentos (Virgili, 2005). Dichos antecedentes permiten entender el modelo de intervención integral y rigurosa que subyace en las líneas de actuación de los investigadores de la Universidad de Valladolid a comienzos del siglo, y que perduran en la actualidad. El modelo atiende a tres etapas: estudio y valoración de los instrumentos (a través de la visita a cada uno y su preceptiva investigación histórica), la restauración de algunos de los mismos y, por último, su puesta en valor orientada a la sociedad. Los roles que asumían cada una de las instituciones quedaban claros para la consecución de los fines propuestos: la Diputación de Valladolid financiaría las distintas actuaciones, el Arzobispado de Valladolid (a través de la Delegación de Patrimonio) garantizaría el acceso a los instrumentos y la Universidad de Valladolid, a través de la Sección Departamental de Historia y Ciencias de la Música, se encargaría de todas las cuestiones técnicas (investigación, divulgación, etc.) y de la asesoría en los procesos de restauración.

Pese a que lo que atañe a este capítulo es la etapa referente al aspecto divulgativo –ya que es donde entran las actividades educativas en torno al patrimonio organístico–; es necesario incluir de forma somera los frutos que, en estas dos décadas, han ofrecido las dos primeras fases.

4.1. INVESTIGACIÓN

En cuanto a la investigación sobre el patrimonio organístico vallisoleitano, la primera actuación que se acometió fue una catalogación pormenorizada de todos los instrumentos conservados con el fin de actualizar el conocimiento de su estado de preservación. Fruto de este trabajo, se amplió el número de instrumentos que Ángel de la Lama había contemplado en su trabajo de 1981 y se pudo crear un repositorio digital de fotos de alta calidad de cada uno de los órganos. La consecución de este trabajo motivó la publicación del libro publicado por Ignacio Nieto Miguel en 2009, así como la creación de una web específica sobre el órgano barroco de la provincia dentro de la página oficial de la Diputación de

Valladolid²². Por otra parte, y una vez realizado el catálogo pormenorizado de los órganos, el mismo investigador inventarió y almacenó los restos de instrumentos (teclados, tubería, partes de reducciones, etc.) que se encontraban en mal estado y, en muchos casos, abandonados en los coros de las iglesias.

Asimismo, dentro de esta labor de investigación destaca, mucho más recientemente, la tesis defendida en 2021 por María Antonia Díez Pérez, “Contribución al estudio documental del órgano histórico en la provincia de Valladolid (1550-1880)”;

que ha dado a conocer una ingente información de cada uno de los instrumentos (conservados y no conservados) de la provincia.

Esta labor de investigación ha permitido establecer unas coordenadas básicas sobre el estado de todos los instrumentos de la provincia y, en función de una serie de variables como su valor artístico, sus posibilidades sonoras, el estado de conservación y localización geográfica y su posibilidad de usarlo de manera regular, se pudo elaborar una prelación de órganos susceptibles de ser restaurados. Hoy en día, los órganos sobre los que se ha acometido un proceso integral de restauración y preservación, gracias a la dotación económica de partidas por concurso público de la Diputación de Valladolid, son los de las siguientes localidades: Morales de Campos (2005), Torrelobatón (2005), Villafrechós (2008), la iglesia de Santa María de Tordesillas, (2011), Rueda (2014), Nava del Rey (2015) y la ermita de Ntra. Sra. de Tiedra Vieja en Tiedra (2016).

Cada una de las restauraciones abordadas fue objeto de seguimiento por parte de un equipo integrado por representantes de las instituciones que habían suscrito el convenio de colaboración; asimismo, también se contó con expertos independientes cuando la ocasión lo requería.

4.2. EXPOSICIÓN TEMPORAL

En el año 2001, la Diputación de Valladolid a través del consorcio Almirante y recursos provenientes de los Fondos Europeos de Desarrollo

²² Página disponible en <https://bit.ly/3ENkYfm>

Regional (FEDER), promovió la creación del Centro Iberoamericano del Órgano Barroco (CIOBA), con sede en Medina de Rioseco, cuya gestión estuvo al cargo de los miembros académicos participantes en los convenios, responsables de la supervisión de las restauraciones llevadas a cabo y comentadas en párrafos precedentes. Una de las actividades de dicho Centro fue la creación de una exposición didáctica en el año 2004, establecida en los locales de la sede del CIOBA y que tenía como objetivo difundir el conocimiento sobre el órgano, tanto desde el punto de vista histórico-artístico como técnico-científico. Para ello, se utilizó una variedad de recursos con carácter didáctico, tales como paneles que resumían el proceso de construcción de un órgano en sus elementos más básicos, o bien aludían a las tipologías de cajas de órgano vinculadas al momento histórico-artístico de su implantación, modelos tridimensionales, esquemas y otros apoyos gráficos, piezas, mecanismos y despieces de órganos, etc.

FIGURA 1. Panorámica general de la exposición situada en el CIOBA.



Fuente: Universidad de Valladolid

En el proceso de planificación y diseño, se elaboraron materiales didácticos específicamente adaptados a los entornos educativos a los que iban

dirigidos. Es el caso de las guías didácticas (adaptadas a dos niveles educativos, entre los 8 y 11 años la guía básica y entre los 12 y 15 la más ampliada) que se suministraban a los docentes interesados, antes de la visita a la exposición. Este procedimiento se llevó a cabo en constante comunicación y colaboración con los docentes de los respectivos centros, con el objetivo de ajustar y orientar la singularidad de los contenidos que se estaban desarrollando en ese momento al propio currículo, ya que ellos mismos en su papel de educadores, colaboraban en la explicación de ciertos aspectos al adaptarlos al nivel educativo al que se dirigían. De todas formas, al tratarse de una exposición de fragmentos como parte de un todo, de carácter puramente visual y en ocasiones táctil, como se verá a continuación, es el propio educador el que desarrolla su labor discente fuera del aula, dentro de un marco de educación formal pero en un entorno distinto, en una sala que perfectamente podría pertenecer a un museo, pues los materiales (algunos de ellos muy antiguos) ya denotan un grado de identificación museística que se asimila a partir del de patrimonio.

De entre todos los materiales desarrollados, destacamos una maqueta de órgano creada específicamente para la exposición por el Taller de Orgenería Acitores, S.L. La maqueta revelaba la articulación de la mecánica interna de un órgano de tubos a través de un panel de metacrilato y mostraba elementos adaptados de un órgano mecánico. Su especial construcción la hacía transportable y permitía la interacción, ya que era necesario pisar un pedal para insuflar aire a los diez tubos disponibles, de distintos tamaños y formas, para así hacerlos sonar mediante un teclado. De esta manera, gracias a la maqueta en miniatura de un instrumento de este tipo, se resume de forma efectiva y visual su funcionamiento.

FIGURA 2. Maqueta diseñada y creada expresamente por el Taller de Organería Acitores, S.L. para la exposición del CIOBA.



Fuente: Universidad de Valladolid

La exposición estuvo dirigida principalmente a estudiantes de educación primaria y secundaria, que pudieron conocer datos relevantes sobre el origen, la evolución, la estructura, el funcionamiento y la sonoridad del órgano barroco. Mientras estuvo abierta al público, recibió la visita de más de cincuenta grupos de escolares de toda la provincia²³.

²³ Es importante señalar que las actividades con escolares tienen una vertiente práctica ya que, tras la visita a la exposición, se realiza una audición comentada en el órgano de Santa María de Mediavilla de la propia localidad.

FIGURA 3. Partes de un órgano desmontado (secreto, pieles y tubos). Exposición del CIOBA (Medina de Rioseco).



Fuente: Universidad de Valladolid

Aunque la exposición se desmontó en el año 2013, se volvió a utilizar en 2015 –junto a otros materiales prestados por los organeros Joaquín Lois y Federico Acitores– para el montaje de una exposición temporal en el Teatro Zorrilla de Valladolid. La muestra se centró en los órganos barrocos e incluyó piezas y elementos mecánicos significativos que resumían de manera directa e inteligible la historia, el funcionamiento y los principios básicos de restauración de un instrumento antiguo.

La exposición estuvo abierta al público general durante cuatro semanas y tuvo un gran impacto, como lo demuestra el éxito de asistencia. Los docentes de institutos y colegios de la ciudad aprovecharon especialmente la ocasión a través de un programa de visitas guiadas que se nutrió de todos los materiales didácticos previamente elaborados y probados en ocasiones anteriores.

FIGURA 4. Exposición temporal “El órgano barroco en la provincia de Valladolid”, Teatro Zorrilla de Valladolid (2015).



Fuente: Universidad de Valladolid

4.3. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN EL INSTRUMENTO

A través de la realización de conciertos didácticos orientados a escolares de educación primaria y secundaria en diversas localidades de la provincia y en la capital, se ejecutaron una considerable cantidad de audiciones en vivo comentadas. En estos eventos, dos académicos de la Universidad de Valladolid se desplazaron a las instituciones educativas y, en colaboración con las parroquias locales, ofrecieron a grupos de entre cinco y treinta alumnos un concierto didáctico en el que se explicaba el funcionamiento de un órgano, con la gran ventaja de que los propios estudiantes se encontraban al lado del instrumento, ubicado por lo general en el coro alto de las iglesias, donde no es posible acceder habitualmente.

Hoy en día se siguen efectuando un promedio de diez actividades anuales, muy bien valoradas tanto por el profesorado como por los

estudiantes, tal como lo demuestran las cartas de agradecimiento dirigidas a la Diputación de Valladolid, entidad principal y patrocinadora de los convenios de colaboración.

FIGURA 5. Concierto didáctico para alumnos de 2º de la ESO en la Iglesia de San Miguel de Villalón de Campos.



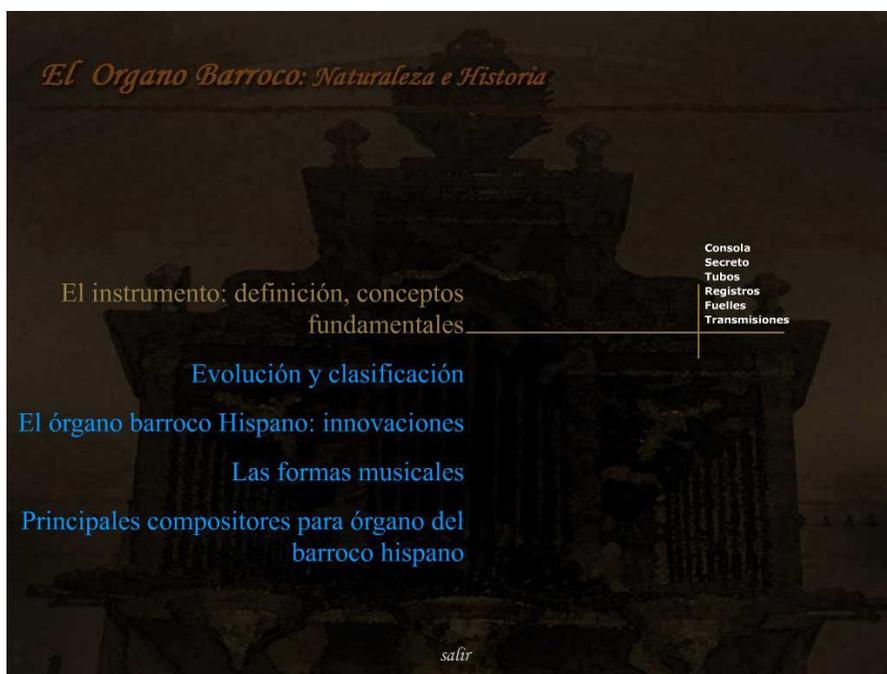
Fuente: Universidad de Valladolid

4.4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN CENTROS EDUCATIVOS

A pesar de la riqueza organística que alberga la provincia de Valladolid, muchas poblaciones no poseen entre su patrimonio conservado un órgano en funcionamiento, lo que llevó a actuar de manera itinerante en

varios colegios e institutos, a los que se acudió para realizar charlas educativas en las que se utilizaban proyecciones interactivas, como el CD creado por profesores de la Universidad de Valladolid en el año 2006 *El órgano barroco: naturaleza e historia*, y se mostraban partes de un órgano, como tubos de diversos tamaños, materiales y hechuras, tabloneros acanalados que transportan el aire a los tubos, etc. Esta actividad suplía, de algún modo, la carencia patrimonial de algunas sedes y resultaba muy útil para los docentes, a los que se les proporcionaba una copia de los materiales digitales para que lo pudieran utilizar en sus clases.

FIGURA 6. Pantallazo del CD “El órgano Barroco: Naturaleza e Historia”.



Fuente: Universidad de Valladolid

4.5. ACTIVIDADES LITÚRGICAS

Bajo el uso litúrgico de los instrumentos barrocos se encuentra el principio del fomento de la audición e interpretación musical, pero orientado a su función principal para la que fue concebida originariamente:

el acompañamiento de la liturgia. Desde un inicio se propuso que el acuerdo de colaboración incorporara un componente sonoro que se sumara a la trayectoria que la Diputación de Valladolid había establecido a través de la organización del ciclo estival “El órgano y sus instrumentos”, del cual ya se habían celebrado trece ediciones consecutivas.

De esta manera, surge el ciclo denominado “Órgano en la Liturgia”, cuyo objetivo es promover el uso del órgano en su contexto original, el servicio religioso. Es importante destacar que, desde la firma del acuerdo, se han realizado cerca de cuatrocientas actuaciones en más de veinticinco localidades de Valladolid, con un alto grado de satisfacción de los agentes involucrados: párrocos, comunidades parroquiales, organistas y ayuntamientos.

5. CONCLUSIONES

Los ejemplos descritos demuestran una tipología de intervenciones sobre el patrimonio organístico que trascienden la propia restauración o uso litúrgico del instrumento y cuyos contenidos, convenientemente utilizados, aportan un complemento didáctico muy útil en las materias de enseñanzas artísticas, toda vez que el uso de fuentes patrimoniales en la enseñanza no es tan frecuente como sería deseable (Pinto y Molina Puche, 2015, p. 105).

Por otro lado, si bien el alcance de las actividades comprende un número significativo de alumnos de diversas edades y una cantidad considerable de docentes que se han podido beneficiar de los resultados, se da la paradoja de que, debido a la tipología de convenio planteado con una institución pública de carácter provincial, la propia capital y cabeza de partido, cuya población es significativamente más elevada que el resto de localidades de la provincia, se ve excluida de las actividades objeto de intervención. Al contrario, poblaciones con instrumentos muy valiosos poseen una población escasa con un crecimiento negativo y carecen de centro educativo, por lo que el acceso universal al estudio del instrumento se ve ostensiblemente reducido.

De entre las posibles acciones de corrección y optimización de las actividades, entendemos necesaria una evaluación cualitativa en calidad de instrumento de mejora, que comprenda a todos los agentes implicados, especialmente los docentes y los alumnos, como derecho de estos últimos a ser consultados y escuchados, como ciudadanos que son (Groundwater-Smith y Kelly, 2017), además de utilizar otros medios de evaluación, como los desarrollados específicamente para actividades patrimoniales por Cacheda y Granel (2019) o Gómez-Redondo et al. (2017).

Todas estas actividades no han pretendido en ningún momento ser necesariamente innovadoras en su campo de acción, sin embargo, sí que consideramos que son necesarias desde la doble perspectiva que nace, por un lado, de la necesidad de preservar el instrumento como bien inmueble por destino (Lefebvre, 2000) pero que a su vez, por otro lado, plantea la posibilidad de abordar aspectos de la educación patrimonial en ámbitos globales que abarcan la necesidad de planteamientos integrales de intervención sobre el patrimonio organístico.

La restauración del bien patrimonial se presenta incompleta sin la continuidad que otorga su uso musical (que, como ya se ha comentado, es la intención primera para que la fue construido), por lo que ambas son indisolubles desde su propia concepción. Desde esta óptica, se hacen indispensables las políticas de sensibilización en torno al patrimonio sonoro, en consonancia con su vinculación al ámbito educativo, que implican múltiples agentes en sinergias recíprocas pero que, no estando exenta de problemas, podría llegar, incluso, a favorecer un crecimiento económico en entornos rurales a medio y largo plazo (Maksimović y Čosović, 2019). Igualmente, los procesos de identidad cultural desarrollados a través del patrimonio y expresados en la Declaración de Friburgo, evidencian una realidad de participación de la sociedad en la vida cultural de su entorno (Fontal, 2023), de la que el órgano histórico es parte consustancial en muchos de los casos.

6. REFERENCIAS

- Cacheda, M. y Granell, A. (2019). Programas educativos patrimoniales: ¿Producto comercial o aprendizaje significativo? La importancia de la evaluación. Propuesta metodológica cualitativa de evaluación de actividades educativas. *Memoria Viva*, 11, 109-122.
- Díaz-Emparanza, M. (2018). El órgano barroco en la provincia de Valladolid. En E. Wattenberg (Ed.), *Conocer Valladolid: X curso de patrimonio cultural* (pp. 139-162). Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1 marzo), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. y Marín S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos OEPE. *Educación artística Revista de investigación*, 2, 91-96.
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII* (2), 415-436.
- Fontal, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Gómez-Redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2017). Diseño de un instrumento de análisis para recursos didácticos patrimoniales. *Cadmo*, 25(1), 63-80.
- Groundwater-Smith, S., y Kelly, L. (2017). Learning outside the classroom. A partnership with a difference. En S. Groundwater-Smith (Ed.), *From practice to praxis: A reflexive turn: The selected works of Susan Groundwater-Smith* (pp. 179-191). Routledge.
- Guillén Peñafiel, R., y Hernández Carretero, A. M. (2018). La colaboración de la escuela y las instituciones culturales para la Educación Patrimonial: estudio de caso. *Clio*, (44), 146-169. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/cliio.2018448676
- Lama, J. A. de la (1981). *El órgano en Valladolid y su provincia: catalogación y estudio*. Caja de Ahorros Provincial de Valladolid.
- Lama, J. A. de la (1995). *El órgano barroco español. I. Naturaleza*. Junta de Castilla y León y Asociación “Manuel Marín” de Amigos del órgano.

- Lama, J. A. de la (2002). Principales características de los órganos renacentistas y barrocos españoles. *NASSARRE*, XVIII (1-2), 9-40.
- Lefebvre, F. (2000). *Memento práctico*. Francis Lefebvre.
- Maksimović, M., y Čosović, M. (2019). Preservation of Cultural Heritage Sites using IoT. En M. Maksimovic y M. Cosovic (Eds.), *18th International Symposium INFOTEH-JAHORINA*, East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina (pp. 1-4), INFOTEH
<https://doi.org/10.1109/INFOTEH.2019.8717658>
- Mesías-Lema, JM (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57 (XXVI), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- Moreno-Medina, I., y Vázquez, C. M. (2019). Sinergias entre instituciones socioeducativas como respuesta ante las necesidades sociales. Una aproximación a través del análisis de redes sociales. *International Journal of New Education*, (3), 86-101.
<https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6560>
- Nieto-Miguel, I. (2009) *Órganos barrocos de la provincia de Valladolid*. Diputación de Valladolid.
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 marzo), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Rivera Orrala, A. L. (2018). El rol de la educación en la sociedad actual. *Sinergias Educativas*, 3(1), 84–111.
<https://doi.org/10.37954/se.v3i1.4>
- Velasco, J. L. (2012). Arte religioso en la Diócesis de Valladolid, *Estudios del patrimonio cultural*, 9, 76-82.
- Virgili, M. A. (2005). *El patrimonio organístico de Valladolid: veinticinco años de actuación*. Asociación “Manuel Martín” de amigos del órgano de Valladolid (1980-2005). Asociación Manuel Martín de amigos del órgano.

EL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA ZONA ARQUEOLÓGICA PINTIA

PABLO DE CASTRO MARTÍN

*Observatorio de Educación Patrimonial en España y
Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg.
Universidad de Valladolid*

ELVIRA RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ

*Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg.
Universidad de Valladolid*

CARLOS SANZ MÍNGUEZ

*Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg.
Universidad de Valladolid*

OLAIA FONTAL MERILLAS

*Observatorio de Educación Patrimonial en España.
Universidad de Valladolid*

1. INTRODUCCIÓN

La Zona Arqueológica Pintia (Padilla de Duero, Valladolid), un yacimiento vacceo-romano-visigodo, cuya investigación se centra sobre todo sobre la etapa indígena prerromana, es uno de los pocos lugares de Castilla y León donde la tierra se abre, año tras año, para desentrañar la memoria que alberga sobre nuestro pasado remoto.

El pueblo vacceo —ágrafo hasta adoptar el latín tras dominación romana—, que conocemos a través de los cronistas de la época imperial romana, se nos revela en este lugar a través de las estructuras de habitación halladas en el *oppidum* de Las Quintanas, del impresionante sistema defensivo de esta ciudad, de los alfares del sector de Carralaceña —al otro lado del río Duero— y, especialmente, a partir de las tumbas depositadas en la necrópolis de Las Ruedas, donde se han encontrado numerosos

ajuares y de las ofrendas alimenticias que, acompañando a los restos incinerados del difunto, nos permiten reconstruir la organización social de estas poblaciones, al tiempo que establecer los rasgos de esta cultura en materiales cerámicos, armas, arreos de caballo, aperos y una gran variedad de objetos de adorno personal.

La necesidad de transferir a la sociedad el conocimiento derivado de las sucesivas prospecciones, excavaciones, investigaciones y proyectos científicos que se han desarrollado en este espacio desde mediados del siglo XX motivó el diseño e implementación de un programa educativo (*Programa Doceo*) que, lógicamente, ha ido adaptándose a las nuevas metodologías educativas y revisándose de manera crítica en los últimos años.

Este texto se ocupará de la última actualización del programa, sin desatender su historia, y describirá el nuevo planteamiento educativo en torno a la Pintia y la cultura vaccea, diseñado en convergencia por el Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg (CEVFW) y el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE).

2. UN POCO DE HISTORIA. EL PROGRAMA DOCEO. APRENDIENDO ARQUEOLOGÍA EN PINTIA

El Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg (CEVFW), de la Universidad de Valladolid, se creó en 2001 a resultas del proyecto de investigación *Zona Arqueológica Pintia. Creación de bases infraestructurales y museográficas para la protección, investigación y divulgación de un oppidum vacceo-romano*²⁴. Entre sus objetivos se marcaron, a un mismo nivel, la acción de conservar el patrimonio arqueológico –muy degradado en este sitio como consecuencia de su riqueza y de la acción furtiva–, generar conocimiento sobre el mismo y, de forma consecutiva, hacerlo llegar al público, con especial atención al infantil, como ciudadanos del futuro en los que habría que crear la sensibilidad necesaria hacia ese bien patrimonial, oculto y poco explícito, que resulta el bien

²⁴ Proyecto FD1997-2301-C02-02, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología más fondos FEDER, en asociación con Ministerio de Defensa, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (INEM), Ministerio de Medio Ambiente (Confederación Hidrográfica del Duero) y 23 entidades públicas y privadas, con vigencia entre 31/12/1999 y 31/12/2001, por importe de 145 788 €.

arqueológico (Sanz *et al.*, 2003; Sanz, 2018; Sanz y Coria, 2019).

De esta forma, al mismo tiempo que se iba progresando en la investigación del enclave en sus diversas áreas funcionales –como hábitat (Sanz *et al.*, 2009; Sanz, 2021), necrópolis (Sanz, 1997; Sanz y Rodríguez, 2021), barrios alfareros (Escudero y Sanz, 1993), sistemas defensivos (Sanz *et al.*, 2014), etc., o a través de estudios sectoriales sobre el vino, la cerámica, la metalistería, la mujer, la infancia, la identidad vaccea, etc.– se fueron articulando una serie de acciones para poner en valor el yacimiento y procurar un programa formativo que, adaptado a las edades, ofreciera una atractiva oferta como actividad complementaria a los centros educativos (Centros Rurales Agrupados, Centros de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria).

Previamente a cualquier desarrollo práctico con alumnos sobre el terreno, se hizo necesario crear una serie de infraestructuras y, de igual forma, recuperar algunos espacios degradados de la Zona Arqueológica Pintia²⁵, en particular su necrópolis de incineración vacceo-romana de Las Ruedas. Por aquel entonces la Obra Social de Caja España financiaba parte de los trabajos de rehabilitación desarrollados en este cementerio, en particular la señalización mediante placas serigrafadas de gres porcelánico en las ubicaciones de las tumbas halladas, que ofrecían la información específica de cada una de ellas, además de crear un recorrido con diferentes puntos de interés sobre los que se ofrecía información complementaria.

Por su parte, la Universidad de Valladolid y los múltiples convenios suscritos con la empresa privada, permitieron que, entre 2000 y 2001, tras la adquisición y adaptación de la antigua herrería de Padilla de Duero, esta se convirtiera en la sede de investigación que hoy es el CEVFW.

Las infraestructuras se extendieron igualmente al hábitat de Las Quintanas, donde una gran zanja de 56 x 8 m, permitía observar la imponente estratigrafía, de más de cuatro metros de potencia, en la que se

²⁵ Los yacimientos de Padilla de Duero – Pesquera de Duero iniciaron su expediente de declaración de Bien de Interés Cultural, en su figura jurídica de Zona Arqueológica, en 1987, resolviéndose positivamente el mismo en 1993.

condensan 1200 años de historia, con siete niveles de época vaccea, otros romanos sucesivos y, culminando la misma, una necrópolis tardorromana y visigoda. El proyecto de investigación, infraestructural y de divulgación en esta zona del enclave, contemplaba la ejecución de pasillos perimetrales y barandillas en esta zanja que facilitarían, con la seguridad necesaria, la observación directa del proceso de recuperación patrimonial por el visitante, pero también otras áreas de talleres donde se procesaba el material arqueológico exhumado y, en uno de los extremos de la parcela vallada, tres catas de 4 x 4 m cada una de ellas, donde se recrearon fidedignamente algunos de los registros arqueológicos exhumados para poder ser excavados dentro del *Programa Doceo*.

De esta forma, tras los años preliminares de creación de infraestructuras, rehabilitación del cementerio y elaboración del programa formativo *Doceo*, este echó a andar por vez primera en 2004. Entre ese año y 2017 el Programa repartía su actividad entre: el CEVFW, donde se recibía a los escolares y se les mostraban las colecciones en estudio de las piezas originales (cerámica, metales, vidrio, hueso, etc.) exhumadas en el yacimiento, haciéndoles entrega del cuaderno de campo (Górriz *et al.*, 2008); la trinchera de Las Quintanas, donde, tras explicarles la excavación original, accedían al área de réplicas y realizaban la excavación de diversos ambientes de hábitat o necropolitano; el cementerio de Las Ruedas, donde se realizaba la teatralización de los funerales con indumentaria vaccea; y, finalmente, vuelta al CEVFW para el desarrollo de un taller de cerámica vaccea, tras el cual se entregaban los diplomas y, así como un cómic personalizado. Antes de cerrar la jornada se procedía a la evaluación de las actividades por parte de los alumnos, mientras que los profesores enviaban las suyas desde sus centros; unas y otras resultaron siempre muy positivas, si bien, la primera de las actividades, por su carácter más pasivo o estático, era la que habitualmente se resentía en la evaluación de los alumnos.

A partir de 2018 la actividad de excavación de réplicas se trasladó desde Las Quintanas a la necrópolis de Las Ruedas. Con ello se gana tiempo pues esta se halla más próxima al CEVFW —en Padilla de Duero—. Otra razón que aconsejó el cambio fue que la limitada capacidad de las tres catas habilitadas en la zona de hábitat no hacía posible satisfacer la

demanda, que debía ajustarse a la capacidad de un autocar (50 personas) para optimizar los gastos de transporte. Así, la zona de réplicas quedó configurada a la entrada de la necrópolis mediante una estructura de madera que cobija un área de unos 120 m², integrada por seis catas que ocupaban 3 x 3 m, separadas por pasillos. El año 2019, se inauguró este recurso con gran éxito de participación, permitiendo que lo utilizaran cerca de un millar de escolares, procedentes de toda la geografía castellano y leonesa, lo que fue posible merced a la suscripción de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Valladolid, que ponía al servicio de los centros educativos el transporte de manera gratuita.

Lamentablemente, 2020 y 2021 estuvieron marcados por la pandemia y la suspensión de la actividad. Sin embargo, el parón ha sido aprovechado para replantear el programa educativo, elaborar un nuevo cuaderno didáctico (De Castro et al., 2022) y reflexionar sobre las necesidades estructurales que se derivasen de esta actuación.

3. EL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA ZONA ARQUEOLÓGICA PINTIA

3.1. MARCO TEÓRICO

La educación patrimonial en espacios arqueológicos parte de bienes culturales que, habitualmente, se encuentran incompletos, dañados, en mal estado, deteriorados... cuando no ausentes. Incluso cuando los restos arqueológicos se han conservado de forma satisfactoria o cercana a la original, en realidad son solo una pequeña parte tangible de un amplio conjunto inmaterial, intangible y, mucho más importante, espiritual, trascendental.

Si la educación arqueológica tradicional se centraba en los objetos (Gil y Piñol, 2019), la contemporánea se centra en su poder detonante, evocador y simbólico (Teixeira, 2006). Desde esta perspectiva integral de la educación arqueológica no es tan relevante lograr la reconstrucción cognitiva que trata de completar esa escasa materialidad de los objetos que se conservan mediante recursos aumentativos, imaginativos, reconstructivos o recreativos; lo principal y el reto de alto alcance que se plantea es

lograr conectar a las personas (turistas, familias, escolares, especialistas...) con su pasado como seres humanos, consigo mismos en otro tiempo; con la concepción de la vida y la muerte, con los modos de vida, rituales, costumbres, hábitos, alimentación en otra época, pero no de *otros*, sino de *nosotros* entonces. Así concebida, la educación del patrimonio arqueológico busca establecer un vínculo de continuidad, de existencialidad, de espiritualidad con la especie humana, como *elemento patrimonial esencial* en el que los restos arqueológicos son el hilo conductor, detonante o conector.

El patrimonio arqueológico permite, por tanto, la conexión del ser humano consigo mismo, con su esencia humana (por cuanto tiene la capacidad de trascenderse –a través del patrimonio– a su propia inmortalidad. Así entendido, el patrimonio arqueológico es la extensión de la memoria de la humanidad a través del tiempo para continuarse como especie (Fontal, 2022).

La experiencia *in situ* es, en este sentido, un factor contextualizador esencial, no solo porque aporta el espacio geográfico, climatológico o geológico de ese pasado, sino porque recoge la carga espiritual, la huella de los acontecimientos, que solo puede residir en el lugar en el que sucedieron, estuvieron, fueron.

Los verbos que ordenan esta educación del patrimonio arqueológico –y que, por tanto, identifican los aprendizajes que se pretende lograr– abarcan una amplia secuencia que parte del conocimiento y comprensión del sentido y significado de estos bienes, continúa con su respeto y valoración (identificando y proyectando diferentes cualidades, valías, valoraciones), para pasar al disfrute y, finalmente, cuidado (único modo de garantizar su continuidad). No obstante, podríamos referir un conjunto de verbos transversales, que marcan el final de este proceso y que se refieren a la patrimonialización y la vinculación (Sánchez-Ferri, 2016), es decir, apropiarse simbólicamente, identificarse, vincularse con, referirse a, encontrarse en el patrimonio arqueológico.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL DE LA ZONA ARQUEOLÓGICA PINTIA

El Plan de Educación Patrimonial de la Zona Arqueológica Pintia (PEPP), fruto de la colaboración entre el CEVFW y el OEPE²⁶, contempla la incorporación de las recomendaciones del *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (Carrión, 2015; De Castro & Fontal, 2023) y las reflexiones derivadas de la aplicación de los indicadores *Q-Edutage* y *Q-Herilearn* (Fontal et al., 2019) en concomitancia con el currículo educativo y el contexto territorial en que se enclava el yacimiento.

Desde su planteamiento inicial, el PPEP maneja una concepción integral de los patrimonios que permite acercarse a cualquiera de nuestras manifestaciones culturales presentes o pasadas desde la *Secuencia de procedimientos para la patrimonialización (SPP)* (Fontal 2003, 2013) –conocer, comprender, respetar, valorar, sensibilizar, cuidar, disfrutar, transmitir–, aplicando un enfoque simbólico-identitario que coloca a la persona en el epicentro de la acción patrimonial.

La transdisciplinariedad que propone el PEPP encaja a la perfección con la descripción de un ecosistema educativo híbrido, que plantea diversos contextos de desarrollo temporales –previo, in situ y posterior a la vista– y físicos –yacimiento, aula, casa y entorno virtual–, y en el que son cada vez más importantes el aprendizaje expandido, la ubicuidad, el pensamiento crítico y la diversidad, circunstancia que motiva la promoción de cauces de comunicación multidireccionales para todos los actores del programa.

²⁶ Esta colaboración se enmarca en las actuaciones derivadas de los proyectos PID2019-106539RB-I00 (*Modelos de aprendizaje en entornos digitales de Educación Patrimonial*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación, y el proyecto PDC2022-133460-I00 (*La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales*), financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España a través de la Agencia Estatal de Investigación y la Unión Europa (Fondos Next Generation EU) en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

3.2.1. Objetivos

Los objetivos del plan de educación patrimonial identifican diferentes direcciones, que apuntan hacia aspectos muy concretos: la Zona Arqueológica Pintia (ZAP), las Ciencias Sociales implicadas (especialmente Arqueología, Geografía e Historia), el patrimonio cultural/arqueológico y la educación.

Respecto a la ZAP, los objetivos planteados buscan difundir y divulgar los valores patrimoniales que esta encierra y la investigación que en ella se lleva a cabo; potenciar su conservación, investigación, protección y puesta en valor –la sabemos bastante amenazada por las tareas agrarias, que siguen rompiendo la tierra con maquinaria pesada, ante la inexplicable inacción de las instituciones responsables, pero también las acciones de cazatesoros furtivos–; y divulgar los hallazgos y actividades que se realizan en torno a la ZAP –que van más allá de las excavaciones arqueológicas y contemplan destinatarios de diversas edades y condición social–.

La Arqueología, como actividad fundamental del proyecto de investigación, agrupa un buen puñado de objetivos dentro del nuevo diseño educativo: acercar a los visitantes la riqueza del patrimonio arqueológico y las técnicas para su recuperación; aproximar la práctica arqueológica al entorno educativo formal –con la intención de tener en cuenta los diferentes niveles a la hora de diseñar las acciones educativas–; poner en contacto directo al alumnado con la historia natural y cultural de nuestro territorio; y enseñar a formular hipótesis y a encontrar respuestas a partir de los vestigios arqueológicos.

El extraordinario entorno natural donde se ubica el yacimiento de Pintia permite plantear interesantes objetivos desde el plano de la Geografía, pues la evolución del paisaje desde la segunda Edad del Hierro y la conexión del territorio con las personas que lo habitan precisan de entendimiento: reconocer los accidentes del relieve que facilitan la interpretación del yacimiento de Pintia; lograr el conocimiento y comprensión de la zona visitada; y favorecer la integración del yacimiento de Pintia en el contexto más amplio de la región vaccea y su conexión con el actual territorio, en especial el castellano y leonés.

Obviamente, los objetivos relacionados con la Historia son los que señalan más directamente la relación de los visitantes con el pueblo vacceo: dar a conocer la organización económica, política y social vaccea; divulgar las creencias de los vacceos; identificar las coordenadas espacio temporales vacceas; conocer los rasgos culturales de las culturas asentadas en la ZAP con posterioridad al establecimiento del pueblo vacceo en la misma –más allá de la citada fase altomedieval visigoda, interesa mucho la comprensión del lugar y su evolución durante la Edad Moderna y, en especial, como se vio afectado el yacimiento durante la Edad Contemporánea–.

Pero, como podría esperarse de un plan autodenominado de educación patrimonial, es el concepto de patrimonio el que agrupa en su derredor la mayor cantidad de objetivos, ya por su clara referencia hacia los bienes culturales –transmitir los valores patrimoniales que encierra la ZAP; apreciar, defender y conservar la herencia patrimonial que los pueblos del pasado dejaron en nuestra comunidad; promocionar y divulgar el patrimonio–, ya orientados con claridad al establecimiento de procesos de patrimonialización, como, por ejemplo: potenciar la necesaria sensibilidad para favorecer el aprecio, defensa y conservación de la herencia patrimonial del pueblo vacceo y del patrimonio arqueológico, en general; crear hábitos y actitudes positivas en la defensa y conservación de patrimonio –muy necesarios en la comunidad que acoge el yacimiento, tan agredido por el furtivismo y el expolio–; favorecer el disfrute, la conservación y el respeto del patrimonio arqueológico castellano y leonés; transmitir que el conocimiento del pasado es fundamental para valorar y proteger los bienes patrimoniales relacionados con el mismo; conocer la significación y el valor que encierra el patrimonio arqueológico para la protección de este legado común; fomentar el amor y respeto por nuestro pasado, como vía para afrontar con éxito el futuro; o implicar a los visitantes del yacimiento en la defensa y transmisión del patrimonio cultural.

Por último, como parece lógico en un plan educativo, existen algunos objetivos destinados a explorar y proponer nuevas vías para la educación en torno al patrimonio cultural: procurar la utilización y puesta en práctica de una metodología cooperativa que incida en el intercambio de experiencias entre educadores y educandos; fomentar la convivencia y cooperación entre los visitantes de la ZAP, aceptando las diferencias

personales y culturales y potenciando el desarrollo de las capacidades individuales a través del contacto directo con el patrimonio; extender el contexto formativo de la escuela a los espacios no formales mediante la investigación y diseño de situaciones de aprendizaje; promover la participación activa del público mediante el uso combinado de diversas fuentes de información.

3.2.2. Contenidos

La selección de aspectos que se abordan cuando los visitantes se incorporan a las actividades del programa educativo repasan, de modo ordenado respecto a una cierta lógica, contenidos fundamentales sobre la cultura vaccea, pero sin perder de vista los currículos oficiales de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) –una de las propuestas de mejora que se derivó de la reflexión sobre el programa anterior–.

Los temas seleccionados abordan asuntos relativos a la geolocalización y contextualización espacio-temporal de Pintia, además de otros que se refieren a la cultura y costumbres vacceas, a los elementos materiales que nos ha legado este pueblo y a cuestiones relacionadas con la creación de una conciencia patrimonial en los visitantes. Se estructuran en dieciséis apartados cuyo desarrollo práctico se realiza en ambientes diferenciados del yacimiento.

1. Coordenadas espaciotemporales vacceas: espacio geográfico, cronología y relaciones con otras culturas contemporáneas.
2. Descripción de la ciudad (casas, barrios, calles, ejes fundamentales, zonas específicas) y su evolución histórica en relación con vacceos, romanos y visigodos.
3. El modo de vida vacceo: el vino y el banquete como epicentro de sus celebraciones.
4. Estructura social vaccea: agricultores, ganaderos, ceramistas, guerreros y oligarcas.
5. La ciudad vaccea de Pintia y sus sistemas defensivos: muralla, verma, campo de hoyos...

6. Los rituales funerarios en el mundo vacceo: cremación, inhumación y entierros en el cielo.
7. La cerámica vaccea: técnicas de trabajo.
8. La cerámica vaccea: tipologías existentes.
9. Los motivos decorativos del imaginario vacceo: geometría, animales, plantas y escenas.
10. Producciones singulares en el mundo vacceo.
11. Metalistería vaccea.
12. Adornos personales: joyas, fíbulas, brazaletes, torques...
13. Técnicas básicas de arqueología.
14. La importancia del yacimiento de Pintia para el estudio de una sociedad ágrafa, como es la vaccea.
15. El concepto de patrimonio y la responsabilidad social sobre su conservación y transmisión.

Los materiales informativos puestos a disposición de los usuarios dentro de la web del programa *Doceo*, en especial aquellos cuya orientación es más decididamente educativa, permitirán un aprovechamiento mayor de la visita y un favorecerán también el desarrollo de sesiones de trabajo en el aula, que pueden ser anteriores o posteriores a la actividad de campo.

3.2.3. Interacción

Los materiales educativos diseñados y las actividades propuestas permiten diferenciar fases y localizaciones de intervención diversas. El equipo educativo de Pintia se ocupa de conducir la interacción de los visitantes en la Zona Arqueológica a través de diferentes tipos de propuestas y actividades. En algunos casos, en una apuesta por hacer perdurable el vínculo entre los bienes patrimoniales y las personas que acuden al yacimiento, su desarrollo no depende de los educadores del programa *Doceo*, sino que queda al arbitrio del propio público o bajo la tutela del profesorado que visita o visitará las instalaciones en Padilla de Duero.

Programa Doceo. Pintia, bitácora de investigación (De Castro *et al.*, 2022) supone una actualización del antiguo cuaderno de campo. Se sirve de narrativas lineales junto a otras que no lo son y proyecta el empleo de este material más allá del sitio arqueológico y del aula, del tiempo de permanencia en Pintia o en el centro escolar, al conectar la bitácora con los entornos virtuales del proyecto, mediante los códigos QR que remiten a la página web, lo que define la experiencia como participativa, co-creativa, activa, integradora, práctica, interactiva, gamificada y ubicua. Se trata, además, de un doble texto que, en función de la dirección que se elija para su apertura, contiene información, indicaciones y actividades diferenciadas para escolares de Educación Primaria y ESO, con la particularidad de que, en ciertas ocasiones, las informaciones se cruzan y proponen indagar en la bitácora del nivel ajeno para encontrar respuestas concretas. El cuerpo central del volumen es común y funciona también como material trabajo en la cata al incluir papeles milimetrados, sobre los que dibujar el estado de las piezas tras su hallazgo.

Durante la visita, sectores distintos del yacimiento acogen determinadas acciones, actividades y contenidos (estelas discoides, columbario, mirador, zanjas, tumbas de mujeres, pira funeraria...), pero es la zona con las seis catas réplica la que acapara mayor porción de la franja temporal. Allí se produce la identificación de los participantes con la figura del arqueólogo, mediante la excavación de las tumbas enterradas y la aplicación de una serie de rutinas que permiten entrever la realidad del trabajo en la cata y la importancia de la observación de ciertas normas y rutinas durante el proceso.

La mayor parte de actividades educativas que estaban presentes en la versión anterior de *Doceo* siguen realizándose, tras verificar su conveniencia y comprobar la posibilidad de ser acogidas en las actuales instalaciones. De entre ellas, el taller de cerámica vaccea es la más identitaria, pues coloca a los escolares en un plano temporal filovacceo al realizarse con los mismos recursos y materiales con que se producían este tipo de piezas en la segunda Edad del Hierro.

3.2.4. Renovación de infraestructuras

Algunas zonas del yacimiento se están interviniendo para acoger acciones concretas. Por ejemplo, el laberinto vegetal permitirá contar con un área específica de juego y aliviará de la solana en un ambiente más húmedo y umbrío. El depósito de cápsulas del tiempo almacenará la constancia del paso de los escolares por el yacimiento, resuelta mediante la reconstrucción de la composición de un ajuar por cada grupo.

Las pasarelas perimetrales que ahora recorren la zanja de Las Quintanas y su cubierta abierta han convertido un antiguo anhelo en realidad. Ahora se puede recorrer este sector, el único que nos permite adentrarnos en la trama urbana, con garantías –tanto para la conservación de las estructuras que alberga como para la seguridad y comodidad de los visitantes–.

El replanteamiento de la página web es otra de las acciones que se está acometiendo. Para empezar, se ha creado un espacio independiente para *Doceo*, cuya atractiva estética, aprovechando las ilustraciones realizadas para la bitácora, se aparta de aquella más seria y oficial –si bien tremendamente útil– que funciona como puerta de entrada a mundo vacceo en Pintia²⁷. Buena parte de las actividades del nuevo *Doceo* estarán muy pronto disponibles para que los colegios e institutos participen telemáticamente o para que consulten las aportaciones realizadas por escolares de otros centros. Es decir, no solo funcionará de manera unidireccional, transmitiendo información de utilidad relativa a la presentación y uso del programa educativo, también hará las veces de muro donde visibilizar algunas de las mejores aportaciones realizadas por los escolares.

Una de las líneas de actuación más explorada a raíz de este repensamiento del programa educativo es la que define Pintia como un espacio virtual (Enhuber, 2015; Hughes & Moscardo, 2017). En este sentido, se está estudiando el uso de la realidad aumentada (Luna et al., 2019) y la realidad virtual en el yacimiento para favorecer itinerarios autoguiados, la posibilidad de reproducir contenidos audiovisuales in situ –bajo premisas BYOD (*Bring your own device*)– y la aplicación de la

²⁷ <https://pintiavaccea.es>

gamificación durante las visitas educativas, sirviéndose de códigos QR (Coma, 2013; Ibáñez-Etxeberria et al., 2018), o lejos del yacimiento.

4. LÍNEAS DE FUTURO

Más allá de suponer un nuevo programa educativo para el yacimiento de Pintia, el Programa de Educación Patrimonial de la Zona Arqueológica Pintia plantea la posibilidad real de convertirse en fuente de datos para investigar sobre cómo se realiza y percibe la educación en torno al patrimonio. La incorporación de actividades mediante metodologías artísticas (Marín Viadel, 2011) favorece la consideración de los resultados desde un análisis cualitativo; mientras, la exploración de los escritos permitirá aplicar técnicas de minería de textos para desentrañar la presencia de referencias a la *Secuencia de procedimientos para la patrimonialización* en la población escolar.

5. REFERENCIAS

- Carrión Gútiérrez, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Coma, L. (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos móviles y códigos QR. *Hermus*, 2, 63-68.
- De Castro Martín, P., Ballesteros-Colino, T., Rodríguez Gutiérrez, E., Sanz Mínguez, C., & Fontal Merillas, O. (2022). En C. Sanz Mínguez (ed.) *Programa Doceo. Pintia, bitácora de investigación 1 y 2*. Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid. Vaccea la Otra Mirada.
- De Castro Martín, P., & Fontal Merillas, O. (2023). Educación del patrimonio cultural inmaterial. La importancia de los planes nacionales. *Iber*, 112, 26-31.
- Enhuber, M. (2015). Art, space and technology: how the digitisation and digitalisation of art space affect the consumption of art—a critical approach. *Digital Creativity*, 26(2), 121-137.

- Escudero Navarro, Z., & Sanz Mínguez, C. (1993). Un centro alfarero de época vaccea: el horno 2 de Carralaceña (Padilla/Pesquera de Duero, Valladolid) en F. Romero, C. Sanz, y Z. Escudero (Eds.), *Arqueología Vaccea. Estudios sobre el mundo prerromano en la cuenca media del Duero*. Junta de Castilla y León.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos el origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal Merillas, O., García Ceballos, S., Arias, B., y Arias, V. B. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Górriz Gañán, C., Romero Carnicero, F., & Sanz Mínguez, C. (2008). *Aprendiendo arqueología en Pintia. Cuaderno de Campo*. Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid.
- Gil, T. M., & Piñol, C. M. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las edulabcase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, (18), 77-89.
- Hughes, K. & Moscardo, G. (2017). Connecting with New Audiences: Exploring the Impact of Mobile Communication Devices on the Experiences of Young Adults in Museums. *Visitor Studies*, 20(1,1), 33-55.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. & Rivero, P. (2018). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), 448.
- Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, A. & Rivero, M. P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *RIFOP*, 33(1), 43-62.
- Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.

- Sánchez-Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Sanz Mínguez, C. (1997). *Los vacceos: Cultura y ritos funerarios de un pueblo prerromano del valle medio del Duero. La necrópolis de Las Ruedas, Padilla de Duero (Valladolid)*. Junta de Castilla y León.
- Sanz Mínguez, C. (2018). Pintia: Memoria e identidad, el cementerio de Las Ruedas en C. Sanz Mínguez y J. F. Blanco García (eds.), *Novedades arqueológicas en cuatro ciudades vacceas: Dessobriga, Intercatia, Pintia y Cauca*. Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid.
- Sanz Mínguez, C. (2021). Vacceos como vacceos: el fin del paradigma arqueológico de la Celtiberización en la Cuenca Media del Duero. Cuarenta años de investigaciones en Pintia (1979-2019) en *Actualidad de la investigación arqueológica en España III (2020-2021). Conferencias impartidas en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Sanz Mínguez, C., & Coria Noguera, J.C. (2019). Zona Arqueológica Pintia y Universidad de Valladolid (1979-2019): la construcción del conocimiento científico y su extensión a la sociedad, a cuarenta años vista en C. Sanz Mínguez (ed.), *Excisión en claroscuro, luces y sombras. Arqueología, etnografía y arte*, Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid, 151-197.
- Sanz Mínguez, C. y Rodríguez Gutiérrez, E. (2021). *Investigaciones arqueológicas en la necrópolis vaccea de Las Ruedas de Pintia (Padilla de Duero/Peñañiel, Valladolid). Tumbas 67 a 124 (campanas 2000 y 2002 a 2006)*, Centro de Estudios Vacceos Federico Wattenberg de la Universidad de Valladolid.
- Sanz Mínguez, C., Romero Carnicero, F., & Górriz Gañán, C. (2009). Espacios domésticos y áreas funcionales en los niveles sertorianos de la ciudad vacceo-romana de Pintia (Padilla de Duero/Peñañiel, Valladolid) en M. C. Belarte (ed.). *L'espai domèstic i l'organització de la societat a la protohistòria de la Mediterrània occidental (Ier mil·lenni aC)*, Actes de la IV Reunió Internacional d'Arqueologia de Calafell (Calafell-Tarragona, 6-9 marzo de 2007). Arqueo Mediterrània, 11.

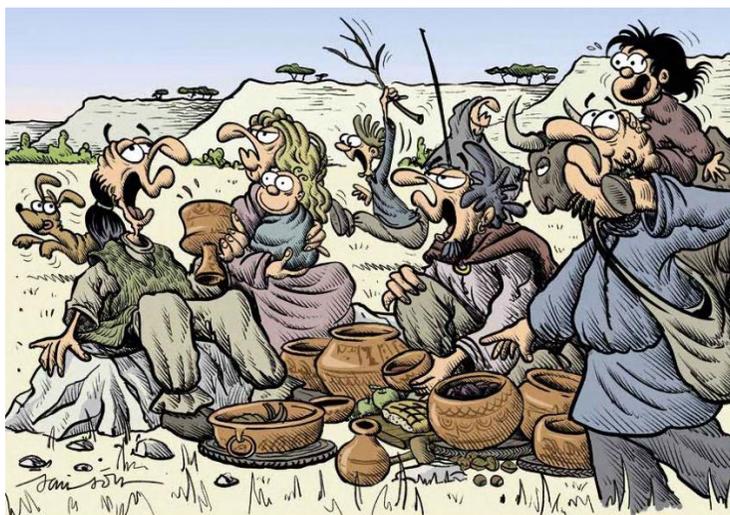
- Sanz Mínguez, C., Romero Carnicero, F., Górriz Gañán, C., & de Pablo Martínez, R. (2014). El complejo defensivo de *Pintia* (Padilla de Duero/Peñafield, Valladolid). *VII Simposio sobre Celtíberos. Nuevos hallazgos, nuevas interpretaciones*, Daroca, 20 al 22 de marzo de 2012. Teruel, 129-137.
- Sanz Mínguez, C., Velasco Vázquez, J., Centeno Cea, I., Gallardo Miguel, M. A., & Garrido Blázquez, A. I., (2003). El Centro de Estudios Vacceos “Federico Wattenberg” y el Proyecto Pintia. Bases para la protección, investigación y divulgación del patrimonio cultural vacceo en C. Sanz Mínguez & J. Velasco Vázquez (Eds.). *Pintia. Un oppidum en los confines orientales de la región vaccea. Investigaciones arqueológicas Vacceas, Romanas y Visigodas (1999-2003)*. Universidad de Valladolid, 251-278.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145.

6. IMÁGENES

Imagen 1. Logo del nuevo Programa Doceo.



Imágenes 2 y 3. Portadas de la Bitácora de Investigación correspondientes a los niveles de Educación Primaria (2) y Educación Secundaria Obligatoria (3).





PROGRAMA DOCEO

PINTIA bitácora de investigación 2

Imagen 4. Taller de excavación arqueológica en las nuevas instalaciones educativas de la necrópolis de Las Ruedas.



