

PATRIMONIO, CIUDAD Y EDUCACIÓN: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LO MUSEAL

ROCÍO DEL PILAR MÉNDEZ*

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia



*rdmendezs@unal.edu.co; rdmendezs@upn.edu.co **ORCID:** 0000-0003-2211-911X

Artículo de revisión recibido: 26 de octubre de 2020. Aprobado: 2 de noviembre de 2021.

Cómo citar este artículo:

Méndez, Rocío. 2021. "Patrimonio, ciudad y educación: consideraciones conceptuales sobre formación de ciudadanía desde lo museal". *Maguaré* 36, 1: 101-125.

DOI: <https://doi.org/10.15446/mag.v36n1.100871>

RESUMEN

Este artículo problematiza conceptualmente las prácticas educativas inherentes a las acciones patrimoniales y su orientación hacia la formación de ciudadanía. Identifica dos dimensiones de la ciudadanía, una como expresión del civismo y otra como manifestación de la responsabilidad con el saber. El patrimonio opera en el ámbito de la transmisión cultural, como lo ejemplifico con el contexto de la ciudad. En las relaciones entre las prácticas educativas en torno al patrimonio y la ciudadanía se hace explícita la dimensión antropológica de los museos, que constituye la trayectoria por su reconocimiento como referentes de memoria cultural y dispositivos de representación y generación de rasgos identitarios.

Palabras clave: ciudad, ciudadanía, educación patrimonial, museos, patrimonio.

HERITAGE, CITY AND EDUCATION: CONCEPTUAL CONSIDERATIONS ON THE ROLE OF THE MUSEUMS IN CITIZENSHIP FORMATION

ABSTRACT

This article conceptually problematizes the educational practices inherent in heritage actions and their orientation towards the formation of citizenship. It identifies two dimensions of citizenship, one as an expression of civility and the other as a manifestation of responsible knowledge. Heritage operates in the field of cultural transmission as exemplified in the context of the city. The anthropological dimension of museums is made explicit in connection to educational practices around heritage and citizenship as references of cultural memory and devices for the representation and generation of identity traits.

Keywords: city, citizenship, heritage education, museums.

PATRIMÔNIO, CIDADE E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DA MUSEOLOGIA

RESUMO

Este artigo questiona conceitualmente as práticas educativas inerentes às ações patrimoniais e sua orientação para a formação da cidadania. Identifica duas dimensões da cidadania, uma como expressão de civilidade e outra como manifestação de responsabilidade com o conhecimento. O patrimônio atua no campo da transmissão cultural, exemplificado no contexto da cidade. Nas relações entre práticas educativas em torno do patrimônio e da cidadania, explicita-se a dimensão antropológica dos museus, como referências da memória cultural e dispositivos de representação e geração de traços identitários.

Palavras-chave: cidade, cidadania, educação patrimonial, museus, patrimônio.

INTRODUCCIÓN. FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PATRIMONIO¹

Esta es una propuesta de discusión conceptual sobre la dimensión educativa del patrimonio adscrito a los espacios y prácticas museales concebidos como *memoria en uso* (Morales 2010), a partir de la idea de ciudadanía como identidad que es susceptible de transmisión y transferencia cultural. En este orden de ideas, *ser ciudadano/a* se considera una potencialidad que se realiza bajo ciertas condiciones, e implica tener la disposición y las posibilidades para ello. Además de la escuela, la pretensión de “hacer ciudadanos” es un propósito que se arrogan otros espacios e instituciones que se conciben por oposición a la educación formal, cuando afirman que la formación implica acciones fuera de ella o más allá de su influencia. Es el caso del museo en relación con la ciudad: el primero, como práctica cultural que trasciende su espacio contenedor tradicional; la segunda, en tanto ámbito en el que acontecen las dinámicas sociales entre ciudadanos y ciudadanas. Al respecto, dedico la segunda sección de este artículo, “Dimensión museal de la ciudad: territorio simbólico para la ciudadanía”.

En principio, es importante reconocer que lo patrimonial es objeto de discusión en diferentes esferas académicas y del ámbito público, las cuales cuestionan su estatus al contemplar la coexistencia de múltiples aproximaciones para la lectura y apropiación de lo patrimonial, así como el substrato discursivo desde el cual este se despliega (Bagnall 2003), las alternativas que coarta y a las que da lugar (Smith 2011). La identificación de un discurso patrimonial autorizado –AHD, por su sigla en inglés– (Smith 2006, citado por Smith y Campbell 2015) lleva a reconocerlo como uno entre tantos, pero desde una condición dominante que se caracteriza por cosificar al patrimonio. La acción del AHD supone el control y la regulación de la legitimidad de expresiones no autorizadas, principalmente al ocultar la producción cultural que implica la construcción patrimonial (Smith 2011). De allí que surjan miradas críticas que ponen en cuestión

1 Este artículo hace parte del proyecto de investigación doctoral “Educación museal y formación de ciudadanía en Colombia: mecanismos de transmisión de memoria e identidad”, en tutoría con el doctor Alfonso Torres Carrillo, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

la categoría de *patrimonio* y le antepongan la partícula “anti-” (RIDAP 2020) –al igual que se hace con la idea de *museo*–, para poner de manifiesto su carácter autoritario y contraponer otras apuestas.

Desde estas perspectivas que critican el patrimonialismo hegemónico, la educación patrimonial se considera un despropósito conceptual y político, en la medida en que tiende a incentivar la reproducción de una línea única de transmisión cultural. Para Chagas (2013) la expresión educación patrimonial es una redundancia, pues si se toma en cuenta que la educación es una práctica cultural, existe una relación indisoluble entre educación y cultura y, por ende, con el patrimonio. Este término resulta de la adjetivación de un campo y una práctica, sin que esté asociado con una metodología o unos autores en particular. Chagas además señala la necesidad de tener una actitud vigilante para dilucidar en función de qué se trabaja cuando nos aproximamos a la memoria, el patrimonio, la educación y el museo; en el transcurso del artículo discutiré sobre esta actitud con respecto a la ciudadanía.

En la tensión entre educación y patrimonio emergen visiones de ciudadanía que por momentos dan la sensación de ser contiendas democráticas, en términos de participación, pero que con frecuencia demuestran la colisión de formas contradictorias del ejercicio ciudadano. En la tercera parte de este texto: “Museo como mecanismo de transmisión y transferencia cultural”, reivindico la relación del museo con la formación de ciudadanía, puesto que ambas son ideas potentes que –sin abandonar las categorías particulares que las designan–, explican la solidaridad intergeneracional por el mantenimiento de la memoria cultural. Esta propuesta de análisis permite asumir una acepción de patrimonio cultural como conocimiento: el cual la humanidad puede aspirar a conservar, transmitir y comunicar, mediante las diferentes aproximaciones complementarias de las que dispone el repertorio cultural, como la ciencia, el arte, la especulación, la mística y la imaginación poética (Prats 1998).

DIMENSIÓN MUSEAL DE LA CIUDAD: TERRITORIO SIMBÓLICO PARA LA CIUDADANÍA

Las iniciativas de patrimonialización o musealización de la ciudad ponen en evidencia la densa relación entre los términos de la triada ciudadanía-patrimonio-identidad. El patrimonio cultural como conocimiento está ubicado en el centro de la discusión educativa sobre

la recíproca configuración de la ciudad, la ciudadanía y el ciudadano, en la cual se reconocen dos posturas o tendencias: la escolarización de la vida y la desescolarización de la educación.

En la primera tendencia se encuentra la “sociedad educadora” como noción que se toma la licencia de homologar los conceptos de aculturación, socialización y educación. Esta idea se concreta en la ciudad, más aún, en la convicción de que “la ciudad siempre ha educado”, en una suerte de pedagogía social implícita en la experiencia urbana, que se ha expresado en el horizonte propuesto por la *paideia* griega, la *humanitas* romana y la *Civitas Solis* en el Renacimiento. “En Atenas, la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida. Constituía el fin mismo de la sociedad” (Faure 1996, 9). En la segunda tendencia se halla la pedagogía urbana, que concibe la ciudad como escenario de formación, el ámbito de la educación permanente y de la ciudad educativa. Al suponer la existencia de una gramática espacial y unos códigos de la ciudad, el asunto central es “aprender a leer la ciudad” (Lynch 1984, citado por Páramo 2009, 23) y de esta forma ser capaz de su apropiación, producción y asimilación. En ese orden metafórico, la ciudad es un “territorio simbólico” que implica educación para acceder a él y de la que se espera generación de “conciencia urbana” (Alderoqui 2002, 150). Para cumplir con este propósito, algunas apuestas de la pedagogía urbana valoran la educación en términos de optimización de los recursos educativos que ofrece la ciudad. Más allá del marco institucional que sugiere lo escolar, se advierte la tendencia a la pedagogización o educacionalización de la sociedad contemporánea, en la cual el aprendizaje resulta ser el foco que lleva a la proliferación de “pedagogías” de carácter informal (Noguera-Ramírez y Parra 2015).

Ahora bien, desde un horizonte antropológico, la educación adquiere el carácter de necesidad para hacerse humano (Kant 1994), mientras que la formación produce un sujeto responsable frente al saber (Bustamante 2019). Si se trata del sujeto ciudadano, ¿qué tipo de relaciones se establecen con lo humano y con el saber? Por un lado están las ideas de ciudadano adjetivadas (bueno/malo; activo/pasivo) que dan a entender la existencia de una educación positiva y una negativa en este ámbito. Por otro lado, se insinúa una conciencia de ciudadano/a en relación con determinados valores, de manera que la ciudadanía se devela como una virtud. Castillo, a partir de la postura de autores como José Gimeno (2001, en Castillo 2003),

analiza otras acepciones de ciudadanía, como: rol, práctica o conjunto de hábitos; sociabilidad o una forma de ser persona en sociedad; y la manifestación de unas competencias adquiridas a través de la educación formal. De manera que se trata de una formación que alude a la imposible “transmisión de valores” –aunque sean intrínsecos– con miras a generar una serie de comportamientos catalogados como ciudadanos o ciertas nociones de patrimonio. Es la búsqueda por constituir un sujeto con disposición para conocer la ciudad, ser ciudadano y ejercer la ciudadanía, en particular con respecto a la valoración del patrimonio. Esta coherencia entre saber, ser y hacer es una entelequia para la condición humana, es la negación del sujeto; pues, como plantea Freud, “hay algo del sujeto –la pulsión– que es irreductible, inatrapable en su totalidad en el registro simbólico: siempre queda un resto, hay algo del sujeto que no puede ser educado” (citado por Bustamante 2019, 20). Sin embargo, la búsqueda de ese fin inalcanzable mantiene a la educación como propósito, la aspiración de “convertir al otro”, que resulta bastante problemática en el margen de acción de la denominada educación patrimonial.

En este punto me parece necesario reflexionar sobre la noción de ciudad de manera consecuente con la acepción de patrimonio como saber. Por proximidad semántica, ciudad se asocia a lo urbano, pero este término implica un tipo de sociedad que puede darse o no en la ciudad (Rodríguez 2002). Desde sus orígenes, el concepto de ciudad va más allá de lo espacial. De acuerdo con la noción de ciudad educativa, “ciudad” es una acepción de “sociedad” (Faure 1972, citado por Colom 1996, 40). En efecto, al ser territorio, esta es un referente de *identidad*, cuya formación está relacionada con la cultura cívica y el sentido de pertenencia; esto implica dinámicas sociales que acontecen por diferentes vías y no necesariamente suponen un proceso direccionado (Torres 1996). Desde una semiótica del deseo por la forma –a partir de la relación entre la comunidad y el territorio urbano como significante–, en la definición de ciudad el vínculo es la “práctica significativa” considerada por Kristeva, que se toma como foco de análisis de la producción de signos urbanos. Con una relativa “autonomía”, la ciudad establece el diálogo con los habitantes, en una relación de enseñanza y aprendizaje mutuos (Orduz, Pérgolis y Moreno 2002). En esta tendencia al desbordamiento de significados, la ciudad hace parte de una lógica de hiperpatrimonialización de la realidad (Prats 2012); como “recurso para vivir” (García 1998, citado por Prats 2005), esta

extensión del patrimonio es la manifestación exacerbada del afán por la cohesión social y la creación de identidades: “un foro de la memoria, en toda su complejidad, que permita una reflexividad poliédrica sobre soportes diversos, que, partiendo de las preocupaciones y retos del presente, reflexione sobre el pasado, para proyectar, participativamente, el futuro” (Prats 2005, 32).

El imperativo de la conservación patrimonial enaltece la ciudadanía en clave de “cultura ciudadana”: el aprendizaje y seguimiento de reglas implícitas en elementos asociados a la arquitectura, el urbanismo, el tránsito, la toma de decisiones y el potencial cívico que se les atribuye. Este potencial educativo de la ciudad emerge hacia la década de 1970, en el contexto de la consolidación urbana, el proceso de globalización, las reformas educativas y la crisis de los espacios tradicionales de socialización, por lo que se constituye en otra vía de formación, con nuevos referentes culturales y sentidos de identidad y pertenencia (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003). En esta búsqueda de configurar un mecanismo para acceder a la ciudad a través de la ciudadanía, se ubican los principios de la ciudad educadora como movimiento educativo encarnado en maestros, funcionarios y organizaciones en diferentes países (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003), e impulsado por las orientaciones hacia una educación permanente (Rodríguez 2002). Barcelona (España) fue el epicentro de iniciativas concretas, a partir del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990; en esa trayectoria, el municipio de Tabio (Cundinamarca) fue pionero en Colombia (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003).

En medio del debate entre la formación moral y la transformación de los comportamientos, que conlleva la indistinción entre educación cívica y ciudadana, el proyecto de ciudad educadora nunca estará a la altura de la formación del ciudadano virtuoso, del “ciudadano cívico” de tiempo completo, en todo lugar y durante toda la vida (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003, 121). Las iniciativas de formación de ese ciudadano ideal parten del supuesto según el cual tanto la escuela como cada espacio público en el que se desarrolla la vida contribuyen a dicho propósito. “En la Ciudad Educadora se aprende sin pensar que se está aprendiendo” (Sarmiento 1996, 91), no hay horarios ni programas para ello como sucede en la escuela; es un aprendizaje que le pertenece al ciudadano y no tiene intención de enseñanza, se concreta en la existencia.

Las prácticas patrimoniales y las instituciones museales están incluidas en esta iniciativa.

En el marco del proyecto de ciudad educadora, la formación de ciudadanía revela su carácter de proceso ideológico, por su alcance más pragmático que teórico (Salcedo 2008). Al adjudicarle la función educativa y, es más, “formadora” a la ciudad en tanto totalidad abstracta, los investigadores en este ámbito toman por objeto una figura retórica que convierten en concepto científico, lo que lleva a perder de vista su carácter político (Faure 1972, citado por Salcedo 2008). Las pautas para interpretar el patrimonio plantean un problema ideológico: al servicio de qué o de quién interpreta el museo actual (Hernández y Santacana 2009). En el caso de esperar como resultado un individuo al servicio de una razón de Estado, se trata de la configuración de una ciudadanía cívica. Los repertorios patrimoniales son activados por versiones ideológicas de identidades posibles, a la vez que son sus representaciones simbólicas, expresiones de la relación dialéctica entre realidad, ideas y valores (Prats 1998). Por otra parte, una formación ciudadana en términos de relación con el saber supone una postura reflexiva frente a esos procesos de patrimonialización, para reconocer la alteridad que incorporan.

El patrimonio como conocimiento implica un sujeto ciudadano que expone frente al otro la ciudadanía como saber. En la disyuntiva entre el uso privado y público de la razón (Kant 1994), quiero resaltar dos dimensiones del ser ciudadano: una, la orientación restrictiva a la obediencia o acatamiento de las normas, y otra, la manifestación de ideas con respecto a los mandatos sociales como expresión de sabiduría. Esta última implica servirse de la libertad para hacer uso de la razón y hablar en nombre propio, y difiere de la pretendida ciudadanía “activa” o “crítica”, la cual está en función de las expectativas gubernamentales. En este sentido, pensar la ciudadanía en términos de formación implica ir más allá de valorarla a partir del conocimiento y cumplimiento de normas de urbanidad. Se trata de la comprensión de la vida urbana, de reconocer y conocer la ciudad, encarnar el saber y el deseo de saber sobre ella, interesarse y generar un vínculo en las aproximaciones a La Cultura a través del lazo social que se establece al compartir “la experiencia de quienes han recorrido antes el mismo camino” (Hoyos 2007, 30). En las manifestaciones del patrimonio, el establecimiento de vínculos empáticos con el pasado se orienta a reflexionar críticamente sobre

temas sociales o políticos de la actualidad, que operan como mecanismos de revelación y en ejercicio de las habilidades emocionales necesarias para desarrollar –o inhibir– un sentido de herencia mediante la argumentación (Smith 2011). La vida intelectual y emocional están comprometidas en las prácticas patrimoniales, como evidencian los códigos de ética de los museos, sus manifestaciones espaciales y la relación comunicativa que establecen (Besterman 2006).

En este orden de ideas, la formación de ciudadanía es el uso responsable del saber, para lo cual se asume el deber de estar a la altura como personas herederas del patrimonio cultural. Es posible plantear con Alderoqui (2002), para el caso de la ciudad, la diferencia entre la cultura vivida y la cultura como objeto de conocimiento. Esto supone matices entre vivir, leer, pensar, activar, transformar y hacer cultura. Y, en el ámbito de lo museal, se trata de la diferencia entre los enfoques de investigación, educación, disfrute y promoción científica y cultural. Una alfabetización cultural para la ciudadanía cívica busca eliminar “barreras”, en términos de inclusión y exclusión, además plantea diferentes “lenguajes” para captar grupos poblacionales con distintos perfiles. No obstante, inclusión y exclusión están implicados en el patrimonio (Smith 2017), esta es una de sus paradojas (Brett 1996; Graham et al. 2000; Graham 2002, citados por Smith 2011).

Con el objetivo de lograr una ciudadanía cívica, alcanzar una cultura ciudadana es posible mediante el aprendizaje de lo imprescindible para la vida cotidiana en la ciudad, que se satisface con un conocimiento parcial o superficial para instruirse en su uso. Las estrategias aluden a la difusión, apropiación y empoderamiento, en un contexto en el cual la ciudadanía y la cultura operan como adjetivos: experiencia ciudadana/cultural; valores ciudadanos/culturales; prácticas ciudadanas/culturales; pedagogía ciudadana/cultural, *ad infinitum*, incluyendo las permutaciones entre cultura ciudadana y ciudadanía cultural. Es la búsqueda por la democratización de la cultura (García 1999) que, en su manifestación institucional, comprende el viraje del museo tradicional a un estilo más democratizador (Bagnall 2003). En una relación formativa mediada por el saber, el sentido democrático del acceso a la cultura implica procurar las condiciones para que los ciudadanos dediquen el tiempo necesario a mantener el deseo por el saber, como disposición que define a la ciudadanía sabia.

En el vínculo con la Cultura a través de la mediación que establece el museo en la ciudad, el patrimonio como legado o bien común es el operador simbólico, al que se accede mediante la codificación con la que se transmite una cultura determinada. Ya no se trata de la relación utilitaria con la cultura en tanto recurso, sino de la disposición en calidad de heredero de un “don”, la cual se transfiere. En principio, sería sencillo asociar la cultura transmisible con el patrimonio material o tangible, mientras que lo transferencial estaría en el orden de lo inmaterial o intangible. Pero la herencia de la que se trata trasciende los objetos sensibles, pues solo se está a la altura del “don” en el plano abstracto-formal. Al final, todo patrimonio es intangible porque es en sí mismo un acto incorporado, una actuación, una práctica (Smith 2006; 2011, citada por Smith 2017), una manifestación del conocimiento o memoria cultural que nos trasciende. El aspecto primordial de la subjetividad del heredero es la apertura a la alteridad, la capacidad de sentirnos únicos en la medida en que reconocemos lo único y lo común en los otros, en el esfuerzo constante por superar la tendencia a poner nuestra aproximación al patrimonio por encima de las demás.

Las instituciones y prácticas que la museología considera de tipo antropológico son aquellas que trabajan en el plano simbólico, en particular, con respecto a la representación y generación de rasgos identitarios propios de una cultura (Maceira 2008); de las cuales se ha estudiado más su función en tanto dispositivos ideológicos que como escenarios educativos. Frente a ello, la cuestión es si dicha “ideologización” no implica un proceso educativo: “¿no serán estos valores que se reflejan en el discurso del museo un contenido educativo?, ¿no será el museo un dispositivo didáctico para aprender dichos contenidos?” (Maceira 2008, 51). Una respuesta afirmativa parece consecuente, pero, con respecto a la formación, lo ideológico tiene otras implicaciones.

Considero que esta perspectiva actualiza el análisis de Bourdieu (1987) sobre la eficacia de la lógica de transmisión del capital cultural en sus tres estados: objetivado, incorporado e institucionalizado. El estado objetivado es transmisible en su materialidad como bienes culturales, una expresión del patrimonio; lo que no implica su apropiación, pues esta se define en relación con su forma incorporada, así, se mantiene como capital material y simbólicamente activo, al ser apropiado por agentes y puesto en juego en los campos de producción cultural y en la lucha social.

El término cultura aparece en la era industrial, como algo de lo que se habla, que se conserva y acumula, que se diferencia de la noción previa como una cosa viva, de creación individual y social (Varine-Bohan 1979).

El estado incorporado hace referencia a las disposiciones duraderas del organismo, adquiridas mediante el trabajo personal del “sujeto” sobre sí mismo; “es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo” (Bourdieu 1987, 2). Se recibe a través de una “transmisión hereditaria” altamente encubierta, invisible e inconsciente, que opera como capital en la lógica simbólica de la distinción (Bourdieu 1987, 2). Su acumulación se da durante el tiempo de socialización, se restringe a las capacidades de apropiación del portador y finaliza con él. Dicho tiempo es el “liberado”, tanto de la necesidad económica como de la dedicación a otro tipo de satisfacciones.

El estado institucionalizado, como forma de objetivación que certifica la “competencia cultural”, representa la magia colectiva que instituye el capital cultural, “el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, hacer reconocer” (Bourdieu 1987, 4). En esta categoría entra el museo en su forma institucional, que no necesariamente otorga títulos para establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico; pero, el tipo de aproximación al capital objetivado que allí se conserva como patrimonio da cuenta de las diferencias en su estado incorporado. Con la salvedad de los límites y alcances de dicha conservación, pues

Nuestra herencia, nuestro verdadero patrimonio como especie, está constituido por la acumulación de la experiencia cultural humana en toda su profundidad y diversidad y es una herencia irrenunciable, de la que, por otra parte, estamos viviendo. Sin embargo, esta herencia, por su propia naturaleza, no se puede conservar, ni se puede conservar de ella un conocimiento razonablemente completo, ni siquiera se pueden establecer criterios preferenciales en este sentido que no atenten contra su complejidad. (Prats 2005, 23)

En consecuencia, el museo como institución opera en el registro imaginario de la ciudad, mediante una alfabetización que apunta a lograr un ciudadano cívico, a partir de sus fines de transmisión. Asimismo, lo museal es una práctica que trasciende el espacio institucional, que media para alcanzar un vínculo en el registro simbólico con lo Otro, desde

la relación con un otro sincrónico, diacrónico o pancrónico, lo que tiende a la formación de un ciudadano sabio. Como subproducto de formación, se encontraría a su vez la dimensión cívica de dicho sujeto. De manera que el museo es un espacio y una práctica en la que es posible establecer una relación transferencial, entendida como el vínculo distintivo de la formación (Bustamante 2019), con respecto a la ciudadanía entendida como saber y al patrimonio como conocimiento.

La aparición de un departamento de educación en los museos, “que ha sido un subproducto del crecimiento de su función de transmisión cultural y de la ampliación del público” (Dujovne 1995, 55-56), también implica la formación de educadores de museos, quienes proceden de diferentes áreas del conocimiento y se han visto en la “necesidad” de cualificarse en arte, pedagogía e investigación. Por esta vía y por su adscripción institucional, adquieren el estatus de trabajadores de la cultura en el sector público o privado, que se presentan como figuras de autoridad o legitimización cultural. Así como sus homólogos de la institución educativa escolarizada, su subjetividad está trasegada por la vocación, la pasión, el posicionamiento ético, la implicación, la experimentación, entre otros aspectos inherentes a la relación que se establece en la formación del otro. Ese “otro” conforma la “audiencia cautiva” de la escuela para todos, que para el museo implica el reto de mantener al “público cautivado”. En el lazo social que se entabla en el contexto de formación, esa diferencia es relativa, pues la acción de cautivar es obra de la transferencia del deseo de trabajar con el saber, que es inherente a la ciudadanía sabia.

Si consideramos que no existe la ciudadanía solitaria, sino que “sólo soy ciudadano con otros” (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003, 116), se establece una relación dialógica e intersubjetiva bajo el principio de con-ciudadanía: la responsabilidad de prever que lo que pase con los demás me implica definitivamente. Así, el momento culmen de la formación es cuando el vínculo entre el maestro y el discípulo se convierte en una relación entre conciudadanos, en el marco de una experiencia de emancipación (Hoyos 2007). En este vínculo lo museal se puede dar entre el mediador y el público. La noción de patrimonio como recurso para vivir es fundamental en cuanto a la participación ciudadana, “una herramienta viva de creación de redes de cohesión social, identidad y memoria, un método de comunicación que puede ayudar a mejorar

la calidad de vida de las personas” (Rivero 2019, 142). Los ciudadanos son sujetos activos en la conformación del espacio que habitan, en un sentido tangible e intangible “apropiándose del uso de los espacios públicos tanto como de sus símbolos e iconos, o bien creando y conformando nuevas imágenes e imaginarios de la ciudad” (143). Además de las nociones de ciudad educadora o educativa, hoy se habla de la “ciudad creativa”, una concepción de lo urbano que trasciende su materialidad y comprende “formas de vida, espacialidades y redes semiótico materiales en constante actualización” (Cassián 2012, 170); se trata de una “culturización de la sociedad” en la que los museos hacen parte de una red de lugares y eventos orientados a “educar entreteniéndolo” (177).

MUSEO COMO MECANISMO DE TRANSMISIÓN Y TRANSFERENCIA CULTURAL

Si bien todo lo formativo pertenece a la cultura, no toda expresión cultural es formativa. Sobre este punto parece versar la confusión de las iniciativas para formar ciudadanos de manera espontánea, por el solo hecho de habitar la ciudad considerándola un medio educativo *per se*. La ciudad educativa, en tanto utopía pedagógica, evidencia su capacidad movilizadora en las acciones que pretenden concretarla (Sureda 1996). Entre ellas se encuentran los programas de interpretación, los cuales constituyen una práctica educativa en ámbitos no destinados para ello, dirigida a la población en general y con audiencia voluntaria. Se trata de un esfuerzo sistemático “para conseguir que las personas aprendan lo máximo posible en su visita a lugares determinados” (Sureda 1996, 61), como los museos, que “son uno de los espacios ciudadanos más destacables”; además, “constituyen el medio educativo más importante para el estudio práctico del medio urbano” (Carter 1981, citado por Sureda 1996, 61).

De manera que el patrimonio como una cuestión de identidad y ciudadanía también es un recurso político, que ayuda a legitimar o deslegitimar reclamaciones de capital cultural y material, “el patrimonio es una acción cultural, en la cual el significado del pasado para el presente es continuamente recreado y reinterpretado para orientar las necesidades y problemas políticos y sociales del presente” (Smith 2017, 16). Su puesta en valor o activación son sinónimos de actuación patrimonial con diferencias en los procesos de negociación en el plano

político, lo que tiene que ver con discursos sujetos a una gramática que implica la selección, ordenación e interpretación de las manifestaciones culturales. Precisamente dicha interpretación significa la restricción de la polisemia de cada elemento mediante diversos recursos, ya sean textuales, de iluminación o ubicación (Prats 2005).

La formación de ciudadanía desde los museos es el resultado de la intersección entre la función educativa de dichos espacios y sus propósitos de memorialización. En este sentido, “el museo es una institución que construye y comunica narrativas de disciplinamiento ciudadano conforme al concepto de ciudadanía de cada momento”; es decir, es un dispositivo de construcción de ciudadanía (Escudero 2018, 85). Se trata del “deber de la memoria” (Debray 2007, 8) entendido como formación de ciudadanía,

Sin el concepto de *ciudadanía* y la práctica de ciudadanía en todos los niveles es inútil tratar con el patrimonio, las cuestiones de la identidad y sus operaciones de transmisión. La ciudadanía no se organiza solamente sobre la base de los principios políticos, sino también a partir de una cultura formada en las interacciones cotidianas con el patrimonio. (Alderoqui 2004, 118).

La experiencia de contemporaneidad y de unir lazos con el pasado sucede en la interacción con el patrimonio, en el acto de transmitir esa herencia que nos invita a hacer parte de una comunidad, a ser ciudadanos (Alderoqui 2004). Entonces, cabe reflexionar sobre el consumo de la experimentación de una versión realista o plausible del pasado que puede detonar impulsos nostálgicos (Bagnall 2003); y la consideración de la memoria como conjunto de discursos cambiantes de la comunidad sobre sí misma, “un recurso permanente al pasado para interpretar el presente y construir el futuro, de acuerdo con ideas, valores e intereses, compartidos en mayor o menor grado” (Prats 2005, 26). De manera que “los procesos de patrimonialización se convierten en un lenguaje en el que se expresan los problemas implícitos en la reproducción social, incluso las tensiones políticas” (27).

La patrimonialización como producción de cultura dominante incentiva una idea de museo para el “atesoramiento” de las manifestaciones de un sector privilegiado de la sociedad, difiere de la noción de espacios y prácticas que procuran ponernos en contacto con el amplio espectro

de los conocimientos de la humanidad. Por lo tanto, está en cuestión el estatuto del museo como institución educativa que acoge las diferentes expresiones culturales; mientras que su perfil de institución cultural es menos controvertible, al operar a manera de filtro para la selección, conservación y comunicación de los bienes que ingresan a los listados de patrimonio de la humanidad.

De la atención al público –entendida como la prestación de un servicio para satisfacer necesidades de información–, la estructura institucional pasa a contemplar la educación como una de sus principales funciones. En los últimos años, las actividades que se orientan a cumplir dicho propósito son denominadas “mediación”, e intentan brindar una perspectiva diferente a lo que antes se conocía como “guía”. A través de la mediación, en cuanto acción educativa, se tiende un puente entre el museo, la cultura y la ciudadanía; sin importar de qué grado o tipo de mediación se trate nos estaremos refiriendo en alguna medida al lenguaje. Sin embargo, los saberes especializados implicados en la conservación y curaduría cuestionan hasta qué punto la mediación es necesaria. Es la posición según la cual el museo no requiere una acción educativa intencionada, pues quienes trabajan en la apuesta expositiva confían en la espontaneidad, el aprender de la gente, la construcción colectiva del patrimonio e incluso de la ciudadanía. Además, un llamado a la autoeducación o autoaprendizaje solo están en disposición de atenderlo aquellos que ya son responsables de su relación con el saber.

Para el caso de los museos históricos, si bien “la *vivencia* estética de la observación de objetos museográficos es distinta de la lectura y/o escritura de libros” (Morales 2010, 33), las atribuciones de significado no pueden ser tan “arbitrarias”, como puede darse en los museos de arte, por ejemplo. En el museo histórico moderno se han unido estos modos de observación empírica en la producción simultánea de significado y percepción (Morales 2010). Y, si entendemos por “lo museal” aquello “que está relacionado con diferentes campos de la memoria en cualquier lugar” (32), una de las formas de mediación es la memoria. El ciudadano la usa en su relación con la ciudad, “porque la memoria guarda símbolos, que –como todos los símbolos– son faltantes y por ello, son deseos; almacena lo ausente” (Orduz, Pégolis y Moreno 2002, 158). En el caso de la mediación del lenguaje museográfico o “interferencia museográfica”,

se “transforma el tránsito del observador de una *casi vivencia* a una *revivencia* virtual de la memoria” (Morales 2010, 33).

Todo ello conduce a los objetos como aspecto ineludible de la mediación en el ámbito museal. Estos se disponen en espacios de acuerdo con determinadas narraciones que resultan “museables”, ya sea desde el punto de vista disciplinar o institucional. Como objetos sensibles pueden adquirir un estatuto diferente, de acuerdo con el sujeto de conocimiento y el enfoque que use para acercarse a ellos. De acuerdo con la idea de “ocio cultural”, el museo es un mediador para la integración social de los sectores de la población que “lo demandan” (Sánchez 2017). Una variante de ese tipo de aproximaciones es el “entretenimiento racional” (Camacho 2010), mezcla de deleite e instrucción a la cual apuntan muchos de los museos o centros de ciencia; la museografía de la evocación, por su parte, orienta la escenificación lúdica hacia la comprensión; mientras que, los museos antropológicos confluyen en el paradigma interpretativo. Como herramienta social, estos museos mantienen entre sus objetivos la “transmisión de un conocimiento que se juzga como necesario para propios y extraños a la cultura local” (Camacho 2010, 14), para turistas o “ciudadanos del mundo” e integrantes de la población o “ciudadanos locales”. Esto implica los diferentes niveles de compromiso que genera el patrimonio, que son detonados por epifanías cognitivas y emocionales (Smith y Campbell 2015).

Las anteriores formas de relación con los objetos estarían en función de la perspectiva de ciudadanía de las instituciones o prácticas museales. Quienes las encarnan se dirigen al *espectator* como “aquel sujeto que tiene hábito de observar, de mirar, quien ha contemplado algo y es un apreciador crítico” (Sánchez 2017). Como posibilidad de profundizar en ello y pretender “formar la mirada”, involucra un alistamiento para entrar en contacto de maneras diferentes con los objetos sensibles, hasta incluso concebirlos desde algún nivel de abstracción. Así, en el museo coexisten “la mirada racional del *espacio museográfico* con la mirada contemplativa del *espacio vivido* o existencial” (Morales 2010, 31); estas aproximaciones no son excluyentes y pueden aparecer en diferentes momentos de la trayectoria de formación ciudadana.

La “ciudad” en un sentido amplio de territorio adscrito a un proyecto de nación, es un espacio configurado por y para la ciudadanía como acción y para el ciudadano por ser el sujeto que actúa en ella

y la habita. Estos conceptos tienen una dinámica histórica y cultural, puesto que son definidos en consecuencia con determinados valores, marcos normativos y expectativas externas e intrínsecas. Por lo tanto, la formación de ciudadanía implícita o explícita en la acción educativa de los museos estará orientada de acuerdo con un perfil de ciudadano construido a partir de un diagnóstico previo y de una valoración posterior del impacto de sus actividades, programas y proyectos en las acciones y actitudes de quienes participan en ellos. Entre los instrumentos usuales para obtener este tipo de información se encuentran aquellos que constituyen los estudios de públicos –entrevistas, encuestas, observaciones etnográficas–, realizados como parte de la gestión de los museos.

En este orden de ideas, la apuesta de las instituciones es abarcar diferentes “perfiles” de visitantes, consumidores, prosumidores, usuarios o, desde el contexto de la ciudad, de habitantes y transeúntes. La visión más recurrente es la formación de públicos, una categoría que puede abarcar un amplio espectro de expectativas y alcances. El museo como medio o instrumento es un banco de objetos al servicio de la sociedad, disponible para que cualquiera pueda servirse de ellos y no solo para verlos (Varine-Bohan 1979). A propósito de la variedad de intenciones, premeditadas o no, con las que se accede a este tipo de espacios o prácticas, Varine-Bohan sostiene que:

Todas las categorías de usuarios deben poder utilizar el banco de objetos, ya se trate de un científico que va a elaborar una tesis, de un colegial que intenta alcanzar conocimientos sencillos a través de esos objetos, del gran público, del simple aficionado que busca impresiones nuevas, e incluso del esteta, que únicamente pretende gozar de la belleza que tiene ante sí. (1979, 19)

Estas diferentes perspectivas implican aproximaciones al conocimiento y pueden transitar de una a otra. Sin que esto implique una relación jerárquica, la concepción de ciudadanía abarca las nociones de espectador, público, usuario y las demás categorías antes mencionadas, en la medida en que la vocación del museo y de las prácticas patrimoniales en general por la enseñanza implica mostrar a partir de objetos sensibles los posibles caminos para su inteligibilidad.

En un primer nivel, de mostrar o presentar, la orientación didáctica de la institución museal puede caer en el sesgo del coleccionismo para

enseñar al público, sin ofrecer la posibilidad de analizar y valorar en conjunto (Varine-Bohan 1979). Lo anterior es una necesidad, puesto que el objeto es sacado de su contexto originario, “una acción contraria a la animación cultural, entendida esta como concienciación” (17); el lenguaje de los objetos desde lo concreto permite sacar elementos culturales de la visita al museo y brinda la posibilidad de aprehender el concepto tras el objeto. El objeto museográfico opera como dispositivo o soporte de transmisión comunicativa (Morales 2010). Desde el modelo del *museo-texto-ritual*, el objeto museográfico se convierte en “una imagen alusiva de la palabra escrita y lo ha transformado en fetiche de un modo de practicar la comunicación cívica” (31). La descontextualización de los objetos culturales en los museos les otorga una autonomía inexistente, los convierte en re-presentaciones, en teatro o simulacro, pues “toda operación científica o pedagógica sobre el patrimonio es un metalenguaje, no hace hablar a las cosas sino que habla de y sobre ellas” (García 1999, 33).

Dentro de la tipología de museos antropológicos, los de historia son los que con mayor frecuencia son elegidos por los investigadores para estudiar la relación con la ciudadanía. En ellos se identifican dos tipos de referencialidad, como género de representación y como fuente de información sobre los modos de escenificación científica (Morales 2010). Estos espacios y prácticas museales son intermediarios en la transmisión popular de la historia, de modo que *los públicos*, con las acepciones del término antes mencionadas, “se comportan como ciudadanías letradas”. Pero, no solo desde el conocimiento erudito, también desde el rito, las sociabilidades ciudadanas y la opinión pública, incluidos el entretenimiento, el ocio y el tiempo libre (Morales 2010).

Tenemos entonces la producción de una sensación de historia, de una relación de pertenencia que plantea proximidad a la Cultura en tanto que identificación imaginaria. Es el nivel de la representación del “sí mismo”, del “nosotros” y del “otro” en el museo, el cual “nunca podrá satisfacer los deseos de representación de todas las facciones de la sociedad a la vez, y debe someterse a constantes procesos de negociación y limitación de los alcances de sus enunciados” (Camacho 2010, 11). La práctica museal asume elecciones que implican renunciaciones, lo que hace imposible condensar todos los puntos de vista (Camacho 2010). Incluso, surgen activaciones patrimoniales con motivaciones turísticas y comerciales, con referentes y significados que no responden a los

diversos *nosotros del nosotros*, que pueden representar las distintas versiones ideológicas de la identidad, sino al *nosotros de los otros*, la imagen externa y estereotipada de la identidad que se muestra desde los centros de turismo (Prats 1998).

De esta manera el museo, institución de lo común, funciona como dispositivo de educación ciudadana y medio de construcción de subjetividad. Sus departamentos y áreas de educación propenden por el acceso a los contenidos, con el objetivo de culturizar, alfabetizar y comunicar los valores “intrínsecos” de la cultura y el patrimonio (Rodrigo y Collados 2017). En este punto, seguimos en el plano de la transmisión y de la ciudadanía como identidad y de la identidad como derecho, en ejercicio del cual se accede a la cultura y, por tanto, a los museos. Por ello, el afán de expandir el museo como proyecto de ciudad y de territorio, en general: la musealización de la ciudad, la museografía urbana y la declaración de ciudades-museo, por ende, la promulgación del derecho a la ciudad educadora.

Para Rosas (2009), los museos hacen parte de la oferta “situada” del consumo cultural. Es decir, los públicos deben recorrer una distancia geográfica y simbólica para acceder a ellos, de ahí la existencia de los *no públicos*, aquellos que no asisten, ni lo intentan, “no son, ni se sienten convidados” (Rosas 2009, 6); esto debe entenderse como un problema social o educativo y no una cuestión de culpa individual (Dujovne 1995). De esta manera, entre los visitantes a los museos hay quienes “cuentan con menor capital cultural que los interlocutores ‘ideales’ prefigurados en la museografía” (6). En términos de derechos culturales y democratización de la cultura, “existe una relación compleja, contradictoria, entre ser ciudadano y consumidor cultural” (14).

Esta visión del derecho al patrimonio y a la cultura tiende a restringirse en el discurso del acceso, de las políticas culturales de acercar al ciudadano a lo cultural, o viceversa, de crear una versión de la cultura atractiva para el ciudadano, la divulgación cultural que se da bajo el eslogan de la “democratización de la cultura”. Así, existen posiciones que hacen referencia a la interpretación del patrimonio y a la apropiación social de los valores patrimoniales, según las cuales el museo es un difusor de valores democráticos cuya mediación es la traducción cultural. En su estructura institucional, el museo es proclive a convertirse en una empresa cultural en la articulación del patrimonio con el turismo, que requiere una gestión

de la demanda y oferta cultural. Esto tiende a la saturación de la oferta museística y a la consecuente proliferación de tipologías variopintas de museos según su tamaño, temáticas, carácter nacional o regional, financiación pública o privada, origen comunitario, escolar, entre otras.

CONCLUSIONES

Los aspectos que expuse son algunos de los posibles puntos de referencia para reflexionar sobre el lugar de lo educativo en los procesos asociados al patrimonio; las diferentes aristas del vínculo entre estas nociones ponen de manifiesto su carácter identitario, político e ideológico, de allí las acepciones divergentes que pueden ser validadas en este ámbito. Al ser una categoría impugnada por su genealogía y usos unidireccionales, hice explícita la interrelación de dimensiones cognitivas y afectivas a las que se dirige la activación del patrimonio, donde existen regímenes discursivos en el orden de la representación y frente a los cuales hay cuestionamientos sobre la dinámica de exclusión e inclusión que les es inherente.

El aporte principal lo realicé con respecto al despliegue de lo patrimonial en la ciudad y sus contribuciones a la formación de identidad ciudadana. En este recorrido examiné una perspectiva basada en la necesidad de mantener la memoria cultural, aquella a la que aportamos en calidad de sujetos, pero que supera nuestra capacidad para albergar los conocimientos que producimos, conservamos y transmitimos como colectivo. La mediación del museo como institución y práctica que administra lo patrimonial resulta clave para analizar la formación de ciudadanía, que se da de manera explícita o no, con respecto a su carácter de herencia cultural. Esta acción educativa se puede desplegar en diferentes espacios y momentos, en un espectro que abarca desde la escolarización de la vida hasta la desescolarización de la educación en la configuración de la ciudad.

En lo referente a la concepción más amplia del patrimonio como conocimiento transmisible mediante prácticas culturales, resalté una idea de ciudadanía que trasciende las acciones cívicas y se ubica en el campo del saber. Dicha manifestación del *ser ciudadano* también comprende la formación de subjetividades y, por lo tanto, la dimensión emocional. De esta manera, las condiciones de posibilidad para su formación en los espacios y prácticas museales son intrínsecas al lazo social que allí

se establece. Esta consideración permite un acercamiento alternativo a las maneras de aproximar a los ciudadanos a la Cultura y, simultáneamente, de formar en ciudadanía en diferentes momentos y escenarios. Asimismo, con estas reflexiones sugiero cuestionar la encrucijada entre democracia-consumo/educación-entretenimiento en la relación entre los derechos culturales y los procesos identitarios.

La aceleración de los procesos de patrimonialización contemporáneos da cuenta de las tensiones entre memoria y olvido implicadas en las acciones de descontextualización y recontextualización de los bienes culturales de diferente índole. En este sentido, es necesario tener en cuenta su “puesta en valor” que se promulga desde las políticas culturales orientadas a su conservación, divulgación y apropiación. La valoración como construcción de sentido no es transmisible, así se establezcan criterios o referentes para ello. Es un aspecto imposible de la educación, pero al mismo tiempo es la contingencia que la constituye como práctica cultural en consideración del carácter inacabado de lo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderoqui, Silvia. 2002. “La ciudad como contenido escolar”. En *Interdiscipliniedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional*, Programa RED. 145-154. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alderoqui, Silvia. 2004. “Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia”. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*, compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, 117-126. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bagnall, Gaynor. 2003. “Performance and Performativity at Heritage Sites”. *Museum and Society* 1, 2: 87-103. DOI: <https://doi.org/10.29311/mas.v1i2.17>
- Besterman, Tristram, 2006. “Museum Ethics”. En *A Companion to Museum Studies*, editado por Sharon Macdonald, 431-441. Cornwall: Blackwell Publishing Ltd.
- Bourdieu, Pierre. 1987. “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica* 2, 5: 11-17. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bustamante, Guillermo. 2019. *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades SAS.

- Camacho, Rosa. 2010. "El museo ante la comunidad. Nuevas rutas en lo museal: ejemplos y referentes". *Intervención* 1, 2: 8-15. DOI: <https://doi.org/10.30763/Intervencion.2010.2.18>
- Cassián, Nizaía. 2012. "De qué está hecha una ciudad creativa. Una propuesta para abordar la cultura, el ocio y la creatividad en la urbe contemporánea". *Athenea Digital* 12, 1: 169-190.
- Castillo, José. 2003. "La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1, 2: 1-18.
- Colom, Antoni. 1996. "La pedagogía urbana, marco conceptual de la sociedad educadora". *Aportes* 45: 37-52.
- Chagas, Mário. 2013. "Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação". En *Educação patrimonial – educação, memórias e identidades. Caderno Temático* 3, organizado por Átila Bezerra, 27-31. João Pessoa: Iphan.
- Debray, Régis. 2007. "Transmitir más, comunicar menos". *A Parte Rei* 50: 1-13.
- Dujovne, Marta. 1995. *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, Sandra. 2018. "Museo, constructor de ciudadanía". En *Definir los museos del siglo XXI: experiencias plurales*, editado por Bruno Brulon, Karen Brown y Olga Nator, 75-80. París: ICOM / Icofom.
- Faure, Edgar. 1996. "Una ciudad educativa. A manera de presagio". *Aportes* 45: 7-18.
- García, Néstor. 1999. "Los usos sociales del patrimonio cultural". En *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*, compilado por Encarnación Aguilar, 16-33. Andalucía: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Hernández, Francesc y Joan Santacana. 2009. "Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental". *Heritage & Museography* 1: 8-20.
- Hoyos, Guillermo. 2007. "Comunicación, educación y ciudadanía". Conferencia inaugural de la Maestría en Educación, Universidad del Valle, 21 de agosto, Cali. https://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf
- Kant, Immanuel. 1994. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?". *Revista Colombiana de Psicología* 3: 7-10.
- Maceira, Luz. 2008. "Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 30, 1: 47-76.
- Morales, Luis. 2010. "La escritura-objeto en los museos de historia". *Intervención* 1, 1: 30-38. DOI: https://doi.org/10.30763/Intervencion.Rev1_Art8

- Naranjo, Gloria, Deicy Hurtado y Jaime Peralta. 2003. *Tras las huellas ciudadanas*. Medellín: Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Noguera-Ramírez, Carlos y Gustavo Parra. 2015. "Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s)". *Pedagogía y Saberes* 43: 69-78. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Ordúz, Luis, Juan Pérgolis y Danilo Moreno. 2002. "Relatos de ciudades posibles. Escuela y ciudad educadora". En *Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional*, 155-161. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Páramo, Pablo. 2009. Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación* 57: 14-27. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7586>
- Prats, Llorenç. 1998. El concepto de patrimonio cultural. *Política y Sociedad* 27, 63-76.
- Prats, Llorenç. 2005. "Concepto y gestión del patrimonio local". *Cuadernos de Antropología Social* 21, 17-35.
- Prats, Llorenç. 2012. "El patrimonio en tiempos de crisis". *Revista Andaluza de Antropología* 2: 68-85.
- Red de Información y Discusión sobre Arqueología y Patrimonio-RIDAP. 2020. Curso-taller "Miradas críticas y transdisciplinarias en torno al patrimonio cultural", realizado entre agosto y octubre de 2020, Universidad Autónoma Ciudad de México (vía Zoom).
- Rivero, Luis. 2019. "De la Historia a los relatos. El patrimonio cultural como herramienta de comunicación abierta, participación ciudadana y desarrollo urbano". *PH* 27, 97: 142-144.
- Rodrigo, Javier y Antonio Collados. 2017. "Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto". *museos.es* 11-12: 25-38.
- Rodríguez, José. 2002. "Formación ciudadana y urbana. Un estado del arte". En *Programa, Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional*, editado por Carlos Miñana, 121-140. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Rosas, Ana. 2009. "Consumos culturales y ciudadanía en tiempos de globalización". *Revista Lajas*. <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/file/art%20Ana%20Rosas%20Lajas%20pdf.pdf>

- Salcedo, Marco. 2008. “Una reflexión crítica sobre ciudad educadora”. *Revista Científica Guillermo de Ockham* 6, 2: 91-107.
- Sánchez, María. 2017. “El Museo como escuela de espectadores. La ciudadanía en los Museos de Arte”. En *Glocal [codificar, mediar, transformar, vivir]: III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales*. Valencia: Asociación Nacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2017.5825>
- Sarmiento, Víctor. 1996. “Piedecuesta: ciudad educadora”. *Aportes* 45: 89-98.
- Smith, Laurajane. 2011. “El espejo patrimonial: ¿ilusión narcisista o reflexiones múltiples?”. *Antípoda* 12: 39-63. DOI: <https://doi.org/10.7440/antipoda12.2011.04>
- Smith, Laurajane. 2017. “Heritage, Identity and Power”. En *Citizens, Civil Society and Heritage-Making in Asia*, editado por Hsin-Huang Michael Hsiao, Yew-Foong Hui y Philippe Peycam. 15-39. Singapur: ISEAS-Yusof Ishak Institute.
- Smith, Laurajane y Gary Campbell. 2015. “The Elephant in the Room: Heritage, Affect and Emotion”. En *A Companion to Heritage Studies*, editado por William Logan, Máiréad Craith y Ullrich Kockel, 443-460. New York: Wiley-Blackwell.
- Sureda, Jaume. 1996. “Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano”. *Aportes* 45: 53-62.
- Torres, Alfonso. 1996. “Escenarios populares de la formación ciudadana. El caso bogotano”. *Aportes* 45: 76-86.
- Varine-Bohan, Hugues de. 1979. *Los museos en el mundo*. Barcelona: Salvat Editores.